



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Conversaciones *entre dos*: voces y narrativas en el *devenir* maestro

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Asesor

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Doctor (PhD) en Educación

Co-asesora

Elida Giraldo Gil

Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Medellín, Colombia

2022

Cita	(Ramírez Osorio, 2022)
Referencia	Ramírez Osorio, Y. Y. (2022). Conversaciones <i>entre dos</i>: voces y narrativas en el devenir maestro . [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Doctorado en Educación, Cohorte XX.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC)



Centro de Documentación Educación CEDED

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Mauricio Múnera Gómez.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Reconocimiento y gratitud

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso – reveló -. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas, que no se puede mirarlos sin parpadear, y quién se acerca se enciende.

(Galeano, 1989, p.7)

[...] A mi **madre** por ser *fuego loco* ...

[...] A mi **padre** por ser *fuego sereno* ...

A ellos, por disponer siempre su hogar y su amor para que la escritura de este texto llegara feliz término; por enseñarme a no renunciar, a tener la paciencia necesaria para sopesar los contratiempos y las adversidades; por la bondad del silencio, esa que en muchos momentos me permitió encontrar el camino cuando aparecían la angustia y el dolor. A *ella*, por su cuidado, su alimento, su tiempo y su perseverancia. A *él*, por su paso lento y preocupado, por su respiración y su mirada profunda.

[...] A mis **hermanas** por llenar el *aire de chispas* ...

[...] A mi **tía-mamá** por ser *fuego constante* ...

[...] A **Claudia** por ser *fuego de múltiples colores y ser mi mar de fueguitos*... por estar siempre a mi lado y lanzar en el momento oportuno la cuerda para sacarme de los tantos abismos que puede generar el aburrimiento, el abatimiento y la cotidianidad; por la serenidad y la premura, por disponer siempre el *lugar* para que la *comodidad* hiciera parte de mis extensas horas de estudio...

[...] A **María** por ser *fuego permanente* ...

[...] A **HildaMar** por ser *fuego encendido*... por avivar las brasas del saber, por *hacerme* y *acompañarme* en el oficio de ser maestra, por permitir la pregunta, el fracaso y la esperanza, por darle valor, de múltiples formas, a los *ritualitos* de la escuela

[...] A los **maestros y maestras** que participaron en esta conversación, que ofrecieron su voz para en conjunto comprender cómo el *devenir maestro* se hace desde diferentes lógicas. A ellos por los *fueguitos* que le imprimen al oficio, por este producto en colectivo; por haber *descubierto* su humanidad para que esta reflexión cumpliera su objetivo, por su generosidad y bondad, por haber ofrecido su vida y su experiencia para que, en su voz, pudiera yo, comprender un pedacito de la realidad y del mundo.

Un hilo de voz y de vos



Imagen 1. *Jesús Alberto Echeverri Sánchez*
Siempre volveremos a la página #1

“¿Cuál es el maestro que el maestro necesita?” se pregunta él en una de sus múltiples reflexiones para luego hacer referencia a los maestros de carne y hueso y aquellos que establecen *relaciones, prácticas, ideas, experiencia-s, rostros, imágenes, dramaturgias, luchas y relatos -entre- maestros y maestras*.

A él, el *maestro* del corazón, el *Sultán de la Meca*, el que con palabra dulce y camino lento, pausado y cauto acompañó las letras, los silencios, las palabras; el que comprendió mis tiempos de desaliento e incredulidad, mis llantos y mis rodeos; a él que siempre tuvo la esperanza puesta en mí y la confianza en la posibilidad de la entrega; a quien le agradezco sus llamadas inesperadas para preguntar por el concepto, la coherencia del discurso, el eje conjetural o mi día a día.

Al maestro del afecto, del alimento, de la serenidad, **GRACIAS**, por avivar la pasión en el oficio de ser maestro, por el reconocimiento y la reflexión constante, por el testimonio y su propia historia, por los tiempos donde la palabra, la pregunta, el relato, la incertidumbre y la certeza estuvieron presentes. A él, le pido que no deje de existir para la pedagogía, los maestros y para mí. Una y mil **GRACIAS**, por disponer su esencia, su sabiduría, su pregunta y su certeza para que resultara esta investigación. **GRACIAS**, por disponerse a recrear mi vida en una relación pedagógica amorosa, leal y sincera... **GRACIAS** por las historias interminables.

A ella **GRACIAS**, por sus dulces notas académicas, por sus audios abrigadores, cálidos, sutiles y refinados... valientes, como los cuentos de *Flora* en los inicios “pandémicos”, sostenedores; a ella por ser uno de los múltiples *fueguitos* que decidieron acompañarme a encontrar el *tono propio*, lo que incentivó e implicó la reflexión constante, la pregunta permanente y la renuncia en calma. **Gracias**, por disponerse en el momento justo y oportuno.

Imagen 2 *Elida Giraldo Gil*
“Siempre confía en lo que eres”



Tabla de contenido

Reconocimiento y gratitud.....	3
Un hilo de voz y de vos	4
Frente a frente	10
Capítulo I	12
<i>Colcha de retazos: Un modo de leer, advertencias</i>	<i>12</i>
<i>Detenerse: mirar, escuchar, pensar, sentir, opinar, accionar y vincularse</i>	<i>14</i>
<i>Descubrir: un modo de interpretar el mundo y la realidad.....</i>	<i>22</i>
<i>Contar en relatos e historias de vida.....</i>	<i>26</i>
<i>Comprender, el devenir maestro en su trayectoria profesional</i>	<i>32</i>
<i>Detenerse, descubrir, contar y comprender</i>	<i>35</i>
Capítulo II.....	42
<i>Tono propio: es lo que se dice, se hace, se dibuja, se piensa y se escribe</i>	<i>42</i>
Primer ejercicio: Relatos en vos propia	57
Segundo ejercicio: historias de vida, narrativas en vos propia	59
Capítulo III	69
<i>Contar para sostener la mirada: Relato propio</i>	<i>69</i>
<i>Conversaciones con mi madre: una herencia pedagógica.....</i>	<i>76</i>
<i>El derecho a tener derecho: implicaciones de la contratación</i>	<i>96</i>
Capítulo IV	105
<i>Entre maestros: conversaciones y relatos.....</i>	<i>105</i>
<i>Relato 1. “Ustedes como profesores nunca van a conseguir plata, pero tampoco van a vivir mal”. David Mena Córdoba.....</i>	<i>109</i>
<i>Relato 2. “Ver, oír y callar” para poder quedarse. Gilma Mosquera Chaverra</i>	<i>117</i>
<i>Relato 3. “Uno se hace maestro porque quiere, porque lo elige y lo desea” Diego Alfonso Valencia García .</i>	<i>125</i>
<i>Relato 4. “¿Yo?!! Ser docente sería lo último que hiciera en la vida”. Loyda Martínez Fernández</i>	<i>132</i>
<i>Casa afuera: de la palabra a la colectividad.....</i>	<i>142</i>
El reconocimiento social y desprestigio de la profesión	146
La desprofesionalización o profesionalización de la carrera docente	152
El oficio de ser maestro y las características propias de su ejercicio: condiciones	157
Capítulo V	160
<i>El camino: modos de transitar y resistirse.....</i>	<i>160</i>
<i>Investigación cualitativa: acercarse a otros modos de comprender la realidad.....</i>	<i>163</i>
<i>Método biográfico: como posibilidad de descubrimiento, reflexión y creatividad</i>	<i>173</i>

<i>Enfoque biográfico narrativo: estrategia para poner en palabras las trayectorias profesionales</i>	175
<i>Los que somos, encuentros entre maestros</i>	180
<i>Acuerdo de confianza</i>	182
<i>Entre-vistas: encuentros, conversaciones y escucha</i>	189
<i>Transcripción: de la palabra al texto</i>	194
<i>Historias de vida: subjetividad e identidad en una polifonía de voces</i>	200
Historia de vida 1. ¿Quién es Patricia?	204
Ser y hacer en la docencia: ¿Quién es Patricia Álvarez?	206
Una vida más allá de los muros de la escuela	208
La madre y su omnipresencia	210
La academia en la construcción de la pedagogía	212
Un método pedagógico construido desde la pluralidad	214
Familia y comunidad, el reto del afuera	216
<i>Historia de vida 2. Los tránsitos del sistema educativo, Nora Liliana</i>	219
<i>Gráfico 17. Relatoría gráfica. Nora Liliana</i>	219
<i>Nora Liliana Vásquez Pérez, Niñez</i>	221
La Adolescencia: Nora, estudiante de la Escuela Normal	222
Formación universitaria y vida laboral	223
<i>Historia de vida 3. Un trayecto vital, Hamilton</i>	233
Un trayecto vital ¿Qué o quién soy? Hamilton	235
La relación familiar y escolar	236
El alma mater y su proceso transformador	237
Un proceso de intercambio como un proceso de aprendizaje cultural	238
Experiencias del ser maestro	243
<i>Tematización: análisis y profundización</i>	249
Capítulo VI	258
<i>Para finalizar: plural como el universo</i>	258
Referencias bibliográficas	267

Lista de imágenes

<i>Imagen 1. Jesús Alberto Echeverri Sánchez</i>	4
<i>Imagen 2 Elida Giraldo Gil</i>	4
<i>Imagen 3 "Otila. La escuela es como ir a un parque a divertirse</i>	42
<i>Imagen 4 Acueducto romano más famoso del mundo. Segovia, España</i>	55
<i>Imagen 5 Jericó (Ant) sábado, junio 24, 2021</i>	69
<i>Imagen 6 La pregunta a mi madre</i>	71
<i>Imagen 7 Organización del aula</i>	72
<i>Imagen 8 Cualidades de un buen profesor</i>	73
<i>Imagen 9 Vinculación laboral 1970</i>	74
<i>Imagen 10 Promoción 1970</i>	75
<i>Imagen 11 Grado primero. Escuela Madre Laura. Jericó (Ant) 1979</i>	78
<i>Imagen 12 El maestro ciruela</i>	83
<i>Imagen 13 Jericó (Ant)</i>	87
<i>Imagen 14 "Escuela la Fe"</i>	88
<i>Imagen 15 "Un Solomán llamado papá"</i>	91
<i>Imagen 16 "Otila y la dulzura del encuentro"</i>	95
<i>Imagen 17 Entre maestros, conversaciones y relatos</i>	105
<i>Imagen 18 Ubicación espacial de cada maestro que relata</i>	108
<i>Imagen 19 David, Trabajo en el campo</i>	110
<i>Imagen 20 Escuela "La Pradera"</i>	114
<i>Imagen 21 David y el encuentro con estudiantes</i>	116
<i>Imagen 22 Aprendizaje colectivo</i>	120
<i>Imagen 23 Trabajo colaborativo, relación maestro-comunidad</i>	124
<i>Imagen 24 La mula, compañera de travesías y largos recorridos</i>	129
<i>Imagen 25 "Evaluación por competencias"</i>	131
<i>Imagen 26 Desplazamiento</i>	134
<i>Imagen 27 Multiculturalidad en el aula</i>	136
<i>Imagen 28 Diversidad y encuentro</i>	137
<i>Imagen 29 Trabajo colectivo -maestro-estudiante-</i>	140
<i>Imagen 30 Preparación para el examen</i>	141
<i>Imagen 31 "Todo encuentro casual es una cita"</i>	205
<i>Imagen 32 Patricia y la razón de ser del maestro</i>	206
<i>Imagen 33 Premio a la calidad de la educación</i>	208
<i>Imagen 34 El cuidado de los impulsos del corazón</i>	210
<i>Imagen 35 Realidades del maestro en la cotidianidad</i>	211
<i>Imagen 36 La intuición pedagógica</i>	212
<i>Imagen 37 Encuentro, confianza y afecto</i>	213
<i>Imagen 38 Educar y refugiar son actos éticos y políticos</i>	215
<i>Imagen 39 Estudiantes como sujetos con experiencias vitales</i>	216
<i>Imagen 40 Amor, pasión y docencia</i>	218
<i>Imagen 41 La alegría de ser maestros</i>	220
<i>Imagen 42 El disfrute de la niñez en Carolina del Príncipe</i>	221
<i>Imagen 43 Normal Superior, el camino al oficio de maestra</i>	223
<i>Imagen 44 Licenciada en el Tecnológico de Antioquia</i>	224
<i>Imagen 45 Cotidianidad y transformación de prácticas pedagógicas</i>	225
<i>Imagen 46 Pedagogía, educación e investigación</i>	226
<i>Imagen 47 Pedagogía, educación e investigación</i>	232
<i>Imagen 48 El rostro de un maestro</i>	234
<i>Imagen 49 Movilidad y educación</i>	238
<i>Imagen 50 Discurso occidental eurocéntrico</i>	240

Lista de gráficos

Gráfico 1. <i>Momentos asignados a la entrevista</i>	39
Gráfico 2. <i>Dimensiones del proceso investigativo</i>	44
Gráfico 3. <i>Momentos del desarrollo profesional docente</i>	101
Gráfico 4. <i>Categorías interpretativas</i>	145
Gráfico 5. <i>Percepciones desfavorables del oficio maestro</i>	152
Gráfico 6. <i>Argumentos que validan la investigación cualitativa</i>	172
Gráfico 7. <i>La narrativa como estructura</i>	177
Gráfico 8. <i>Principios de la narrativa según Plummer</i>	184
Gráfico 9. <i>Lineamientos éticos para asumir la investigación</i>	187
Gráfico 10. <i>Dimensiones de la entrevista</i>	191
Gráfico 11. <i>Modelo relacional centrado en la voz</i>	197
Gráfico 12. <i>Miradas centradas en las historias de vida</i>	197
Gráfico 13. <i>Cartografía, Categorías interpretativas</i>	198
Gráfico 14. <i>Contraste entre puntos en común, categorías interpretativas e investigaciones</i>	199
Gráfico 15. <i>Relatoría gráfica. Patricia A.</i>	204
Gráfico 16. <i>Cartografía, categorías interpretativas. Patricia A</i>	206
Gráfico 17. <i>Relatoría gráfica. Nora Liliana</i>	219
Gráfico 18. <i>Cartografía, Categorías interpretativas. Nora Liliana</i>	220
Gráfico 19. <i>Relatoría gráfica. Hamilton</i>	233
Gráfico 20. <i>Cartografía, categorías interpretativas, Hamilton</i>	235
Gráfico 21. <i>Diagrama para tematizar, categorizar y codificar</i>	250
Gráfico 22. <i>Cartografía, Categorías interpretativas. Consenso</i>	255

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Algunas diferencias entre el estatuto docente 2277 de 1979 y el 1278 del 2022</i>	98
Tabla 2. <i>Percepciones sobre y para el maestro-docente</i>	151
Tabla 3. <i>Formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner (1997)</i> ..	164
Tabla 4. <i>Pregunta ontológica, epistemológica y metodológica</i>	169
Tabla 5. <i>Proceso de construcción de categorías interpretativas</i>	199
Tabla 6. <i>Diferencia entre relato de vida (life story) e historia de vida (life history)</i>	201
Tabla 7. <i>Postulados de la metodología historias de vida</i>	203
Tabla 8. <i>Aspectos particulares a tener en cuenta en las historias de vida</i>	249
Tabla 9. <i>Propuesta de investigación narrativa</i>	253

Frente a frente

[...] Cuando me paro a reflexionar sobre mis viajes por el mundo, viajes que se han prolongado durante muchos, muchos años, a veces tengo la impresión de que las fronteras y los frentes, así como las penalidades y los peligros propios de estos viajes, me han producido menos inquietud que la incógnita, siempre presente y renovada a cada momento, de cómo transcurriría cada nuevo encuentro con los Otros, con esas personas extrañas con las que me toparía mientras seguía mi camino. Pues siempre supe que de ese encuentro dependería mucho, muchísimo, si no todo. Cada uno de ellos era una incógnita: ¿cómo empezaría?, ¿cómo transcurriría?, ¿en qué acabaría?

[...] El encuentro con el otro, con personas diferentes, desde siempre ha constituido la experiencia básica y universal de nuestra especie. Los arqueólogos nos dicen que los grupos humanos más antiguos no contaban más que con treinta o, a lo sumo, cincuenta personas. Si aquellas familias-tribus hubiesen sido más numerosas, les habría resultado difícil trasladarse con la rapidez suficiente. Si hubiesen sido más pequeñas, les habría resultado muy difícil defenderse y librar batallas en su lucha por la supervivencia.

[...] de manera que al hombre siempre se le abrían tres posibilidades ante el encuentro con el Otro: podía elegir la guerra, aislarse tras una muralla o entablar un diálogo.

A lo largo de la historia, el hombre siempre ha vacilado ante estas tres opciones y, dependiendo de su cultura y de la época en que le ha tocado vivir, elige una u otra. constatamos que es bastante veleidoso en sus decisiones; no siempre se siente seguro, no siempre pisa en terreno firme.

(Kapuscinski, 2006, p. 8)

Tal y como lo plantea Kapuscinski este es un viaje al interior, uno propio, un proceso de pensamiento para hablar conmigo misma, uno que indica vivencias individuales que traen a la memoria, el recuerdo y el pensamiento de algunas personas que han configurado *mi devenir como maestra*. En esta propuesta investigativa, de corte cualitativo, aparece la *re*¹construcción de *relatos e historias de vida*, de maestros y maestras, donde se entreteje mi propio discurso, mi experiencia y lenguaje comprendiendo que “la información no existe con independencia del sujeto² que la recoge, pues dicho proceso está guiado por los posicionamientos del investigador ante el problema de estudio” (Rodríguez Gómez, 1996, p. 19), por lo que, parece imprescindible comenzar aclarando lo que el lector encontrará en este texto, puesto que se descubrirán, desde la *aproximación*

¹ En este ejercicio de escritura se utiliza el prefijo “re” y “co” en diferentes apartados para señalar de manera reiterativa la posibilidad de un texto no terminado, de una escritura que permite la continuidad de aquellos que participaron, de quienes leen y quienes se perfilan como investigadores en el estudio de la profesión docente y con ella de la educación. Estos prefijos se hacen explícitos en el libro de Duschatzky (2019) para aludir a una posición de igualdad, en el sentido de no estar todos juntos o mezclados, sino de generar un entre, cada 1 con su responsabilidad, para dar lugar a un espacio “inédito” del que poco se puede decir de antemano. remarcó la palabra inédito ya que implica aceptar una cuota de desconocimiento, de misterio [...] (p. 39).

² La palabra sujeto es entendida aquí como aquel que es protagonista y realiza una acción específica, con capacidad de actuar libremente

biográfico-narrativa algunos elementos que se corresponden, de igual manera, con el *devenir de maestros y maestras*³ en ejercicio.

Esta investigación ha transitado por mi vida durante los últimos 8 años. En este tiempo, han sido muchas las personas que me han acompañado, aportado y contribuido para que hoy, *cierre*, no solo un compromiso académico sino todo aquello que implicó vivir en y para esta experiencia, por eso es momento de *agradecer* a cada una de ellas por esta compañía. De ahí que este trabajo de investigación haya significado un periodo importante en mi trayectoria personal y profesional, se convierte en una tesis gracias a las múltiples voces que surgen a lo largo del proceso, a las lecturas que complementan y complejizan mi reflexión y a los acompañamientos, discusiones, eventos y conversaciones que en él y por él se motivaron, con este interés logré:

- Acceder a información relevante sobre el tema del *devenir maestro* para conocer de modo más profundo las relaciones con la realidad y el mundo inmediato;
- Reflexionar sobre la vida profesional y en este ejercicio apropiarme de la experiencia de vida, para desde allí generar nuevas comprensiones del mundo como punto de partida de la trayectoria personal y profesional;
- Comprender, desde los relatos e historias de vida cómo los maestros viven su quehacer docente y cómo a partir de allí transforman sus prácticas pedagógicas.

En esta investigación se presentan, en relatos e historias de vida, las voces de los maestros que decidieron acompañar este encuentro, la de mi madre y la mía propia en un proceso que me y nos permitió comprender que el olvido no existe y que las trayectorias personales y profesionales se van construyendo en colectivo. En adelante, cada una de las personas que decida leer ese texto encontrará los modos en los que configuramos el devenir maestro y con él algunas de las relaciones que establecemos con los contextos y con los demás. Son historias que tejen experiencias, vidas y acontecimientos del paso por la academia y la vida misma.

³ Para efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, lectores/as/es, las/los/es, docentes, etc.); Por su parte, Héctor Abad Faciolince, (2006) indica “mi mamá decía siempre -niñas-porque las niñas eran más y entonces esa regla gramatical (un hombre entre 1000 mujeres convierte todo el género masculino) para ella no contaba”. (p, 15)

Capítulo I

Colcha de retazos: Un modo de leer, *advertencias*

El Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro [...] se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento—; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a invertir y a justificar mi libertad. (Lévinas, 1977, p. 262)

Para acercarse a este texto que pretende explorar el pensamiento en voz alta y que es en sí mismo la reivindicación de la palabra, la voz y la cercanía, tal y como lo señala Lévinas en, con y en presencia del otro, es importante tener en cuenta algunas “*advertencias*”, en *primera instancia*, de las implicaciones que tiene ese encuentro, para efectos de esta investigación, con *otro*⁴ en el rol de: profesor⁵, educador, docente⁶, enseñante, pedagogo o maestro⁷, calificativos que indican

⁴ Foucault M., (2014) “es necesario plantear un problema previo que es la cuestión del Otro, la cuestión del prójimo, la cuestión de la relación con el otro, el otro como mediador entre esta forma de salvación y el contenido que será necesario darle. [...] El prójimo, el otro, es indispensable en la práctica del sí, para que la forma que define esta práctica alcance y se llene efectivamente de su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de si llegue a ese yo al que apunta, es indispensable el otro”. (p. 131); Así mismo, Kapuscinski, (2006) señala que “el otro” puede entenderse como el individuo que se contraponen a los demás individuos, pero “el Otro” también es aquel que hunde sus raíces en la diversidad de sexo, generación, nacionalidad y religión. (p. 2) [...] Ferenchi! Ferenchi!, lo que significa, precisamente, “otro”, “extraño”. es un pequeño ejemplo de la actual des-jerarquización del mundo y de sus culturas. es cierto que el Otro a mí se me antoja diferente, pero igual de diferente me ve él, y para él yo soy el Otro. En este sentido, todos vamos en el mismo carro todos los habitantes de nuestro planeta somos Otros ante otros-Otros: yo ante ellos, ellos ante mí. (p. 10)

⁵ En palabras de Karen Rechia en *P de Profesor* “El profesor es quien guía la atención, la mantiene, la comprueba. Eso parece remitirnos a una artesanía, a un modo de hacer [...] Ese modo, a su vez, también nos remite a las condiciones que caracterizan un oficio”. (Larrosa, 2008, p. 300) Paul Ricoeur definía la labor del profesor en los siguientes términos: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (cit. en Dosse, 2013:433). Dosse, F. (2013). Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005). México: Fondo de Cultura Económica. Por su lado, Álvarez (2016) indica que profesor es aquel que dicta clase en las universidades o en los niveles superiores de la educación básica.

⁶ Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes. (MEN, Decreto 1278 de 2002) como lo señala Skliar poniendo la mirada en el acto de “educar como frágil artista o en la educación como un arte frágil” para significar la alegoría: “Educar es un gesto inicial de igualdad, donde igualdad querrá decir la creación de una atmósfera común donde se expone el mundo y la vida de forma semejante a todos aquellos que allí se encuentran sin excepciones ni secreto en eso que podemos llamar lo público de la escuela e igualdad como gesto de enseñanza, lo que enseñó lo enseñó a todos, por tanto, el arte consistiría en saber en qué momento hay que dirigirse a todos y en qué momento a cada uno”. Según Álvarez (2016) la figura del docente “[...] es entendida contemporáneamente como un oficio que puede desempeñar cualquier profesión. El término docente aplica para todo aquel que dicta clase, que ejerce la docencia” (p. 92)

⁷ Esta noción se ha utilizado en diferentes contextos para hacer referencia a las artes, la construcción, la música y/o en relación con oficios que requieren cierta experticia y de habilidades específicas, es utilizado para reconocer un oficio y con a la persona que tienen las competencias para desempeñarse y conoce las herramientas, las técnicas y los instrumentos para hacerlo de la mejor manera posible, además de ser aquel con capacidades para dar a conocer lo que sabe. Cuando se hace referencia al sujeto-maestro, se indica una concepción teórica, un rol estructural, cuando señalan maestras y maestros, o el magisterio, se está señalando a las personas, individuos, sujetos o colectivos, existentes

matices en la jerarquía social y académica con los que este ha sido nombrado a lo largo de la historia; y en un *segundo momento*, de la escritura, la narración y la experiencia, una individual y solitaria, de autotransformación, tal y como lo explicita Quiceno (2010) que exige la preocupación de sí [*en tanto que reclama*] la existencia del Otro en una experiencia ética; y otra comunitaria, “que requiere de un grupo [*donde*] la transformación de la subjetividad es impuesta, es un deber, una orden y una exigencia moral” (p. 60). Experiencia señalada por Larrosa, (2002) como

La posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: 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)

La tarea aquí pasa por la pregunta, que implica y me implica, sobre la existencia de maestros interesados en preguntarse por sí mismos, por aquellos que graban en sus cuerpos la experiencia individual y colectiva y *resignifican* la proliferación del ser y el hacer en el oficio mismo, en un espacio que necesariamente oscila entre el devenir y el no-devenir donde se juega el maestro en sus múltiples sujetamientos, rostros, apariencias, sometimientos y condiciones en la construcción de una subjetividad constante, móvil y dinámica que da cuenta de la propia mismidad y en ella de narrativas que muestran a un maestro en su intimidad, con sus sueños, miedos, esperanzas, frustraciones, renunciadas. Una subjetividad socialmente originada en procesos continuos que son mediados por el contexto social, cultural e histórico en el que se encuentran los individuos. (McLeod y Yates, 2006), en tanto que se está en constante devenir, se transforma continuamente haciendo emerger nuevas subjetividades para finalmente dar cuenta del mundo y cómo lo vivimos pues se vivencia y se tiene experiencia en:

- *Espacios*, escenarios, contextos, territorios, límites, fronteras, geometrías, dentro-fuera;
- *Relaciones* (personales, familiares, profesionales) tránsitos, trayectos e interconexiones (entre textos, imágenes, palabras, figuras, elementos), retroalimentaciones, movimientos, derivas;
- *Tiempos* (pasado, presente y futuro), momentos, situaciones, etapas (superadas y venideras);
- *Materiales*, objetos, tecnologías, cuerpos, imágenes, textos, figuras;
- *Vivencias*, experiencias, deseos, situaciones, elecciones, pasiones, sentidos, opiniones, fricciones, (im)posibilidades, (in)certidumbres, emociones, retos, universos sensibles, universos estéticos, pérdidas, lo que fluye, lo que paraliza, lo que enreda, Comodidades, dificultades, lo que nos atraviesa;

históricamente. Por tanto, dadas las vicisitudes y luchas históricas que permiten la reelaboración de dimensiones estructurales se nombra al sujeto-maestro, como sujeto de saber, como sujeto público y como sujeto social. (Zuluaga G. O., 1999); Quiceno (2010) plantea que la “experiencia del maestro, es una experiencia individual, solitaria, de autotransformación, que exige la preocupación de sí, la existencia del Otro es pues, una experiencia ética” (p. 60). Esta forma de concebir el maestro supone pensar En un sujeto reflexivo, autodidacta, disciplinado e íntegro, que se forma a sí mismo.

— *Personas*, (amigos, familiares, compañeros), comunidades, compañías, miradas, palabras. (Alonso S; Miño P; Bosco P y otros. 2020, p. 134-135)

Detenerse: *mirar, escuchar, pensar, sentir, opinar, accionar y vincularse*

No sé qué debo hacer:
Por favor, da un paso atrás. Por favor, siéntate. Por favor, échate despacio. Por favor, espira lentamente.
Puedes maldecir al mundo, puedes llorar a gritos.
por favor, mira las estrellas. por favor, mira las nubes. por favor, cierra los ojos. por favor serénate.
Jimmy Liao (2020)

*Detenerse*⁸ a mirar, escuchar, pensar, sentir, opinar, accionar y vincularse sería la *primera de las advertencias* puesto que, implica encontrarse con maestros en un acercamiento, donde se abren las posibilidades para ir más allá de la teoría y la práctica, para dejarse llevar por lo que pueda ocurrir en el relato y la narración de acontecimientos, para también tropezar con la realidad *como proceso sociohistórico contingente, teniendo en cuenta que es una construcción colectiva en la que el contexto y los objetivos son principales* (Rivas, 2009), no desde una lógica organizada y sistemática, causa-efecto, sino más bien desde la emergencia que tiene la vida misma, dinámica, mutable y heterogénea, con la posibilidad que se tiene de vivir, contar, recontar y revivir en la propia voz, únicamente lo que se desea, puesto que, contar significa revivir el pasado, ya que “no es posible acceder a la vivencia, a no ser por la reconstrucción que hacemos de ella; por tanto, no existe mientras no la relatemos” Rivas, (2014, p. 104) para y desde allí descubrir, interpretar y comprender el mundo de manera dialógica y relacional en el papel social y político que ocupamos, retomando a Rivas “la realidad es una construcción intersubjetiva, de carácter histórico, entendida

Detenerse

Podría señalarse aquí la “*configuración subjetiva del maestro*” en tanto que cada uno expone acontecimientos e hitos que lo atraviesan, lo permean, lo representan, lo cuentan y lo constituyen de manera diferente; cada uno da cuenta de la experiencia y en ella, de su propio devenir; un devenir único y singular que al unirse con otras identidades propicia la emergencia de nuevos significados y sentidos, lo que no se da solo en el ámbito profesional, también en el personal y cotidiano, puesto que “el maestro va “completo”, en “cuerpo y alma”, a todas partes, siendo un ser singular, con subjetividad” (Muñoz, cadavid, 2017, p. 38)

En este sentido, *vivir* significa aquello por lo que hemos pasado, aunque no sepamos lo que realmente es, lo que se *cuenta* y *recuenta* es lo que se construye en el encuentro con el otro. Así, en ese recontar esta la posibilidad de *revivir* y en ese ejercicio la posibilidad de la transformación y el cambio. Lo que da lugar al *relato del encuentro*. Este revivir aviva y fomenta nuevos descubrimientos, mayor profundidad y asociaciones múltiples con la vida propia y la de otros.

⁸ En este ejercicio de escritura se utilizarán distintos pronombres atendiendo a las voces que se presentan, cuando se habla de “nosotros” me incluyo, en tanto que, y en un tono propio, narro mi trayectoria y doy cuenta de mi propio devenir en el oficio de ser maestra. Cuando hago referencia al “yo” lo planteo desde el rol de investigadora que escucha no como “una narradora omnisciente que ve todo y cuenta el relato desde afuera” sino como aquella que entra y sale del mismo, haciendo parte de lo que se está narrando.

como un relato que los sujetos y los colectivos hacen a partir de su experiencia”, *Ibid.*, p. 89 al mismo tiempo que plantea:

La acción humana es un proceso relacional, que supone el cruce y el intercambio de las biografías personales de los sujetos que interaccionan. desde el constructivismo social Gergen (1996) y cultural Bruner (1997 y 2002), queda claro como la construcción del sujeto se hace inteligible solo en el seno las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente se produce en el encuentro cotidiano es un relato de relatos, como medio crítico a través del cual nos encarnamos en el seno del mundo social. (p. 21)

Según Correa Gorospe, (2014) es “como si el propio texto y la narrativa de nuestro encuentro cobrase vida y no se resignase a una unívoca y unilateral interpretación de su propio significado y trascendencia” (p, 51). Desde la lógica de Bolívar, (2002) “*comprender*” como significante es “explicar por relaciones causa-efecto, la experiencia vivida y narrada” (p. 6); es además “construir conocimiento mediante el establecimiento de relaciones con el mundo de la vida, la interioridad de los sujetos sociales y la atención centrada en los actores como constructores de la realidad social” (Galeano Marín, 2021, p. 112) aquí entonces, la escritura, la oralidad y los encuentros se convierten en la disculpa para ello, en el ejercicio mismo de juntarse y tejer juntos como el acto de reconocer y reconocerse, porque “¿para qué escribe uno, sino es para juntar sus pedazos? (Galeano, 1989, p. 89). Así, escuchar, hablar, oír y escribir es ponerse en movimiento, es salir de sí mismo y mantener viva la pregunta por uno mismo y por el otro, en una relación *entre dos* que dispone de espacios para que algo allí suceda, para este caso, *entre maestros*, como lo señala Freire, (2010, p. 95) “mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo”; un otro en el lugar, también de interlocutor, oyente, participante, posiblemente adversario, contrario, opuesto en interacciones donde el lenguaje en todas sus manifestaciones pretende enseñar, en historias y relatos, condiciones de posibilidad para reconocer en la comprensión de la realidad, la diferencia, puesto que, [*somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que le damos a dichas historias*], y en tanto que, “cuanto mejor me reconozco, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella” (Freire, 2010, p. 95)

Un *-entre dos-* que va más allá de la “acción y la palabra”, nunca una sin la otra, en una relación que se ocupa de vidas, trayectorias, memorias, historias, frustraciones y posibilidades donde se hace uso de la escritura, la palabra y la interpretación; una relación donde pondré mi *tono* como investigadora y mi *voz* como maestra que se implica y compromete, así como lo dice Porta y Yedaide, (2013) “el sujeto que narra se mira, se define y se construye, involucrándose en una postura, una posición, una defensa de ciertas creencias que lo constituyen como agente de su propia

vida” (p. 41) o como lo afirma Harding (1996) “el investigador(a) no se puede concebir como un sujeto abstracto, descontextualizado, y con la visión de ojo divino, que lo ve todo desde una posición de privilegio; al contrario lo concibe como una persona, con una historia y subjetividad determinada” (p, 116). Así y en esta responsabilidad me ofrezco a una escucha sensible, atenta y crítica para dar paso al relato, uno que disponga a quien lea el camino de la pregunta y la reflexión con el objetivo de poder alimentar la posibilidad de encauzar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico, escolar y disciplinar (Contreras D., José y Pérez de Lara, N 2013, p. 45).

Encuentros que “implican tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación que altera el estado de las cosas y desde donde ya nada es lo mismo” Duschatzky, (2008, p. 48) que atraviesa dilemas éticos, como sujeto que pregunta; Touraine, (1998) expone que, un sujeto como individuo “desea ser un actor [*que busca por sí mismo*]⁹ las condiciones que le permiten ser actor de su propia historia, no la historia como necesidad ni como sentido último sino como presente, como posibilidad de desentrañar una cultura en formación” (p, 67) al mismo tiempo que llama sujeto “a ese esfuerzo del individuo por ser actor, por obrar sobre su ambiente y crear de ese modo su propia individuación, a la que da el nombre de subjetivación, porque se vuelve a la concreta valorización de un objetivo” (Touraine A., 2000, p. 60), acciones que, mediadas, en última instancia, por la construcción de la subjetivación o individuación dan un sentido general al conjunto de situaciones, interacciones y comportamientos que forman la existencia y, por lo tanto, la transforman en una experiencia, Ibid., p. 60. Un sujeto, para este caso en el rol de maestra e investigadora que acompaña la *co*-construcción del relato y la historia de vida original, procurando una *reconstrucción* y *deconstrucción* que permita a quién lee dar sentido y cohesión, para que a su vez logre interpretar lo que aquí cada uno quiere decir, este ejercicio obliga a tomar distancias de la formación investigativa positivista enmarcada en formatos, estructuras y lineamientos.

En esta trama, me he encontrado, *de un lado* con preguntas que tienen que ver con mi rol en este oficio, con la responsabilidad que asumo como sujeto y profesional al momento de indagar por este, en tanto que, doy cuenta en mi propio relato de una trayectoria que en colectivo permitirá la comprensión de la misma (perspectiva objetiva, *emic*); tiene que ver además con aquello que me invita a dar cuenta de mis inquietudes, mi formación profesional e investigativa, mis posturas éticas

⁹ Para Foucault las relaciones que implican pensarse así mismo son denominadas “prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social”. (Foucault, 1994, p. 125)

y políticas y mi desempeño en la práctica profesional, todo ello con el ánimo de reconstruir también, mi trayectoria y con ella los saberes de experiencia y las formas en las que he devenido maestra y *de otro* con el tono de la escritura, mi voz y la posibilidad de ver a otros, en esta investigación como *co-autores* y protagonistas¹⁰ en medio de una relación *entre dos* donde el trabajo colectivo (investigador-participante) es el punto de partida y de llegada, desde donde comprendo la tensión que existe *entre* ambos, en una *dinámica de reconstrucción mutua* (Rivas, 2014, p. 101) y donde la voz del investigador "participante apasionado" está comprometida en "facilitar la reconstrucción múltiple o "multivoz" de su propia trayectoria, así como la de los demás participantes [para de esta forma] alterar el cambio al crear las reconstrucciones, y al estimular a los individuos a actuar sobre ellas" (Guba E & Lincoln, Y. 1994, p. 124), en palabras de Rivas F, (2009) "la propia voz de los sujetos que participan en la investigación es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven [*vivimos*]" (p, 18), puesto que es este un ejercicio mutuo, *entre* investigador-participante, donde la intencionalidad de ambos emerge en la interpelación, la identificación de puntos en común y en los discursos colectivos.

Desde esta perspectiva es considerable el ejercicio de encontrarse, ya que son los participantes quienes tienen la información, por eso el conocimiento se construye a partir de los relatos y las historias de vida que narran y cuentan quienes aquí comparten su vida y en consecuencia las miradas y las formas en las que se han posicionado y ubicado en la sociedad, el entorno inmediato, la institucionalidad, la familia, la academia y el mundo en general, una posibilidad que se convierte en la alternativa para comprender la realidad, interpretarla y darle sentido y significado; por eso en esta investigación es de vital importancia recuperar la voz y escuchar en la voz¹¹ de los participantes lo que acontece en el devenir y el ser de maestro, al respecto Brizman's (1991) citado por Ramírez Tobón (2017)

La voz es el significado que le permite al individuo participar en una comunidad [...] La lucha por la voz comienza cuando una persona intenta comunicar el significado a otra persona. Encontrar las palabras, hablar por sí mismo y sentirse escuchado por lo demás son parte de este proceso [...] La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el significado de su experiencia y, por tanto, al lenguaje y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social (Connelly & Clandinin, 1990, p. 4)

¹⁰ [...] Cuando los maestros narran experiencias pedagógicas que los tienen como *protagonistas*, están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a los que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en que reelaboran reflexivamente parte de sus vidas y se reposicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. Huberman (2000)

¹¹ Mèlich, (2010, p. 95) señala la necesidad de volver a dar la palabra y la voz a los que se consideran los protagonistas de la actividad educativa –maestros y estudiantes–, para desde ella fortalecer la dimensión emocional, afectiva y biográfica de la relación que surge entre ellos, para desde allí devolverles la posibilidad de ser y con ello la oportunidad de que sean ellos quienes construyan su identidad de acuerdo con sus afectividades, experiencias y relaciones.

Se pondrá especial atención al *relato* de mi *madre* y al de *David*¹², *Gilma*, *Diego*, *Loyda* y *Edwin*, así como a las *historias de vida* de *Patricia*, *Nora Liliana* y *Hamilton* ya que se disponen a contar sus trayectorias profesionales¹³, estas no desde una cronología en tiempos o espacios, sino más bien, desde líneas de sentido, significado y relevancia, a partir, de aquello que se vive, se percibe, se entiende y comprende, ya que son

sus voces, puestas en contexto lo que da sentido a sus vidas y a sus narraciones, o dicho de otro modo, las narrativas sobre sus vidas puestas en contexto son las que dan sentido a las situaciones que se investigan. (Prados Mejías, 2013, p. 119)

Aquí las “voces propias son el objeto y el instrumento de la investigación, portadoras de sentido y valor epistemológico” (Rivas J. I., 2014, p. 82) en tanto que “todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo y se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo, puede ser relatado” (Ricoeur, 1999); en esta misma línea Denzin, (1989) citado por Leite Méndez, (2011) plantea que “cada vida es una producción moral, política, médica, técnica y económica (p, 29) [...] que pone en juego el pasado, el presente y el futuro, donde todos pueden mirarse y encontrarse” (p, 1).

En esta investigación se hará referencia al *maestro* y al *oficio de maestro*. El primero se señala, desde el estudio del Movimiento Pedagógico¹⁴ (En adelante MP) que sitúa al maestro en la *lucha*, no solo por un lugar, sino por el reconocimiento “[...] como profesional y como sujeto de saber pedagógico [...]” (Echeverri, 2015, p. 158) lo que supone otorgarle autonomía como

¹² Algunos nombres y apellidos que aparecen en esta investigación han sido cambiados y estructurados para proteger la identidad de quien se dispone a contar su relato, puesto que en ocasiones se hace referencia a instituciones, lugares o personas que podrían comprometer su integridad; otros y por decisión del participante se escriben tal cual se señalan en su documento de identidad, decisión tomada con la responsabilidad que la historia misma acarrea. Se señala además que el material empírico, grabaciones, transcripciones, imágenes, relatos en borrador, audios entre otros, recogido a partir de la palabra y los documentos aportados en los encuentros se guardan por el investigador como evidencia de la veracidad, autenticidad y legitimidad de su estudio. Estos se almacenarán por un periodo no menor a dos años, tiempo acordado entre los participantes, contado desde el momento en el que se entrega este documento a jurados para su revisión.

¹³ Estas hacen referencia a la historia educativa de un sujeto, evidencian su capacidad y ponen especial énfasis en su entorno y en la superación de dificultades, se entienden además como la interpretación que los sujetos hacen sobre sus propias experiencias.

¹⁴ El MP puede definirse como una movilización intelectual de los maestros colombianos, orientada a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas principales de las reformas de la educación (...) la incorporación de la innovación e investigación pedagógica y educativa como componentes del ejercicio profesional; el mejoramiento de las condiciones socio-laborales y profesionales para el ejercicio de la función docente; y la participación de los maestros en la actividad política democrática (Rodríguez, 2002, p, 49-50).

trabajador de la cultura y agente transformador de la sociedad; y la perspectiva de autores como Saldarriaga. V (2003) quien lo concibe como la persona, sujeto de saber¹⁵, dedicada al oficio de enseñar (p. 254) una tarea, una profesión relacionada con el discurso de las ciencias y el conocimiento a quien le es confiado el oficio metodológico, el designado en la historia como soporte del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. xii); Quiceno, (2010) señala que “maestro fue, primero que todo, la actitud de educarse a sí mismo y después educar a otra persona, pero solo a una sola” (p. 55); el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP) que en su literatura lo concibe desde diferentes modos y figuras históricas a saber: el maestro al modo clásico, el maestro al modo moderno y el maestro al modo contemporáneo (Saldarriaga, 2003) concepciones retomadas luego por Álvarez (2016) para complementarlos con 3 momentos “*horizontes políticos y culturales*”: momento civilizatorio, momento nacionalista y momento globalizado (p, 94). Retomando aquí a (Saldarriaga, 2003) No podría reducirse la profesión del maestro a *un oficio de asalariado o de funcionario*. Distinción que hace el pedagogo jesuita Ruiz Amado:

[*existen*] tres clases de maestros [...] en orden a excitar el interés de los alumnos. Hay maestros geniales, maestros artesanos y maestros artistas:

1. **Maestro genial** es el que posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil toda pedagogía, porque lleva en sus venas una pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente y sin razonarlo, ni darse cuenta de ello, lo que la pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios;
2. **Maestro artesano** es el que no va más allá de la aplicación de reglas pedagógicas; el cual comienza por ser dócil y termina por degenerar en rutinario: Mientras no cambie la naturaleza de los hombres, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las fuerzas docentes [...] por más que no formen la vanguardia de ellas. Los genios son rarísimos, los artesanos comunísimos
3. Y hay los **maestros artistas**, que son aquellos que reciben el arte de enseñar, el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente sino con tacto pedagógico, esto es, con tino en la manera, imprescriptible e incapaz de reducirse a fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin, puestos los ojos en el ideal y encaminando su acción a conformar o a aproximar a su belleza el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos". Citado por Jesús Casas Manrique (1926) Escuelas Normales, tesis de grado en Filosofía y Letras, Colegio de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, p. 42-43 en Saldarriaga (2003, p. 270-271).

Para Laura Duschatzky, (2008, p, 11) es “una tensión permanente y también un rito de pasaje en la cultura. Forma de una continuidad y también de un desvío, el maestro es antes que nada una parte de nuestro lenguaje que surge de una interrogación gramática”; quizá un maestro es aquello que referencia Magris C., (2001) citado por Duschatzky, (2008) “tal vez un maestro

¹⁵ En tanto que su práctica constituye la base de la construcción de conocimiento escolar, una relación no enajenante del saber disciplinar, más bien productora de este. su labor trasciende la transmisión, y se ubican el plano de la producción de explicaciones a los problemas también construidos por la clase o por el grupo con quien el maestro trabaja. Chaparro (1999, p. 4)

signifique, hoy más que nunca, no saber que se es y no querer serlo, olvidarse de uno mismo en el diálogo que se instaura con el otro” (p, 30); el que es capaz de realizar su oficio con profesionalidad, amorosidad y creatividad; “ser maestra implica asumir una *profesión*” (Freire, 2010, p. 27); Martínez Pineda, (2008) piensa “al maestro como sujeto protagónico, constructor y generador de acciones transformadoras cuya esencia es eminentemente política. Es decir, como *co*-constructor de política educativa” (p, 21); o como lo nombra William Ospina (2009) en la columna de Opinión de El Espectador “Un buen maestro no es sólo quien sabe hablar sino sobre todo quien sabe escuchar, el que descubre qué potro está encerrado en el bloque de mármol¹⁶” (párr. 4)

Oficio

El segundo, *el oficio de maestro*, como aquel que tiene que ver con “la humildad de los quehaceres de cada día” (Larrosa, 2008, p. 304), como la indistinción entre lo que se hace y lo que es; en eso de que el oficio de profesor no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados sino con serlo “de verdad” (sea eso lo que sea); en eso de que incorpora una serie de hábitos que constituyen un *ethos*, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir; en eso de que el oficio debe ser ejercicio con devoción, es decir, entregándose a él, respetándolo, y con un sentimiento no coactivo de la naturaleza de nuestro deber; en eso de que implica compromiso y, a veces, pelea; en eso de que el oficio de profesor implica cuestionarlo todo; y, sobre todo, huyendo de toda solemnidad y de toda grandilocuencia, me reconozco también en lo que el oficio tiene de ínfimo y de cotidiano, de algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo siempre menor,

Larrosa J. en “P de Profesor” explica, etimológicamente la palabra *opificium* hace referencia “al trabajo ejecutado por un artesano -*opifex*- en su oficina y de *efficere* a la acción eficaz realizada por alguien en función de su condición. y algo de esa doble naturaleza hay en mi manera de entender eso del oficio de profesor: algo que tiene que ver con la artesanía y con la realización de una obra, algo que tiene que ver con una condición y con la realización justa y adecuada de esa condición. ... el oficio es lo que hace que alguien se comporte de un modo consecuente con lo que es. El oficio del profesor, por tanto, consiste en ser un verdadero profesor, un profesor “de verdad”, alguien que merece el nombre de profesor, eso que lo instituye o lo constituye como profesor, eso que hace un profesor en el ejercicio mismo de su función de profesor. ... el oficio supone una indistinción entre lo que se hace y lo que se es. (Larrosa J. 2008, p. 301)

¹⁶ Colasanti, (2008) Se cuenta que cierta vez le preguntaron a Miguel Ángel -creo que fue a él, y no voy a verificarlo ahora- cómo hacía para esculpir un caballo. Es simple, habría respondido el artista, se coge un bloque de mármol bien grande, se retira todo lo que no sea caballo, y lo que sobre, es él, el equino. Siguiendo su ejemplo, voy a desbaratar del bloque de mi vida todas las lecturas, y retirar todos los libros. lo que sobre será lo que yo habría sido sin ellos, y me dará la justa medida de lo que hicieron por mí (p, 8)

con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculo ni artificios” (Larrosa , 2008, p. 305)

Así mismo, el oficio de maestro defiende el peso histórico y cultural del término *maestro*, en tanto lo comparte con el artesano, como aquel técnico que ha asumido el lugar de “maestro de la civilización” aquí “maestro y artesano, son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado¹⁷” para hacer referencia a las experiencias que nos suceden y sobreviven¹⁸ como *interacciones entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, u al uno mediante el otro* (Bertaux); experiencias que le permiten al maestro comprender lo que hace y lo que es en sí mismo; y hacer referencia a un acervo dotado de sabiduría y conocimiento del que necesariamente debemos aprender y del que solo pueden dar cuenta ellos mismos, en la configuración de experiencias atravesadas por los afectos, la corporeidad, los relatos, las historias de vida, los saberes adquiridos y las trayectorias en constante devenir puesto que sabemos que asimilamos solo cuando eso que nos llega nos afecta, nos hace cambiar la mirada sobre nosotros mismos, sobre los otros y sobre el mundo, cuando la mirada, el pensamiento y el sentimiento nos permiten estar en interconexión con todo aquello que nos rodea; aprender es reconocer que la educación no es solo “un espacio neutro a-problemático de desarrollo o mediación, sino un lugar donde podemos devenir sujetos de modo particular” (Sancho et al 2007, Leite Méndez, 2011, p. 98) es, por sobre todo, un tejido de relaciones que imprimen resultados y permite más encuentros en los que se ponen en conversación los saberes, las subjetividades y las experiencias.

Puede pensarse aquí desde tres enunciados: “*El hombre será lo que sean sus maestros*” Restrepo Mejía, Martín (1933); “*La sociedad será lo que sean sus maestros*” -Nieto-Caballero, Agustín (1923); “*El ciudadano será lo que sean sus maestros*” Mockus, Antanas (2001). Expresiones que se aproximan a un juego de entrada y salida en el discurso¹⁹, en la vida, en la experiencia propia y la de otros, en tanto que señalan “al hombre, la sociedad y el ciudadano y

¹⁷ [...] ambos comparten una diferencia con la posterior condición del obrero: la característica de no poder ser fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción por los procesos masivos de tecnificación, pues el “instrumento” y el “producto” de ambos es, por cierto, individual, original y “hecho a mano”. En revancha, ambos son expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor, y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su arte. (Saldarriaga, 2003, p. 256)

¹⁸ Un concepto tratado por D’Ambrosio, (2001) como la posibilidad de trascender y constituir el yo, “la esencia del ser [verbo] humano. El ser [sustantivo] humano [que sobrevive como] el trazo más distintivo de nuestra especie” (p.5)

¹⁹ Se entiende por discurso “lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quien puede hablar, cuándo y con qué autoridad”. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son “prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan, los discursos no se refieren a objetos, los construyen y al hacerlo ocultan su propia invención”

simbolizan, tres tipos de sujetos a formar, tres tipos de maestros para hacerlo, tres tipos de pedagogías, y tres tipos de horizontes políticos y culturales para orientarlos” (Saldarriaga, 2003, p. 261).

Descubrir: *un modo de interpretar el mundo y la realidad*

No nos podemos hacer las mismas preguntas para obtener las mismas respuestas. los métodos desgastan, los encantos se desvanecen. surgen nuevos problemas y requieren nuevos métodos. realidad se modifica; para representarla, debe cambiar el modo de descripción.
Bertolt Brecht

La segunda advertencia, es descubrir en el enfoque biográfico y narrativo las posibilidades que este tiene para, y en profundidad conocer las trayectorias profesionales, experiencias y contingencias de la vida de los maestros, en tanto que, centra su atención en la realidad subjetiva, en la vivencia como herramienta para recuperar, delimitar, atravesar, contrastar, marcar, rescatar y reconquistar la condición humana por medio de relatos biográficos en el encuentro con el otro para desde ahí descubrir la propia trayectoria. Un encuentro en el que no sabemos nunca qué puede suceder

pues nunca sabemos con quién nos vamos a encontrar, aunque se trate de una persona cuyos nombres y aspecto conocemos desde hace cierto tiempo. ¡Qué decir, pues, de alguien a quien vemos por primera vez en nuestra vida! De ahí que cada encuentro con el otro sea un enigma, una incógnita, más aún: un misterio (Kapuscinski, 2006, p. 15)

Un ejercicio como acción política que permite la reconciliación con la vida misma, con el otro y lo Otro; una vivencia según Clandinin J. & Connelly (2000) señalada como “un modo de comprender la *experiencia*. Una colaboración entre el investigador y los participantes, a través del tiempo, en un lugar o una serie de lugares, y en interacción social con

Descubrir

Como punto de partida y de llegada el sujeto maestro narra en su propia voz, como protagonista, su realidad, en una dialéctica *subjetiva* que le permite descubrir *verdad-es* en relación y diálogo con otros, en un ejercicio *intersubjetivo*. Desde esta perspectiva se plantea un saber de la experiencia, referenciado por Larrosa J., (1998) como el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex-per-ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través [...] es aquel que enseña a “vivir humanamente y a conseguir “la excelencia” en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etc.” (p. 24-25). Es un viaje, porque “experiencia es lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo, y qué siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y de reposar en sí mismo. Y es en esta condición en la que aparece el método en la forma de camino como un cauce o un recorrido que guía y albergue ese transitar propio de la vida humana” (p, 78)

sus pares” (p.20); un acontecimiento según Sewel (1990, citado por Novoa, 2003) en Leite Méndez, (2011) “no como algo referido a un simple “vivir los acontecimientos”, sino como algo que abarca la forma en “que la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivió” (p, 9); Lévinas hace referencia al acontecimiento como aquello que implica el encuentro con el Otro; *-lo califica, incluso, de “acontecimiento fundamental”-* (Kapusinski, 2006, p. 9); es en sí mismo una posibilidad para construir conocimiento en acción desde relatos e historias de vida como fuentes de información empírica y posibles formas de subjetivación, a partir de conocimiento *in situ*, para desde allí explorar y comprender la realidad, de hecho, los seres humanos somos seres de memoria y contar historias se convierte en la tarea más relevante del pensamiento y la vida misma. Por ello, una de las formas para construir conocimiento y para dar cuenta de sí es precisamente la posibilidad de “*escuchar la voz del otro*” y descubrir el mundo “*desde la visión de los otros*”; es *tener voz* y sobre todo *con-ceder la voz para que cada quien se cuente, se narre, se diga*, voces singulares²⁰ que se entrecruzan para tejer relatos colectivos y compartidos sobre nuestra historia como maestros y expresar con ellas y para este caso, la trayectoria de lo que ha significado la configuración de la identidad-*es* y el devenir en el oficio de ser maestro, una identidad que depende del momento en el que se encuentre el sujeto, además de su lugar de enunciación y del posicionamiento que tenga en lo social, lo cultural, lo profesional y lo ético; comprendida como “una construcción social, permanentemente redefinida en el marco de una relación dialógica con el Otro” (Joël, 2008, p. 9), es decir, que se constituye dentro de un contexto social e institucional; entendida por Cuche (2004, p. 109) como “una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los que entra en contacto”, por ello se dice que es *relacional* porque es dinámica y constantemente muta, gracias a las interacciones que se tienen con lo histórico, lo cultural, lo político, lo familiar y lo social, es siempre una relación con el otro.

Con-ceder la voz

Brizman citado por Connelly & Clandinin, (2008) “La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... la lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por I mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social” (p, 20-21)

²⁰ Acudo a la definición de singular de Spinoza, (2009): Por cosas singulares entiendo las cosas que son finitas y tienen una existencia determinada. Pero, si varios individuos concurren a una misma acción, de tal manera que todos a la vez sean causa de un solo efecto, en ese sentido los considero a todos ellos como una cosa singular. (p. 78)

En esta misma línea y referenciando a Alfredo Molano, (2011) se indica que el intento biográfico nace de la condición que permite entender la identidad “como igualdad de planos [*en un*] punto de partida para comprender, reconstruir y, al fin, explicar sin necesidad de disculparse apelando a lo conceptual” (p, 103) una relación que permite al individuo ubicarse en el sistema social y, en consecuencia, ser ubicado posteriormente en él, tal y como lo evidencian los relatos de *David, Gilma, Diego, Loyda y Edwin*, expuestos más adelante; de acuerdo con Leite Méndez A. (2011) la identidad es un proceso

continuo, inacabado, en constante transformación, por momentos estable, que puede asumir distintos rostros de acuerdo con la posición y situación contextual de una persona, la historia, la época, las relaciones, lo que implica reconocer que es una construcción social y no exclusivamente individual

Al mismo tiempo que Rivas y González, (2013) hacen referencia al proceso de deconstrucción [*a partir*] de las biografías, [*en tanto que*] somos capaces de reconocer los contextos culturales, sociales y políticos en los que estos se desarrollan; aquellos citan a Harré, para afirmar que:

El proceso de construcción de la identidad individual [*es*] un camino de ida y vuelta desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de estas manifestaciones, para volver de nuevo al punto de partida desde la expresión personal de las mismas. Es decir, vamos elaborando nuestra identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla. Así pues, las biografías las entendemos como expresión de la construcción de la identidad personal en unos contextos sociales y culturales determinados. (p, 16)

En consecuencia, y como bien lo sostiene Larrosa en “*La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*” (1996) lo que se hará aquí es descubrir sentidos de quiénes y lo qué somos, de lo que somos capaces de reconocer en aquello que nos pasa en un proceso de interpretaciones, reconstrucciones y configuraciones dónde los modos en los que comprendemos no eran las formas en las que construimos los relatos, las historias y los textos sobre nosotros mismos, lo que además dependerá de las maneras en las que nos hemos vinculado con los otros e igualmente con sus historias.

El enfoque biográfico y narrativo dispuesto en el encuentro y conversación tiene también sus riesgos puesto que no solo abarca inquietudes técnicas, sino que además expone cuestionamientos con relación a la veracidad de la información y el procedimiento, en tanto que las construcciones que se hacen a través de relatos e historias de vida son ya interpretaciones de interpretaciones de la realidad, de aquello que hemos construido en nuestras trayectorias, para este caso, profesionales, estas *re-elaboradas* a través del lenguaje y desde ahí, verdad para quien las

cuenta, lo que no debe ser una estrategia en términos de validar lo que se dice, sino más bien encontrar e identificar los contextos en los que se cuenta, el objetivo debería ser ampliar la mirada a través de eso que otros puedan decir en un momento determinado, todo depende del universo de constelaciones que cada quien ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria. En últimas, no se duda del relato puesto que “la naturaleza de la realidad, el lugar de los sujetos en el devenir de la experiencia humana y el poder de la práctica científica [*son, en tanto*] el juego de las construcciones de sentido” (Yedaide et al, 2015, p. 27). Por eso uno de los intereses de esta investigación es reflexionar junto a otros maestros, en relatos e historias de vida, sobre el devenir como un proceso de subjetivación que está, *de un lado*, en constante construcción; y *de otro*, en permanente descubrimiento, de lo que sabemos, de lo que encontramos y de lo que no sabemos, un proceso que dura toda la trayectoria profesional e involucra la familia, la sociedad, la política y la historia, una reflexión que como dispositivo de formación²¹ transforme la propia perspectiva a través de aquello que se cuenta, narra y/o escribe para desde allí reconocer las propias acciones, las posibilidades que en ellas se tiene y la diversidad de alternativas y límites que lo determinan; un devenir que hace referencia a todo aquello que se construye y es inagotable e interminable, aquello que es la historia propia y que implica lo que se desea hacer; un devenir que significa llegar a ser e ir existiendo, transformarse, mutar y moverse, es decir, ser errante; devenir representa la comprensión a la que se llega *de, en, sobre y con* un sujeto en la construcción social que lo configura. Esta investigación no pretende resolver un problema particular, tiene más bien la intención de reflexionar el devenir maestro a partir de un método de investigación biográfico que permite la interpretación de formas y con ellas la comprensión de la realidad propia en la versión que cada uno narra, no se quiere aquí resolver dificultades o investigar porque algo necesariamente se encuentre mal. Como señala Conle (2000)

Investigación narrativa es una búsqueda: el deseo de profundizar en algún aspecto de lo vivido, permitiendo que su significado se desarrolle en la ampliación de las diversas dimensiones que su exploración despierta y que lo acontecido nos evoca. Es la propia narración la que se convierte en él desencadenante investigador: es el propio relatar el modo de buscar. O Ampliando esta idea, la visión de la investigación de la experiencia, es intentar entender cuál es la experiencia, cuál es su sentido y, por tanto, cómo contarla para crearla y mostrarla, qué la constituyen su ser desentrañado (p, 191-193)

²¹ Josso, (2014) este concepto se relaciona específicamente con la posibilidad que da la mediación generada por una *reflexión* sobre lo que se relata y narra, en tanto que, pone en juego la intimidad en la construcción y valoración, *casa afuera*, de la singularidad propia, no en el marco de lo individual, sino de las relaciones que implican lo colectivo

La reflexión entonces se convierte en la capacidad para poner la mirada en la propia historia para así comprenderla, se “constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad” (Sanjurjo, 2009, p. 23); un oficio que requiere “preparación científica, preparación física, emocional y afectiva” [en tanto que es]

“una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 2010, p. 26).

En consecuencia, una metodología que no indica un modo de hacer predeterminado, bajo reglas específicas y estandarizadas, sino que más bien nos invita a poner la mirada en los espacios y las estrategias para aventurarse a la ruptura y la confrontación al “*deber ser*” una posibilidad que permite configurar espacios de conversación y diálogo que contienen las múltiples concepciones, experiencias, acontecimientos y eventos para desde ellos comprender el devenir maestro.

Relatos e Historias de vida

Contar en relatos e historias de vida

El hecho de preguntarnos por los fundamentos de un “*hacer*” ya cambia ese “*hacer*”
Maturana

La *tercera advertencia*, es *contar*, en relatos e historias de vida experiencias, acontecimientos, hitos y sucesos sobre la trayectoria profesional, en tanto que ofrecen “formas de pensar, sentir, ver y actuar de los docentes en su vida profesional [a] consecuencia de los códigos culturales que los han determinado” (Popkewitz, 1990) para desde allí explorar espacios y contextos históricos, simbólicos, políticos y heurísticos como mecanismos fundamentales al momento de incentivar la memoria y el recuerdo, la reflexión, la interpretación y la

Los relatos e historias de vida que aquí son narrados, en la voz propia de maestros en ejercicio, profundizan ideas ontológicas sobre las configuraciones del mundo y el ser humano. En suma, lo que los constituye y transforma de manera recíproca en una dialéctica entre el mundo exterior e interior. Es en esta configuración mutua, el tejido del devenir individual puesto en lo colectivo, donde la historia, las trayectorias y el devenir se hacen presentes en tiempos, lugares, espacios y contextos sociales, educativos, económicos, políticos, y culturales.

De acuerdo con Pujadas, (1992) citado por Martí Puig (2014) “las historias de vida son un relato autobiográfico obtenido mediante entrevistas sucesivas en las que se muestra el testimonio subjetivo del entrevistado, recogiendo tanto los acontecimientos como las valoraciones que ese sujeto hace de su propia existencia” (p, 57)

En suma, y como lo afirma Rivas (2014) “vivimos lo que relatamos” citando a Clandinin. “En otras palabras, vivimos por medio del relato que hacemos de nuestra vida; por tanto, todo depende del relato que construimos” (p, 103)

comprensión de la vida cotidiana en el devenir maestros hoy ²² como una forma de historiar el presente y contar ¿Cómo somos? ¿Quiénes somos? ¿Quiénes son los otros? ¿Cómo hemos vivido? ¿Cómo representamos la realidad? ¿Desde dónde nos preguntamos? ¿En qué contextos y espacios? ¿Cómo nos vinculamos con los otros, los textos, las narraciones y la información? ¿De qué manera intervenimos, acompañamos y/o conducimos esta investigación sobre el devenir maestro para generar discursos académicos que sobre los cambios sociales, educativos, culturales y de política pública es necesario propiciar? ¿Cómo hemos aprendido y aprehendido? ¿Por qué debemos estudiar las vidas de los maestros colombianos? Interrogantes que se plantean desde los acontecimientos que ponen la mirada en el rostro del maestro y en consecuencia encaminan decisiones, rutas y travesías para transitar en lo personal y en lo profesional provocando giros imprevistos y en ocasiones trascendentales que *afectan* el rumbo de lo cotidiano, dado que

el maestro deviene rostro en diferentes momentos, y en múltiples lugares se puede leer su rostro: en la historia, en el cine, en la fotografía, en los paisajes, en la Madre Tierra, en el rostro de los estudiantes. El maestro es rostro cuando lo atacan las pasiones, cuando mira el espejo de la pedagogía (Arias, 2016, p. 59)

Por eso aparecen también preguntas que tienen estrecha relación con aquellas que se han venido señalando: ¿A quién invitar? ¿A cuántos? ¿Cómo abordarlos, entrevistarlos, preguntarlos o encontrarlos? ¿Cuáles serán los mecanismos más propicios para descubrir, elegir y recoger la información empírica? ¿Cómo transcribir los relatos y las historias de vida? ¿Cómo encontrar las categorías de análisis y las categorías interpretativas? ¿Cómo, con quién y de qué manera escribir el informe que dé cuenta de lo hallado, lo conversado y lo compartido?

En los *relatos* se pone la voz²³ y la mirada en la escucha, el discurso y la experiencia contada en los encuentros, escenarios que sobrepasan el silencio, el rapport y conquistan la empatía para facilitar la emergencia de la narración y favorecer el diálogo y la conversación, irremediamente es una manera de reconstruir la experiencia, de encontrarse con el otro, primero con uno mismo y luego con los demás, en un ejercicio de autoindagación donde no solo se habla desde el sí mismo sino desde una historia, una época, un tiempo y una trayectoria profesional, quizá de lo que se

²² En tanto que pensar el maestro como devenir requiere “liberarse del rostro, intuir una forma vacía que soporta transformaciones, que se somete a las fauces de cronos y cuyo entramado rompe con cierto orden simbólico, normativo, cultural al desbordar los límites de lo que vemos, hablamos y sentimos” es a esto a lo que se denomina configuración del maestro. Martínez 2010 p. 129

²³ “... aunque el término *voz* puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. El término voz se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para comprender y articular la experiencia” (McLaren. 1984, p 273)

trata, es más bien de una invitación a *despojarnos de algo*, de esa insistencia de querer contra viento y marea para lograr un encuentro, uno que sucede justamente cuando no lo buscamos, cuando nos dejamos llevar, *por la intensidad, la suspensión del tiempo cronológico y el olvido del mundo para estar presente en el mundo de otros*, Duschatzky (2019, p. 22) puesto que

hablamos de lo que somos, pero también de quién somos y por qué y cómo hemos llegado a esta condición [...] en cualquier caso, se narra una reconstrucción de lo que fuimos, expresado desde lo que somos, por tanto, no hablamos de nuestro pasado sino de nuestro presente y nuestro futuro (Rivas y González, 2013, p. 13)

Además, citando a Frank McCourt:

Cuando adquieres el hábito de examinar tu conciencia es difícil parar, especialmente si eres un niño católico irlandés. cuando haces cosas malas miras tu alma y allí están los pecados, pudriéndose. todo es o no es un pecado, y esa es una noción que tal vez sigas llevando en tu cabeza por el resto de tu vida (AÑO, p. 45)

Esta investigación favorece entonces la configuración y el reconocimiento del rostro del maestro, en relación con el otro-Otro, como un sujeto real, un maestro político, un sujeto de deseo²⁴, saber y acciones políticas, sociales y culturales; así se hace énfasis en los discursos y saberes de maestros como profesionales de la educación para contar a los otros y contarnos al mismo tiempo, como lo afirma Larrosa (2006)

el lenguaje no es solo algo que tenemos en tanto que no es sólo lo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos; [lo que decimos y la manera como lo decimos]- lo que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo, sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y nuestra experiencia (p. 30)

Para ponernos en relaciones particulares con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. De otro lado, las *historias de vida* nos acercan a la singularidad, complejidad y subjetividad²⁵ de la existencia humana, un ejercicio que reivindica la mirada histórica en lo esencial, privado y singular del sujeto, en tanto que “penetrar en una persona equivale a vivirlo, y es imposible hacerlo sin una íntima fusión de sensaciones. De alguna manera, la lucha está en permitirse ser alojado y al mismo tiempo alojar el personaje” (Molano, 2011, p. 102) además, siempre nos ha preocupado, interesado y convocado la vida de los otros, nos incumbe porque con ellas procuramos *comprender* cómo vivimos, cómo experimentamos, cómo resolvemos y cómo nos ponemos en relación, interacción y

²⁴ *Sujeto de deseo*, un modo de reconocer qué intenciones, emociones y deseos están involucrados en su práctica, y cómo está debe ser leída en sus múltiples expresiones, más allá de lo meramente metodológico y de contenidos. Chaparro (1999, p. 4)

²⁵ “Comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica -identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etcétera- y sociohistórica -instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder-. Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad -concepción imaginaria de sí mismo-”. (Anzaldúa, 2009, p 5-6)

correlación con y los otros puesto que, cada vida es única, pero cruzada con otras “como *espacio* desde el que se *re*-construyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, no solo cognitivas” (Goodson, 2004, p. 11) que representan contextos, acontecimientos y hechos como la expresión de la memoria individual, colectiva, social y política. Trayectorias de maestros que se muestran aquí en dos de las reformas vigentes, Decreto 2277 y Decreto 1278, para dar cuenta de los múltiples desafíos que se tienen el momento de afrontar “la necesidad de visibilidad de itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico, más allá de los determinismos sobre el -deber ser-del profesorado” *Ibid.* p. 16)

Relatos e historias de vida son entonces, dispositivos críticos y metodológicos que se utilizan aquí para dejar ver en la voz de los maestros, lo que para ellos significa el valor, las ideologías, los principios estructurales y la experiencia, a partir de las que configuran su propio devenir y comprenden su historia, su realidad y su vida (McLaren, 1894) lo que nos es útil al momento de construir y transformar la mirada que sobre el maestro se tiene como sujeto y sus relaciones con el saber, la memoria, el recuerdo, la historia, la política, la ética y la educación en medio de una crisis educativa que lo implica, lo afecta y lo somete y a la que tiene que responder de múltiples formas, entre ellas, a otro, otros, en una relación entre dos, en un encuentro del que busca y propone, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta; [en tanto,] acontecimiento ético por el que el educando es reconocido y acogido en la singularidad de su existencia [pues...] “no hay educación si no hay pregunta; no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular” (Gárate & Ortega, 2013, p. 79) o aquello que dice Faciolince, (2006) “el mejor método de la educación es la felicidad” (p, 30). Estos dispositivos permiten que los mismos maestros al momento de contar-*se*, narrar-*se*, relatar-*se* reflexionen sobre la trayectoria profesional para desde allí asumir un lugar en la sociedad, en la institucionalidad y en las múltiples formas de devenir maestro e identifiquen en su propio relato e historia de vida incertidumbres, tensiones, lecturas y fugas que permitan problematizar las formas en las que están viviendo

Maestro

Martínez Pineda, (2008) Reconoció “al maestro más allá de su papel como actor de cambio, de sujeto productor de cultura y de saber pedagógico. Nos arriesgamos a pensarlo y configurarlo como sujeto de acción política, capaz de actuar en instancias de definición de política educativa y de ejercer con mayor fuerza la dimensión política que se le reclama a la educación y que se convierte en acción inherente a su profesión. Tal como lo promulgó Paulo Freire a lo largo de toda su obra, todo acto educativo en sí mismo es un acto político y todos los espacios de interacción de los educadores se convierten en escenarios de micropolítica (p, 18)

su rol en el oficio de ser maestro y las alternativas que surgen para construir modos en su devenir. En estos relatos e historias de vida entro yo como maestra, investigadora, con un tono propio a interactuar, significar, resignificar, dar sentidos e integrar mi trayectoria profesional en un entrecruzamiento de experiencias con el fin de recuperar el potencial de una construcción dialógica y discursiva en la generación y reconceptualización del conocimiento, al lado de otros, maestros, donde en colectivo narramos, contamos y relatamos situaciones, acontecimientos, emociones, pensamientos, interpretaciones y momentos fundamentales de nuestra vida en las *trayectorias del ser* maestros, lo que implica invitar a otros a reconstruir un relato a partir de un ejercicio en *espiral* y *polivocal* donde se pone *casa afuera*, la subjetividad en el plano de lo “*inter*”, donde se narren trayectorias, estas narrativas como aquellas que

poseen una dimensión política en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relación y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversación y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace pública y se abre a la crítica (Ripamonti, 2017, p. 86)

Mirar de esta manera es entonces permitirle al maestro desplegar una historia que lo envuelve para dar cuenta de sí en unos *rostros magisteriales* que lo personifican y lo representan, que lo llevan, en sus narraciones a revivir en, para y en los rostros de otros: maestros, hijos, padres, estudiantes, experiencias, emociones, trayectorias profesionales y de vida, representaciones, figuraciones y configuraciones en el devenir, rostros que al narrarse se convierten de un lado, en un “caleidoscopio siempre abierto a *re*-figuraciones, combinaciones y borramientos; al hermanamiento de la palabra, el cuerpo y la imaginación; a estados sensibles y afectivos; a temporalidades y especialidades variadas; a denuncias y reclamos de justicia, utopías y promesas de presente y futuro” (León, E. 2009, p. 7-8) es también evidenciarlo, en el propio límite, en un espacio donde se accede al reconocimiento propio a partir del conocimiento ajeno en tanto que “todos somos el otro, pues este es nuestro espejo constitutivo en relación con el cual nos definimos” (Waldman, 2009, p. 10). Desde esta lógica, la noción de *rostro magisterial* permite acercar-nos a una percepción del maestro desde sus pasiones, emociones, deseos, desde la totalidad de su expresión, lo que es, no como una categoría determinante e inamovible o como la figura de un maestro idealizada sino con uno que se expone, se problematiza, se muestra con sus más finas equivocaciones, afectos, pensamientos, saberes y contradicciones, un maestro que en su devenir se hace y resignifica, se transforma y comunica, uno que ve en otros la posibilidad de ser y hacerse. Un *rostro magisterial* que nos permite configurar múltiples formas de ser para con ellas

enfrentarnos, posicionarnos y habitar el mundo de la pedagogía a través de un saber disciplinar, un saber pedagógico, un saber escolar y una subjetividad construida al lado de otros y de lo Otro. En el *saber disciplinar* se encuentra

La práctica del gesto, el indicio y la competencia. El gesto, la forma como el profesor se dispone en actos de comprensión de lo que conoce, los indicios que lo llevan a dudar o reafirmar lo conocido y las competencias que surgen en los discursos de su saber, lo que marca la distancia [la falta de algo]. Lo que caracteriza el saber disciplinar es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. (El saber disciplinar es el ejercicio de la distancia y la reflexión sobre el conocimiento que un profesor tiene de su disciplina. (Zambrano Leal, 2006, p. 3- 4)

En el *saber pedagógico* se hace referencia a los conocimientos que emplean los maestros en su práctica, estos resultan de diversas fuentes y “se instalan de un modo inamovible al interior de las percepciones que ocupan los profesores al desarrollar su trabajo, no obstante, es una categoría compleja y en permanente construcción” (Cárdenas et al 2012, p. 19). Por su parte Tardif, (2001) aduce que el saber pedagógico tiene relación con las

Doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa, su origen está en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto de su práctica [...] sería el saber específico de la profesión. (p. 29-32)

En palabras de De Tezanos (2006) el saber pedagógico es aquel que se genera de la reflexión sistemática sobre la práctica, es el saber propio del maestro, se fundamenta y emerge de una praxis social específica, en el oficio del maestro, quien es el sujeto histórico responsable de contribuir al desarrollo de las competencias cognitivas y sociales que abren el camino para la apropiación y transmisión de la cultura a las nuevas generaciones; solo a través del saber pedagógico será posible encontrar el camino de la profesionalización docente, dando una legitimidad e historicidad a la profesión, este saber es construido por el maestro a través de su experiencia,

solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo con los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y, fundamentalmente, las relaciones entre ellos están en el origen de la construcción del saber pedagógico. Además, esta construcción reclama de un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares (Pág. 52)

Y en el *saber escolar*, según Álvarez, (2015a) se hace necesario e indispensable analizar con los maestros en la escuela “qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber” (p, 24), saber escolar

sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada (p, 26)

Saber disciplinar, saber pedagógico y saber escolar cobran valor en las trayectorias profesionales de maestros en ejercicio que a través de relatos e historias de vida logran comprender la realidad y la vida propia, puesto que, al contar historias devenimos otros en un mundo social donde la experiencia se resignifica, en estos tres saberes es donde las trayectorias profesionales se hacen públicas y se abren a la crítica, se renuncia al silencio y se toma la voz propia como mecanismo de resistencia y posibilidad (Ripamonti, 2017, p. 86), es por ello que en esta oportunidad retomo elementos del enfoque biográfico y narrativo y su contribución, aporte y recorrido en las ciencias sociales y humanas y en investigaciones que sobre la trayectoria profesional de maestros se han realizado en diferentes partes del mundo (Huberman, 2005) pues, los relatos e historias de vida son sustancialmente productivos al momento de dar cuenta de lo que hacemos como maestros, de nombrar y relatar la vida cotidiana, profesional y social, al respecto, Bertaux (2005) plantea que si investigamos un mundo en particular a profundidad o varios mundos y los comparamos podríamos descubrir lo que los rige, sus principios, leyes y ordenanzas además estos ejercicios nos ayudan a comprender mejor las trayectorias, las problemáticas, las posibilidades, las relaciones, las emociones, las experiencias y entre otros elementos, las representaciones que se tienen del oficio de maestro.

Comprender, el devenir maestro en su trayectoria profesional

Nos permite pensar el sujeto desde su multiplicidad y modos de relación: qué sujetos somos, quién pensamos que somos, quién piensan que somos y quién queremos ser. [Esta investigación] invita a pensar el sujeto como un sujeto relacional; no como un ente aislado y separado de su realidad, sino estrechamente conectado con su entorno, contexto, cultura, historias, deseos y modos de pensar, sentir, decir y vivir. Hernández, F. H. (2020, p. 129).

La *cuarta advertencia*, es tratar de *comprender* cómo deviene un maestro a lo largo de su trayectoria profesional, pues como bien lo expresa Freire en *la voz del maestro, acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo, conversaciones con Edson Passetti* (2018)

cuando uno no es capaz de comprender, de ponerse a la altura de los tiempos que corren, rechaza. Y si uno se resiste a comprender los tiempos que corren, se autodefine como un hombre que ya no pertenece a su época (p, 17)

Por eso aquí hago referencia a la metáfora del “viaje” como significado *del desafío y esfuerzo, del cansancio y sacrificio*, de un proyecto ambicioso que es en pocas palabras acercarse a otros, para en este viaje desarrollar la sensibilidad necesaria sobre él mismo y su recorrido, tal y como lo plantea Kapuscinski, (2006) para hacer referencia al viaje:

¿Y de que somos responsables? Del camino. Al enfilarse uno, a menudo tenemos la certidumbre de que lo que hacemos por primera y última vez en la vida, que nunca más volvemos a pisarlo, y por eso mismo no podemos descuidar nada, no podemos perder o pasar por alto un solo detalle, pues de todos los días tendremos que estar en nuestros ulteriores escritos, crónicas y relatos; en definitiva, vamos a hacer nuestro propio examen conciencia. Por eso, mientras viajamos estamos concentrados, nos fijamos y aguzamos el oído. El camino resulta tan importante porque cada paso que en él damos nos conduce al encuentro con el otro: sí no, ¿por qué lo enfiláramos? Si no fuera así, ¿acaso nos expondríamos voluntariamente a dificultades y riesgos, a ese sinfín de incomodidades y peligros que acechan por todas partes?” (p, 16)

Un viaje que permite descubrir maestros, reconocer aperturas y puntos de partida que admitirán descubrir huellas y cartografías, personales y en colectivo, de las trayectorias profesionales que cada uno de los que estamos aquí comparte, lo que significa enfrentar la propia vida en una especie de tránsito²⁶ al pasado, un devenir al presente y una proyección al futuro, circulación que configura en última instancia el devenir en tanto que y al lado de otros se descubren sentidos personales que se vinculan necesariamente con las historias de otros maestros, no se trata entonces de vaciar en relatos los acontecimientos vividos, sino más bien, de lograr un sentido al pasado y a las situaciones que ocurren en el presente; significa indagar diversos territorios²⁷ [*entendidos como cualquier espacio de acción*] en los que como maestros y protagonistas, en la propia voz, contamos, narramos y detallamos lo que tiene sentido, en el ejercicio de ser maestros hoy, este admitirá

Comprender

La intención de esta propuesta metodológica es comprender el objeto y al mismo tiempo valorar todo cuanto tiene por decir, para desde allí lograr descubrir cercanías y relaciones construidas socialmente, lo que permitirá el reconocimiento de lo humano, no desde una lógica universal, generalizable o explicativa, sino más bien desde la convicción de la *comprensión* puesta en la *interpretación* de la vivencia y la realidad, en proximidad con quien lo ha vivido. Tal y como lo plantea Gaitán, (2012, p 8) citado por Arias-C & Alvarado-S (2015) “el tema es cómo comprender la vivencia, para comprenderla se tienen que poner a jugar las propias vivencias, se trata de sentir cómo el otro sintió, revivir lo vivido. Lo humano conoce lo humano”. (p, 174). Se trata de poner afuera las dimensiones del existir.

²⁶ Entendiendo aquí como tránsito desde el devenir, es decir que partimos de aquello que “no tiene que ver solamente con saber algo, sino también con devenir alguien” (Radford, 2008) es así como el tránsito significa el proceso por el que pasamos de un estado a otro ya sea porque implica una transformación, un cambio, un nuevo conocimiento o la construcción de algo, lo que nos permite posicionarnos en el mundo de múltiples formas. Alonso S; Miño P; Bosco P y otros. (2020) plantean que el tránsito que aparece constantemente es el que va del ámbito *privado* (familia, amistades, tiempo libre) al *institucional* (escenarios formativos y escenarios profesionales). la mayoría de los docentes señalan el bagaje personal y social en interacción con la formación académica y los puestos de trabajo desempeñados. (p, 145)

²⁷ Para Deleuze & Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, (2015) el territorio es un acto, que afecta a los medios y a los ritmos, que los “territorializa” [...]. [territorializar es] hacer de cualquier cosa una materia de expresión (p. 323)

una reflexión constante que dejará entrever los diferentes movimientos que enfrenta el maestro en espacios académicos, políticos, sociales, culturales y de formación, formal e informal, donde junto a otros maestros y en interacción con ellos se disponga a la comprensión de una realidad común y colectiva, una realidad conjunta, inteligible y aprehensible donde la experiencia tenga necesariamente que ver con Otro, otro, situación que genera interrogantes sobre el encuentro con él. Un viaje no como la meta, sino como el viaje en sí mismo, un viaje según Morris, (1998) como aquel que significa que:

[...] llegar es un poco como morir, es el fin de todo. En cambio, la belleza del viaje no tiene igual y cada recodo cada trama, puede convertirse en una experiencia única e irrepetible que atesoramos en la memoria para siempre. El viaje es como vivir, y hemos de confiar en el buen fin del viaje como confiamos en el buen fin de nuestras vidas. (p, 49)

Como lo plantea la advertencia #1, *detenerse*, hay que hacer un alto en el camino para preguntarse ¿Quién es el Otro-otro? ¿Quiénes somos y quiénes vamos siendo? ¿Cómo representarlo o nombrarlo? ¿Qué lugar darle desde la investigación para que así mismo se nombre? ¿Cómo investigar con, para, sobre y desde él? Interrogantes que me ubican en un punto de vista *de-colonizador* (Grosfoguel, 2006) en tanto ese *otro*, es independiente, autónomo y soberano que puede, desde su rol como participante, narrar sus propias experiencias para dar cuenta de sus trayectorias, de esta manera, los relatos y las historias de vida serán la forma de aceptar su autoría y romper con los lugares de saber y poder tradicionales y colonizadores en la investigación. En suma, lo que sucede es que se provoca una “*des-alienación individual y colectiva que permite situarse desde una nueva posición en el mundo*” Ferrer, (2008, p. 178) y para el mundo, de la investigación y la producción de conocimiento, al respecto, Ferrarotti, (1981) afirma que este tipo de investigación propone indagar en “lo universal, en lo individual, lo objetivo y lo subjetivo y lo general en lo particular”, en última instancia, nos permite comprender que “cada vida humana expresa de manera subjetiva toda la objetividad social”, en tanto que, cada relato e historia de vida es “una narración individual portadora de significaciones colectivas donde se vierten enunciados públicos partiendo de enunciados privados”. Surgen así preguntas que conforman gestos colectivos para en ellos representar y argumentar problemáticas alrededor del devenir maestro, no con el ánimo de

Profesor/Investigación

Un profesor al que no le interese la investigación difícilmente será bueno, pero aquel que se deje absorber por ella -como en cierta medida es mi caso- tampoco es necesariamente un buen profesor. Hay que tener un deseo de comunicarse; quizá una pasión por la comunicación con los demás sería el rasgo común para ser buen profesor en cualquier nivel. La pasión por comunicar equivale en buena medida a la pasión por enseñar. Y por otro lado la renuncia absoluta a toda pretensión de brillar; en otras palabras, la sencillez. El profesor que quiere quedar bien ante sus alumnos -que con frecuencia significa incurrir en la pedantería- es un desastre. Francisco Rubio Llorente en Cremades (1999, p. 382)

resolverlas sino más bien de comprenderlas, tal y como lo señala Polkinghorne, (1988) citado por Luispe Gutiérrez, (2014) “no se trata de conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar genera conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (p. 28) una comprensión que invita además a pensar desde la fragilidad como una forma de disponernos a conocer y reconocer-*nos* desde la subjetividad y en últimas entender que

Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia no es posible la práctica pedagógico- progresista, que no se hace tan solo con ciencia y técnica. Freire P (2006, p. 115)

Esta investigación se convierte entonces en un medio para legitimar el lugar del maestro, no como un sujeto operador, subordinado, empobrecido o desterritorializado, víctima de la política pública y el sistema, sino más bien como sujeto de política²⁸ y transformador. Por eso, a través de relatos e historias de vida los maestros reflexionamos, como ya se ha señalado, sobre la experiencia vivida, la trayectoria profesional y el oficio de maestro. En este sentido, Connelly & Clandinin (1995) han señalado a los maestros en términos de vida narrada como los protagonistas responsables de su propia historia, puesto que

los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 12)

Detenerse, descubrir, contar y comprender

De esta manera, *detenerse, descubrir, contar y comprender* desde el método biográfico a partir de la construcción de material empírico con relatos e historias de vida no es más que el reconocimiento al oficio del maestro que se gesta en lo cotidiano y en la relación con otro-s saberes, pues “las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos” (Íñiguez, 2003, p. 4) para luego y en colectivo encontrar el sentido que se le

²⁸ *Sujeto de política*, una de las acciones propias de la actividad docente es la participación en la construcción de políticas que orienten la institución escolar, con lo cual se puede entrar a superar la posición pasiva de aceptación de las políticas externas alejadas de los contextos culturales en donde se ubica la práctica de los docentes. cuando decimos que el maestro es un sujeto de políticas, estamos entendiendo al maestro en una dimensión de la conciencia de su actuar, en un espacio geográfico determinado y en un ambiente cruzado por las múltiples particularidades de la comunidad. Chaparro (1999, p. 4)

otorga al conocimiento. Un trabajo individual con un destino colectivo, en tanto que, “es de la colectividad humana de dónde emergen los símbolos que nos determinan y de dónde toman las imágenes nuestros sueños y la energía nuestras vivencias” (Vélez, 2000, p, XVII)

Así, y en el desarrollo de esta investigación reconocí *in situ* el valor del método y los postulados del enfoque biográfico y narrativo donde la experiencia como diálogo en continuo desarrollo me permitieron pensar, reflexionar, narrar y dialogar como capacidad que tenemos los sujetos para adquirir conocimiento y para dar cuenta de lo que somos, acciones que *implicaron* y *me implicaron* desde mi propia experiencia, lo que en última instancia me (*nos*) permite conocer, aprender y resignificar la propia existencia. Como lo señalan Contreras & Pérez de Lara (2010) revelando el pensamiento de Hannah Arendt:

No es posible pensar sin experiencia personal, puesto que es ella la que pone en marcha el proceso de pensamiento: pensamos porque algo nos ocurre, como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por las cosas que nos pasan (p, 21).

El método biográfico es el punto de partida que permite desde la escucha, la escritura, la lectura y la narración, la conciencia del sí mismo para construir un yo y ponerse luego en movimiento, un encuentro entre sujetos que pone en juego el “yo” en procesos del devenir que se configuran a partir de relatos e historias de vida, *en* y *con*, un yo que asume el poder de narrarse en una trayectoria que configura su presente (Hernández, F. H, Aberasturi, E., y Sancho, J. 2020, p. 270). Un camino que se expone desde la voz propia en historias, rostros, deseos, fantasías y momentos vividos dentro y fuera de la cotidianidad del oficio del maestro, lo que se constituye a través de la experiencia, como lo señala Larrosa (2003), en tanto que “tiene la ex del Extranjero, del exilio, de lo extraño y también de la

Investigación narrativa y biográfica

De acuerdo con Rivas, (2014) este tipo de investigación “no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación” (p. 101); una perspectiva que invita a la transformación, a nuevos modos de hacer investigación y a enfrentar los fenómenos sociales, la cotidianidad y *el marco neoliberal dominante* (p, 101) desde saberes escolares diferentes donde cada uno pone en el afuera las maneras en las que hace, siente, y se piensa el oficio docente.

En consecuencia y retomando a Andrés Klaus y Gabriel Murillo, (2017) citando a McEwan quien resalta “la función de la narrativa en la descripción, comprensión y, por consiguiente, transformación de los conocimientos y prácticas de los docentes. Igualmente, hay que advertir que no solo hay que limitarse a lo personal y lo práctico de la función docente, ni al relato por el relato, pues sería renunciar a la opción de referir las posibilidades de construcción social y política de nuevas realidades” (p, 25)

existencia [...] la palabra experiencia contiene inseparablemente la dimensión de travesía y de peligro” (p, 174-175).

Cabe resaltar entonces que el conocimiento necesita adentrarse en las profundidades de la experiencia, a través de relatos y narrativas, en tanto que, al responder de manera reflexiva se plantea “un proceso metacognitivo, [que] posibilita la interpretación de acciones pedagógicas [*trayectorias profesionales*] propias y públicas, síquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes” Ricoeur citado en Sanjurjo L., (2009). Así mismo, y volviendo a Ripamonti (2017) si hay algo que permite una narrativa es “habitar la singularidad de la experiencia como espacio de resonancia, como aquello que se atrae a la superficie para mostrar, operar un rescate y salvar” (p, 90) una singularidad discursiva, subjetiva e individual donde junto a otro-s y de manera recíproca se tiene la posibilidad de escuchar múltiples puntos de vista, representaciones y configuraciones sobre un tema en particular sin que ello signifique la verdad absoluta, en tanto que, el relato que cada uno cuenta, es su propia verdad y no existe nada que vaya más allá de lo que vivimos, contamos, recontamos y revivimos, para este caso sobre el devenir maestro hoy, Tim Rapley, al respecto, señala “no existe -una verdad-, sino más bien *verdades o versiones múltiples* y a veces contradictorias [...] además, el lenguaje no -se refiere a una realidad estable-, sino que produce múltiples comprensiones posibles de lo real” (2007, p. 201)

En esta misma línea Bruner (2013) plantea que “la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió” (p, 31) una particularidad del pensamiento para organizar y resignificar lo vivido, una posibilidad entre lo viable y lo verosímil, desde esta

Narrativas

La narración se constituye en un medio para hablar del mundo y al mundo a partir de sí (... de la modificación de sí hecha posible en relación con otras -y con otros) ... en ella la experiencia se representa (se presenta de nuevo y como nueva) a quién la ha hecho, en cuanto que dotada de sentido y, por ello, vuelta reconocible también para otras/os. (Núñez, 2013, p. 57); por su parte Ramírez Otálvaro, (2017) plantea que “en el contenido de las narrativas se encuentran principios, valores, creencias, emociones, concepciones, expectativas y normatividades, que condicionan la toma de decisiones o auto regulan las acciones de los maestros, que generadas por situaciones, contextos y entornos de riesgo familiar, psicológico, social, militar, financiero y laboral; riesgos que, como circunstancias específicas, suelen vulnerar el bienestar de otros integrantes de la comunidad educativa” (p, 168)

Según la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 6° “La Comunidad Educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares”. (Pág,18)

lógica el pensamiento narrativo ayuda a dar sentido a la vida y a los acontecimientos que suceden y en los que nos implicamos cuando contamos en relatos e historias de vida nuestra trayectoria.

Desde el método biográfico podría señalar que este texto es una larga conversación entre un *YO* y un *NOSOTROS*: maestros, amigos, libros, audios, silencios y múltiples versiones de mí misma en diferentes lugares, dimensiones, experiencias, trayectorias personales y profesionales, estados mentales, emocionales y tiempos cronológicos y narrativos que me permiten ir “*casa dentro*” para en el escribir y el hablar *no* perder el rostro, en tanto que, “nuestro mundo, nuestro cuerpo, nuestro pensamiento y nuestro cerebro, son un mundo, un cuerpo, un pensamiento y un cerebro cósmicos en donde ningún *nosotros* puede reconocerse” (Garavito, 1999, p. 141) si no se teje una “*casa común*”, una casa de todos los seres, no solo de los seres humanos que habitamos la tierra (Boff, 2011. p 276) una “*casa dentro*” y una “*casa común*” “que no recurren al poder, a la posesión ni a la fusión: solo es relación de interrogación hacia el otro, dualidad irreductible que nos permite ser-estar-juntos” (Delgado, 2009, p. 133) relación desde donde se abarcan un sinnúmero de posibilidades y en colectivo se responde a la afirmación señalada en la *carta de la tierra* “debemos desarrollar una nueva lectura de la realidad total (mente) y una nueva sensibilidad (corazón), junto con un sentido de pertenencia común a todos los seres y una responsabilidad universal por el destino común, por el destino de la tierra y de la humanidad” (Boff, 2011, p. 14) desde esta lógica entonces, es necesario resaltar el lugar de enunciación en el que me ubico como investigadora y como maestra, como sujeto que se vincula a su propia investigación, puesto que *no existiría la reflexión si no pasara por el sentipensar*, por un ejercicio de reflexibilidad dialógica, y *a su vez por el deseo, las ganas, las motivaciones, los intereses y los impulsos por mantener las cosas como estan o por mejorarlas y cambiarlas en pos de prácticas más humanizantes* (Ghiso, 2021, min 1:09:23), una reflexión constante en conciencia y consciente entre razón y sentimiento que lleva “a experimentar, reconocer y profundizar epistemes sentipensantes y solidarias, en tanto tarea que exige audacia y coraje para deconstruir las percepciones y certidumbres políticas, académico/científicas

Devenir maestro/Profesor

... el oficio es el paso del ser al obrar y del obrar al ser. El profesor deviene aquello que es, se convierte en profesor, al obrar o al ejercer o al oficiar como profesor, y solo puede obrar o ejercer u oficiar como profesor en tanto que es profesor. Por eso, como también dice Agamben, el oficio “solo consiste en la operación a través de la cual se realiza y es indispensable de la cualidad del sujeto que lo celebra”. Es decir, que más vale un mal profesor que sea realmente un profesor que un falso profesor, que un profesor que, aun haciendo bien lo que se le pide, no obre o no actúe o no ejerza o no oficie como profesor. (Larrosa J. 2008, p. 302)

que tenemos sobre nuestras realidades” (Ghiso, 2017, p. 256) posturas que invitan al movimiento, la transición y la transformación entre personas, investigador-participantes, para este caso y de ellos “con el conocimiento; en los que también se reconocen miradas marcadas por la desigualdad, la diversidad y la diferencia” *Ibíd.*

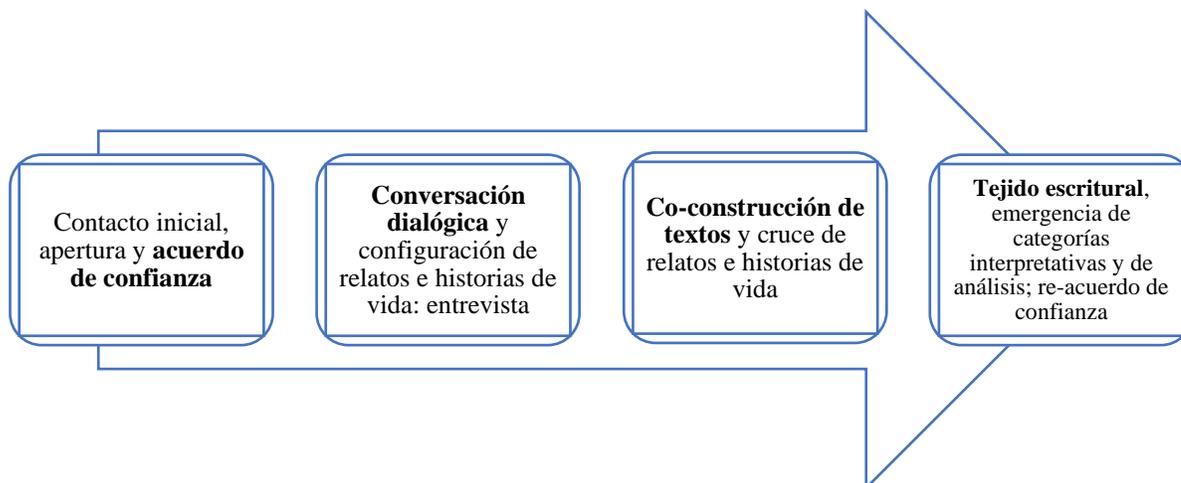
Mente y corazón que en narraciones y relatos darán cuenta de la realidad y del devenir maestros hoy, un devenir que significa comprender al otro en una construcción social en continuo cambio y transformación podría hacerse referencia a un devenir que representa *llegar a ser y/o ir siendo, cambiar o moverse*, esto es, *ser errante* tal y como lo señala Ferrater (1979).

En suma, señalo aquí la noción de devenir no centrada en el *ser* mucho menos en las problemáticas que pueden emerger de la *alteridad*, más bien en el *proceso* que implica *ser* y en la posibilidad de asumir *formas, cambios, resignificaciones y transformaciones* a lo largo de la trayectoria, en este caso, profesional, *devenir maestro* no como el punto de llegada, determinante, categórico o demostrativo que obedezca a lineamientos, parámetros y medidas sino como aquel que da cuenta de que *la experiencia formativa es un viaje abierto* tal y como lo reseña Larrosa, (2000) con relación a la aventura de Rousseau “basada en la creencia de un yo idéntico a sí mismo” donde argumenta que:

Buscándose a sí mismo [...] se descubrirá la propia in-existencia [...] Ahí donde no podrá nunca establecerse, ahí donde se encontrará para siempre el gusto ácido del devenir, de la metamorfosis [...] Buscando elevarse sobre sus propios pies y mantenerse ahí quieto, firmemente enraizado, perderá pie, se perderá y encontrará el movimiento, la errancia infinita. Buscando eliminar lo que es extraño al yo, encontrará la extrañeza más radical. Buscando la permanencia en el tiempo, la continuidad y la estabilidad en el tiempo, encontrará en el tiempo mismo el elemento de la disimilitud, de la distancia y de la diferencia. Buscando una identidad sustancial, estable y sin falla, encontrará una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora. Una identidad en movimiento asegurada por un lenguaje en movimiento donde la autoconciencia surge de la puesta en cuestión, de la autoconciencia y donde lo que es solo aparece en la puesta en cuestión de lo que se es: dialéctica viva e infinita de identificaciones y desidentificaciones (p, 42-43).

Cabe señalar aquí que para *detenerse, descubrir, contar y comprender* se propone centrar la mirada en encuentros destinados concretamente a la conversación, estos enmarcados en 4 momentos, que serán detallados más adelante:

Gráfico 1. Momentos asignados a la entrevista



Fuente: elaboración propia

Lo anterior da cabida a la posibilidad de preguntarse en un ejercicio narrativo como este ¿Quién narra? ¿Qué se narra? ¿Por qué se narra? ¿Para qué se narra? ¿Para quién se narra? ¿Cómo se narra? y ¿Cuándo y dónde se narra? preguntas necesarias en tanto que los relatos y las historias de vida se cruzan, se conectan, existen en espacios colectivos y semejantes, en lugares similares y tiempos afines que convergen en intereses comunes, la *formación* y la *enseñanza* de un lado, y el *devenir* de otro. De esta manera, ubicarse en el lugar de enunciación, de *maestro*, y en un contexto *interpretativo* marcado por la subjetividad señalan intentos por asumir y establecer posiciones epistemológicas y políticas en el campo de la educación y en la construcción de conocimiento situado en clave de descifrar el material empírico, relatos e historias de vida, propios de esta investigación. Por ello le apuesto al encuentro entre maestros, como sujeto, como maestra, que se relata así misma, que comprende el porqué de la narración, que escucha, conversa y consciente la escritura como parte de un proceso individual y colectivo, como el mecanismo para comunicar-se y dar cuenta de sí en una polifonía de voces donde los caminos se cruzan, dónde se encuentran espacios, tiempos y experiencias comunes que permiten la reflexión sobre la práctica pedagógica, la experiencia y los modos en los que se enfrenta la vida y el oficio, por eso, “se integra tanto la voz de quien investiga como de quien es investigado” (Remis, 2008, p. 72) para “recuperar el sentido político del discurso autobiográfico, como refugio y emblema de una identidad en proceso de reconfiguración” (Feixa, 2018, p. 19), una identidad que según Dubar, (2002) “implica la aplicación de una actitud reflexiva [*sí mismo*] a partir de las relaciones significantes y en ellas permite la construcción de la propia historia [*sí*], al mismo tiempo que su inserción en otras

historias [*nosotros*]” (p, 227) y encontrar sentido-s y significado-s al devenir como maestro en medio de la conversación, así como lo plantea Echeverri, (2014):

ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se expresan a través de las historias del alma. Historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte”

En consecuencia, una identidad que cambia y se transforma, se reconstruye y en ese movimiento constante deviene en el mundo y “deja su huella de sujeto y no simples vestigios de objeto” (Freire, 2001, p. 131)

Conversaciones que expresan relaciones dialógicas y maneras de habitar el oficio de desde la subjetividad de cada maestro, entendiendo que el sujeto y la realidad están en una reconstrucción mutua, tal y como lo señala Rivas (2014) “el sujeto construye la realidad a partir del relato que hace de ella, al tiempo que este relato orienta la construcción del propio sujeto” (p. 101) encuentros y narraciones vistas como la geografía y particular cronología de la experiencia, no solo como una representación sino también, como la evidencia y producción de conocimiento a partir de los que se transforma la vida, la propia y la del otro, un tiempo no cronológico o lineal, por el contrario, plural, que hace referencia al obrar humano en su devenir histórico, se trata en últimas de “una temporalidad de la existencia humana en la que se hace presente el soñar, amar, sufrir, desear entre otros”. (Quintero, 2018, 123); confirmado esto por Clandinin (2013) citado por Rivas (2014)

[...] pensar narrativamente acerca de la experiencia ilumina nuestra comprensión. Sus palabras [Okri, 1997] acerca de cambiar las historias a través de las que vivimos, cambiando quién somos, también dirigen mi atención a la ética relacional con relación al compromiso con la indagación narrativa ya que podemos cambiar no solo nuestras vidas y la de aquellos que viven en relación con nosotros, sino también las vidas de los participantes y de aquellos que viven en relación con ellos (p. 104).

En suma, los relatos y las historias de vida como material empírico ayudarán a *comprender* de múltiples formas el devenir de maestros desde experiencias de subjetivación como puntos de partida para lograr este objetivo, dos instrumentos que nos recuerdan lo señalado por Sánchez (2000) “*somos aquello que recordamos y cómo lo recordamos*” puesto que jamás olvidamos lo que hemos vivido y traerlo a la memoria será siempre la posibilidad de reencontrarnos con nosotros mismos.

Capítulo II

Tono propio: *es lo que se dice, se hace, se dibuja, se piensa y se escribe*



Imagen 3 "Otila. La escuela es como ir a un parque a divertirse

Escribir se aprende de a poco, cada uno encuentra el momento a partir de la necesidad de comunicarse y de expresar en *textos* lo que se quiere, es un regalo para entregar en el momento oportuno, tanto quien está aprendiendo como quien está enseñando

“Lo que es preciso construir en lo que uno escribe es su propia alma; pero como un hombre lleva sobre su rostro la semejanza natural de sus antepasados, del mismo modo es bueno que quepa percibir en lo que escribe la filiación de los pensamientos que se han grabado en su alma”

Michael Foucault

El texto de Foucault avizora la posibilidad de recuperar *en y para* la memoria las huellas, los rostros, los rastros y los trazos que han permitido y configurado la existencia, aquello que delimita los caminos y dispone las condiciones para ser, en la tarea de acercarse a la escritura. Aquí aparece también Freire en “*cartas a quien*

pretende enseñar” para desestimar el temor que llegué a sentir cuando tuve que enfrentarme a la hoja en blanco y en ella, con la escritura. En la carta decía, algo similar a lo que sentía: “*el miedo de no poder franquear las dificultades para finalmente entender un texto*” (2010, p. 59), un miedo puesto en rostros, trayectorias o maestros, un temor que me hizo preguntar por lo que ha sido significativo y por la forma en la que voy a recuperar mi voz en y con relación a la de otros, al tiempo de reivindicar mi trayectoria, y reconocer otras, en mi devenir como maestra, donde la posibilidad es narrar para evidenciar una identidad-*es* profesional, desde dónde se ha creado saber pedagógico. Una desconfianza en la escritura que acontece al momento de dejar plasmados los pensamientos, las expresiones, las conversaciones y las reflexiones, aquellas que surgieron entre maestros y que se manifestaron en la compleja relación entre *escribir* y *pensar*, sobre todo cuando se trató de dar cuenta de lo construido, lo dialogado y lo narrado, máxime cuando se descubre lo que es acercarse a la narración y al reconocimiento de los fantasmas de la formación, de una

trayectoria educativa y profesional por la que se ha transitado puesto que relatar lo que ha sucedido en ella representa ir y volver por los recuerdos y la memoria, por los dolores, los aprendizajes y los modos en los que la enseñanza circuló; también implica descubrir los vacíos y las caras que la academia muestra en forma de datos, letras, libros, historias, teorías, acercamientos y renunciaciones en la comprensión de que no somos los dueños de un saber, sino que por el contrario, tenemos la posibilidad de abrir caminos para que otros puedan transitarlos; igualmente, significa valorar la profesión y resignificar el lugar que se eligió por vocación, devoción, pasión, oficio, misión o trabajo; *un proceso* que no existe lejos del contexto o del momento vivido y *un desafío* que interpela cada acción, cada pensamiento, cada pregunta y cada historia, en palabras de Elena Achilli en la *Cocina de la investigación*. Por el contrario, se convierte en lo que hay detrás de la escritura, en pocas palabras, “*es someterse al juicio de sí mismo*” como bien lo referencia Leite Méndez, (2013)

El trasfondo muchas veces es indescriptible, por el tiempo, por las frustraciones, por la ansiedad, por no encontrar la forma, las palabras más adecuadas para expresar lo que una quiere decir, los imprevistos, la idea que ronda algunas veces de dejarlo y hacer otra cosa, la revisión casi milimétrica de todo lo que una ha hecho en su vida en el sentido de recuperación, de crítica, de aprovechamiento o abandono. (p, 47)

En esta misma línea, Freire expone “*nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada sino nada*” (2010, p. 57), así que:

[...] escribir no es un puro acto mecánico, precedido por otro que sería un acto *mayor*, más importante, el acto de pensar sobre un cierto objeto ordenadamente, organizadamente, en cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo de ese objeto, acaba por aprehender su razón de ser, acaba por saber el objeto. A partir de ahí, entonces, el sujeto pensante, en un desempeño puramente mecánico, *escribe* lo que sabe y sobre lo que pensó antes. ¡No! No es así cómo suceden las cosas. Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo sobre esto, vale decir, sobre las relaciones entre *pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad*, experimento la *solidaridad* entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos. (p, 23-24)

Vocación, devoción, oficio

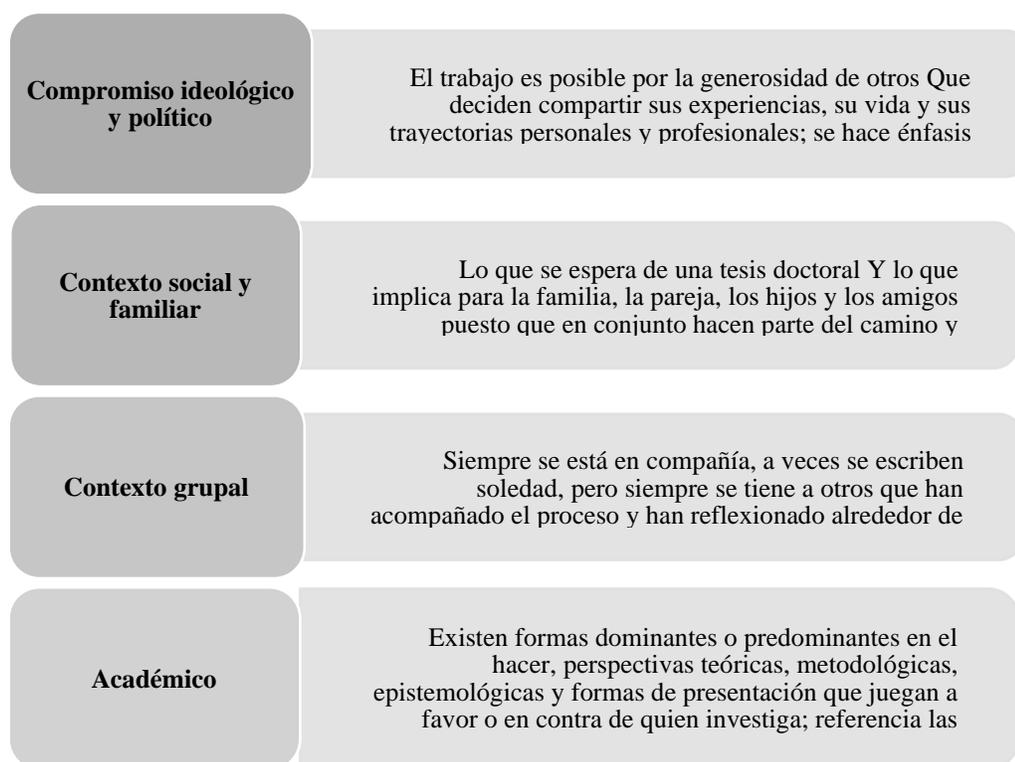
La relación del oficio con la devoción, con el respeto y con el deber. Según el uso antiguo (tanto pagano como cristiano) de la *devotio*, ejercer un oficio es entregarse y someterse a él. Pero también respetarlo en lo que es, en su cualidad o en su naturaleza propia. Y eso es particularmente interesante porque el respeto es una virtud que concierne a la persona y no es lo mismo que la obediencia a una norma. El respeto al oficio, por tanto, no tiene una definición normativa sino existencial. ... ejercer un oficio es cumplir con los deberes que lleva consigo. Y esos deberes son internos al oficio, constitutivos del oficio, y no exteriores él. Son deberes, podríamos decir, existenciales y, por tanto, no coactivos. (Larrosa J., 2008, P, 302)

Así es como uno se involucra y se implica desde el lugar de investigador y desde el ser como sujeto que asume una profesión, que tiene una vida y que le apuesta a un saber, también cómo se expone en la escritura; como lo señala Andruetto:

“[...] me sucedió algo que cuando uno está escribiendo sucede a menudo, es como si uno abriera una zona de conexión con las cosas que van pasando en la escritura, [...] en la escritura entran restos de lo que uno va viendo o le va sucediendo a lo largo de la escritura de una obra, los restos del contexto. [...] Creo que la escritura es eso: mirada, escucha y voz . (2011, p 40), .

Volviendo a Ana Lía Leite Méndez se explicitan algunas dimensiones que corroboran de alguna manera este proceso y sus implicaciones:

Gráfico 2. Dimensiones del proceso investigativo



Fuente: adaptado de Leite Méndez, (2013, p. 47-48)

Por eso y en este ejercicio de intentar una y mil veces enfrentarme a la página en blanco, en el intento de *ser-hacerse-rehacerse* aparecen preguntas como ¿Cuál es mi lugar en esta investigación? ¿Cómo nombrar-me? ¿Qué representación tengo de los otros en mí en el ejercicio de narrar-me? ¿Cómo adentrarse en las experiencias y en lo que nos queda después de haber contado? ¿Cómo y cuándo recuperar la memoria? ¿Para qué? ¿Qué se ha guardado? ¿De qué se tiene experiencia? Por eso, recuerdo a Dewey (1995) cuando plantea que “-aprender por la

experiencia- es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (p, 125). En este caso inevitablemente llegaron a mí: personas, espacios, tiempos, momentos y sin poder controlar que la mente me hable, me siento y veo como las voces propias y las de otros me asaltan inexorablemente y a una distancia prudente e inclusive alerta al cuidado de mis propias experiencias y procesos cognitivos, se vienen a mí en forma de representaciones e imágenes que me recuerdan que evidentemente el olvido no existe, surgen entonces pensamientos y los significados se transforman en misterios, ya que

la página no se escribe sola, sino cuando se descubre y se somete a análisis, al ambiente adecuado, al momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja” (Stake, 2010, p 69)

Sobre todo cuando empiezo a recordar, evocar y rememorar escenas, cuando vuelvo sobre mis pasos, sobre mi vida y mis recuerdos donde en ocasiones soy la protagonista, a veces uno de los actores y muchas veces parte del público, como escribe Walter Benjamín (1973) “articular históricamente lo pasado no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido. Consiste, más bien, en adueñarse de un recuerdo tal y como brilla en el instante de un peligro”, una articulación que se da en compañía de otros, *maestros*, y permite entender que en esta ocasión la escritura no es una tarea en solitario, van apareciendo personas, experiencias, símbolos, voces, relaciones que se acentúan y lanzan preguntas al azar o *nos* certifican que ser maestros fue la mejor opción y que ese lugar de enunciación hoy, da cuenta de los señalamientos que nos configuran como el trasfondo de la humanidad que trenzó los hilos de lo que ahora somos y de lo que se *entre-tejerá* en esta investigación, donde se intentará *re-conceptualizar*²⁹ *el devenir del maestro en la actualidad* enfrentando el desafío de la *palabra* en *conversaciones, relatos y narraciones* con maestros en ejercicio, como cuando “se abre paso a la memoria para rescatar lo invisible, lo silenciado, lo que aviva lo olvidado y encuentra un lugar de enunciación [en ella misma]” Blandón Giraldo, (2017, p. 125), *encuentros* donde se podrían trazar, imaginar y disponer los espacios entre maestros y

²⁹ [...] el trabajo teórico, que debe llevarse a cabo en la interioridad del saber pedagógico, en sus objetos, conceptos y métodos que buscan sistematicidad y cumplen, por lo tanto, la función de dominio que actualiza y regula las conceptualizaciones acerca de la enseñanza, la formación y la educación. Este dominio permite a la pedagogía comunicarse con otras disciplinas y comunicar a ellas sus elaboraciones, transformando hacia adentro del saber y mediatizando hacia fuera de él (Zuluaga y Echeverri, 1990, p 194).

donde los *acuerdos de confianza* eran posibles desde las experiencias comunes a partir de las cuales se generaba el diálogo.

Así fue como los maestros y yo, nos convertimos en los protagonistas de esta investigación, cada uno tejió su relato y/o su historia de vida alrededor de la reactivación de la memoria y la emergencia del recuerdo, la narración de acontecimientos, hitos y sucesos y la expresión de emociones, sentimientos, dolores, reflexiones y rutinas; un tejido que se logró a través de la escucha atenta, la lectura y relectura de las conversaciones transcritas y compartidas, el diálogo constante, el asombro y la disposición de la palabra para contar sobre la trayectoria profesional y la configuración del devenir maestro.

La lectura de la segunda carta de Freire *No permita que el miedo a la dificultad lo paralice* me ayudó a comprender, a ser capaz de ponerme mentalmente [y físicamente] en el lugar [de otros maestros] (2010, p. 532) sin lamentar, reír o detestar (Bourdieu, 2010, p. 7) mis, y sus trayectorias profesionales, por el contrario, fui tomando los relatos y las historias de vida tal y como fueron contadas y narradas, re-construidas a través de encuentros y conversaciones con ellos, “gente común [que habla] sobre la vida cotidiana”, de principio a fin, no como una línea cronológica, sistemática o estructural, sino más bien, desde el punto de vista de cada maestro, con la libertad que da la palabra, la confianza y la certeza de ser tenido en cuenta, de ser escuchado y nombrado; con la posibilidad que tiene el acuerdo de un itinerario reconstruido y recorrido de manera individual puesto en el afuera, en lo colectivo, para desde allí comprendernos. Temores que enfrenté con relación a expresiones académico-científicas como: “*un doctorado se hace para innovar, para mejorar teorías*”; “*es obligatorio e impajaritable³⁰ generar nuevo conocimiento y nuevas realidades*”; “*como investigadores hay que ser novedosos y creativos*”; “*estarás todo el tiempo en contacto directo con los intelectuales*”; “*los maestros son perezosos,*

¿Cómo puede un buen maestro enseñar a un niño a mirar el mundo?

(Loyola de Palacio en Cremades, 1999, p. 313-314)

Lo primero que tienes que hacer es saber mirar él o ella, o sea, un buen maestro tiene que saber amar la vida, y después querer enseñar y por supuesto saber; si no sabes es imposible enseñar a nadie. en el fondo esa es la gran cuestión del ser humano, lo que explica todo, la capacidad de transmitir nuestras experiencias a los otros. esa es una de las múltiples diferencias entre nosotros y cualquier otro animal de la creación. a partir de ahí entiendo que hay cierto tipo de cosas que a un niño tampoco le puedes dar.

³⁰ Expresión coloquial de Colombia, para hacer referencia a “algo” que es categórico y de aquello de lo que no podremos escaparnos

tienen dificultades para escribir y sólo hablan de la experiencia, no leen”; “*para hacer un doctorado tienes que tener como mínimo 3 años de disponibilidad exclusiva*” entre muchas otras, hasta que le encontré límite al miedo, lo hallé en la voz propia y en la de los maestros que me acompañaron, me convencí de que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” Freire, (2010, p. 75) convicción que actuó, me ayudó y me impulsó a una frontera que demarca, aparta y fragmenta, como lo que “incluye y excluye, identifica lo que está dentro y lo que se encuentra fuera, separa el nosotros de lo ajeno y se extiende al peligroso terreno de la -no pertenencia-” (Ibid., p. 9) [aunque] “cruzar la frontera significa que mi morada se nutre y sostiene de los diálogos y las disputas con el otro. Ella es el espacio donde se accede al reconocimiento propio a través del conocimiento ajeno” (Waldman, 2009, p. 10) para desafiar las dificultades que el pensamiento, la palabra y la exigencia académica me obligaban, volviendo a Larrosa ,

el hombre se hace de deshacerse: no hay más que el riesgo, lo desconocido que vuelve a comenzar. El hombre se dice de desdecirse: en el gesto de borrar lo que acaba de ser dicho para que la página siga estando en blanco (2000, p. 43)

Y así, con la página en blanco empecé a nombrar, codificar y escribir letra a letra con la esperanza de haber encontrado el *tono de la escritura*, ese del que me hablaron en su momento, María Jesús, Ana Lía y Nacho, para cerrar este ciclo y con él las posibles objeciones a las preguntas iniciales del encuentro con maestros, de Antioquia y Medellín, y para junto a ellos exponer en el proceso de escritura, que no solo implicaba la transcripción de textos, la textualización o la organización de letras, sílabas y palabras, en este caso se trataba más bien de escribir, de investigar y de comprender el devenir propio y el de otros maestros en el oficio que elegimos, permitiendo que en esta tarea fluyeran aquellos pensamientos ocultos para ponerse en el papel, bien lo expuso Alfredo Molano

La escritura cuando se toma como un ejercicio de vida o muerte -a pecho, digamos para ser menos trágicos- obliga a que el escritor ponga de sí y ponga a riesgo muchas cosas que él ignoraba hasta ese instante milagroso en que entran en juegos sus verdades. hay un material secreto que está contenido en la relación social, casi podría decir, escondido, pero que solo se hace real en la escritura. por eso la escritura es también un ejercicio solitario. frente al papel se está solo, pero bajo el peso de una carta que ha sido recogida en relación con otra persona con otras personas. No es fácil darle salida por la mano a ese peso. se atropellan sensaciones, informaciones, datos; se agolpan unas queriendo salir, otras buscando quedarse. las más, huyen. (2011, p. 103)

De esta manera, surgieron *unas* preguntas que me invitaban a conversar sobre el papel, el rol y la figura del maestro en la escuela³¹, por ejemplo: ¿Qué papel han desempeñado en la evolución de la escuela colombiana? ¿Cuáles son las rupturas y los desafíos a los que se enfrenta en su cotidianidad? ¿En qué circunstancias enseña? ¿Qué son y qué saben hacer para un sistema educativo y una sociedad que no cree y desprestigia su tarea? ¿Son sujetos del saber, el hacer, el ser o son operarios de un sistema educativo que les dice qué y cómo hacer?; y *otras* que me interrogaban sobre el devenir, su lugar en la sociedad, su identidad-*es*, sus condiciones profesionales y laborales, las formas de configurar y transmitir el saber y de asimilar los discursos, relaciones y entramados políticos, culturales, económicos, sindicales y científicos, en suma, su historicidad, (Zuluaga, 2001, p 81) entre otras formas de dominación estatal, en últimas, preguntas que tienen que ver con el ser de maestros hoy: ¿Qué tipo de maestro existe hoy? ¿Quién nos mira y cómo? ¿Podría hablarse de un tipo de maestro o de maestros en particular? ¿Qué significa ser maestro hoy? ¿Quién es el maestro? (Méndez, 2014, p. 83); que se centran específicamente en ¿Cómo deviene un maestro hoy? junto a las ya señaladas por Martínez Boom: “¿Quiénes son los maestros? y ¿Quiénes pueden ser los maestros?” (1994, p. 144); o las de Freire: “lo primero que quiero saber es si las maestras son importantes o no. Si sus salarios son o no insuficientes. Si su tarea es o no indispensable [...] si la sociedad reconoce la relevancia de su quehacer” (2010, p. 69); o la de Echeverri Sánchez: “¿cuál es el maestro que el maestro necesita?” (2010, p. 264) preguntas que invitan a explorar la vida de los maestros, a indagar en sus experiencias educativas, en los proyectos que construyen y desarrollan en tanto sujetos de interacción con la sociedad, la cultura y las instituciones.

Este será un intento por comprender la complejidad que los reviste en la diversidad de pensamientos, actitudes, opiniones, disciplinas y modos de ser, un devenir que configura el oficio de maestro, que posiblemente evocará y provocarán sentimientos de frustración, rechazo y pérdida en tanto que la búsqueda y reflexión por la comprensión de una escuela, un Estado y un maestro se complejizan con la afirmación de una crisis educativa, social, cultural, política y profesional. A partir de estos señalamientos, se hace necesario hacer referencia a las crisis que enfrenta el maestro

³¹ La escuela será entendida como un escenario de luchas, contradicciones, conflictos que producen tensiones que no se oponen entre sí, sino que se tratan de resolver hacia un lado o hacia el otro según los intereses, saberes y condiciones que se mueven en su interior en un momento determinado; no obstante, también pueden darse puntos de fuga, esos puntos ciegos que escapan a la tensión, y que corresponden a esas prácticas y tácticas de los grupos o individuos capturados en las redes de vigilancia. A esto se le denomina, una antidisiplina. (Saldarriaga, 2003, p. 146)

en la experiencia educativa, ésta nuevamente referenciada por Contreras & Pérez de Lara, (2010) para expresar que se corresponden con:

cierto tipo de situaciones o fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos [...] –vivencias que se tienen y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consiente de ella; vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti), que no son por tanto una representación anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significar algo. (p. 24).

Vivencias novedosas, estremecedoras, gratificantes o satisfactorias que como maestros hemos transitado y encarnado en un sistema educativo que delimita, coarta y oprime a través de lineamientos, leyes, resoluciones y decretos para decir-*nos* las formas en las que *se debe ser* y *se debe hacer* el oficio de maestro, formas que indudablemente se exponen a cambios políticos, económicos, sindicales e ideológicos para reforzar la idea de que lo que enseñamos no tiene sentido puesto que es evidente que la tecnología, las herramientas de información y comunicación, los adelantos de la ciencia, los cambios estructurales de la sociedad y la familia exigen otro modelo educativo y un tipo de maestro, por ahora, sin una única definición, quizá otro tipo de sujeto público. Por tanto, la experiencia educativa, permite problematizar esas tensiones para de esta manera disponerse a la *re*-formulación de nuevos caminos y experiencias asentadas ya en su reconocimiento, que en ocasiones movilizan, inquietan, cuestionan, limitan y generan condiciones y acciones políticas, económicas, sociales y profesionales para afectar directamente la identidad de los maestros a razón de un tipo específico que se le pide ser, al respecto y parafraseando a MacLure, (1993) se plantea que las identidades son procesos que invitan a la deconstrucción de la realidad y que así mismo son mecanismos interpretativos que se toman en ciertos momentos para evidenciar, manifestar, dar sentido y significado a los comportamientos, trayectorias y acontecimientos en la vida, en otras palabras y retomando a Rivas y González, (2013) la identidad personal no es más que la lectura que hacemos de los contextos en los que vivimos y

Lo que ha provocado la implementación del Decreto 1278 desde el 2002, han sido dinámicas diferentes en la apropiación y desarrollo de la profesión docente, acentuando a lo largo de la historia una ruptura invaluable entre maestros (2277-1278) además, de grandes distancias en y con la formación de licenciados y normalistas, donde estos ya no tienen el privilegio, como únicos profesionales para ejercer; desencadenando así, nuevas problemáticas, demandas y hechos diferenciados en contextos culturales, sociales, políticos y educativos; en consecuencia, la resignificación de la docencia.

Rodríguez C., (2012) señala que “la configuración del oficio de maestro desde la racionalidad política combina o articula dos formas de gobernarlo, por un lado una lógica disciplinaria que actúa sobre cada maestro desde ciertas prácticas institucionalizadas, controlando al sujeto desde la evaluación institucional, la vigilancia sobre el maestro vigilante, y por otro una forma biopolítica que actúa sobre la masa magisterial a través de intervenciones estatales, dispositivos como el concurso de ascenso y la formación permanente”. (p, 108)

los modos en los que nos enfrentamos a ellos, [es decir,] es la lectura que hacemos de nosotros mismos y de nuestro entorno, en consecuencia, “nuestra biografía no es sino el aprendizaje de dicha teoría, en términos de la cual se organiza la experiencia: los comportamientos, las actitudes, los valores, los conocimientos, etc.” (p, 16-17) , para este caso de maestros que se encuentran vigilados, evaluados, clasificados y controlados, a los que se les asignan responsabilidades como las descritas por el MEN en el decreto 1278 de 2002 y que además, encamina proyectos nacionales de mejoramiento de la calidad hacia el fortalecimiento de las instituciones y sus equipos de gestión, a partir de la contribución del desarrollo profesional de los maestros, con el fin de lograr resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este decreto como una de las respuestas a las tantas necesidades por mejorar la Calidad Educativa bajo parámetros de formación y evaluación sin que ello tenga efectos positivos en el bienestar de los maestros

La estructura interna de este nuevo estatuto y los altos recursos económicos asociados al ascenso de docentes en el escalafón crean las condiciones para que la expansión de la docencia continúe acompañándose de una heterogeneidad y desigualdad creciente en términos de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales. (Bautista, 2009, p. 113)

Llegar a este punto me permitió comprender el giro que tomaba la investigación en mi propia vida y reconocer mi lugar en ella, develó que poco a poco había dejado de hablar del *Yo investigador* para hablar del *Yo maestra*, mujer, hermana, hija, sujeto, profesional, puesto que como lo señala Ferrarotti (1984) citado por Correa, “el investigador, sin renunciar a cierta distancia, debe aceptar el estatus de paridad con su sujeto y admitir que no hay investigador que no sea a su vez - investigado-”, en suma, [sin participación activa no hay interacción y sin interacción no se puede comprender ni respetar la temporalización de la vida de los sujetos” (1999, p. 5) un giro que me permitió la cercanía como posibilidad de organizar la experiencia desde el rol de maestra, para desde ella y desde *un tono propio* comprender las relaciones que se establecen con otros, maestros, y desde allí dar significado y configurar en compañía el devenir de un sujeto-maestro que se relaciona, interpreta y significa; un giro que se convierte en el punto de partida y de llegada en el redescubrimiento de mi propia subjetividad y la de aquellos que deciden acompañarme en esta investigación con sus relatos e historias de vida, para de esta manera unos y otros dar cuenta del devenir maestro, puesto que solo puede existir la experiencia en el acto de narrar, éste quizá orientado en la pregunta de *¿quién soy yo?* un yo maestro que seguramente pueda significar desconcierto o satisfacción.

En ese laberinto me hice cargo o me *des*-responsabilicé de la escritura misma, me impliqué, vinculé los sentidos y significados que he configurado en mi propia trayectoria, reconocí y me reconocí en el relato de mi *madre*, en el de *David, Gilma, Diego, Loyda y Edwin* y en la historia de vida de *Patricia, Norha Liliana y Hamilton*. Esta acción me lleva a usar las palabras de Prados Mejías para decir que esta investigación y este método biográfico

Me ha enseñado que todo lo que una aprende e investiga ha de pasar por: “ese espacio interno” de la interiorización-reflexión, por un espacio que trasciende a una misma y que se genera en el encuentro con el “otro”; por el tiempo en soledad de la escritura; y por esas “contemplaciones”-relaciones que se establecen, a modo de metáfora compartida, entre la investigación, el contexto y la propia vida. (2013, p. 100)

Desde esta lógica, había empezado a tejer con otros la historia de mi propia trayectoria y a manifestar en palabras y experiencias lo vivido, como una forma de configurar, constituir y construir “las maneras de ver y mirar, de hablar y comunicar, de oír, escuchar y dialogar, de sentir y emocionar, de tocar y significar” (*Ibid.*, p. 118); había comprendido, además, que la fuente de la producción y/o transformación del conocimiento estaba ya en la experiencia, el relato y el encuentro *entre dos* y que desde esta postura se reivindicaba la conciencia emancipatoria del sí mismo, para dar cuenta de sí, lo que no quiere decir que esta investigación se convierte en una autobiografía³² o en una narración de mi historia, sino que más bien le da valor a lo individual y lo colectivo, como “clavija de un continuo movimiento, bisagra que articula el devenir humano en su búsqueda del significado y del sentido de su residencia en la tierra” Vélez, (2000, xvii) tal y como lo ha expuesto Claudio Núñez:

Partir de mí para comprender el mundo y para hablar de él, para entrar en diálogo con otros y otras [...] esencialmente consiste en un acto político de posicionarse en el mundo, de ponerse en juego, de entrar en diálogo con otras historias y con uno mismo, de repensarse y pensar en el sentido del mundo; más que una apuesta individual es fundamentalmente colectiva (2013, p. 57)

Esta investigación se atreve, *de un lado*, a acompañar a cada maestro que se dispone a su relato o historia de vida en la elaboración y construcción de su propia trayectoria, *guiando, interrogando y compartiendo experiencias, dudas o tensiones con las que en ocasiones nos sentimos profundamente identificados. Desde una posición de guiar y acompañar, de acuerdo con lo que dice Souza (2011), una posición que implica “caminar con, compartir experiencias, participar en el desarrollo o reinserción profesional, a través de mediaciones no directivas sobre la singularidad del [maestro] en constante aprendizaje y formación”* (p, 46); y *de otro*, a conversar,

³² Rivas, (2014) plantea “que el relato autobiográfico dice aquello que le ocurrió a un sujeto a lo largo de su vida. Se cree que aquello sucedió en realidad, ya que es el propio sujeto quien lo cuenta” (p, 102)

aunque este diálogo no se termine, en tanto es de señalar que siempre habrá algo que añadir, algo en qué quedar o algo que complementar y/o refutar, siempre quedará *algo pendiente* para un próximo encuentro, un *entre dos*, sin imposiciones meritocráticas, conceptuales o académicas, que se produce en las diferentes situaciones que nos permitimos los maestros, este tiene que ver con esos espacios creados solo para el *encuentro*, en tanto que, “sumergirse en ese *entre*, abre mundos. Cuestiones que rozan lo obvio y que desde su sencillez piden ser expresadas” (Duschatzky, 2008, p. 14); una conversación para recuperar la voz propia y de algunos maestros que en conjunto tejen un discurso académico para dar cuenta de sí y expresar a través de sus relatos e historias de vida su propio devenir, donde surge la palabra y la escucha es necesaria, donde se motiva la *co-construcción* de relatos y narrativas en una responsabilidad mutua entre investigador y participante, ambos tutores y responsables de lo que se publique, donde y en conjunto se da cuenta de la trayectoria y con ella de un ejercicio de subjetivación que dispone reflexiones y sentires, experiencias y vivencias, efectos y consecuencias que sobre el oficio de maestro se han configurado y que en tanto reflexiones ayudan a comprender mejor la vida, a distinguir los hechos concretos y a ocuparse de la realidad y sus contradicciones, por eso es ahí donde emerge el recuerdo y la memoria en su movimiento dibuja formas, personas, lugares, acontecimientos e historias que quedan grabadas para recordar en diálogo lo que se ha consolidado en la trayectoria profesional de ser maestro, un devenir que acontece en la conversación, en el ejercicio constante de ir y venir en ella , tal y como lo plantea Magris (1992), citado por Waldman, (2009) “todos estamos tan pronto de un lado de la frontera como del otro. Todos son el otro” (p. #64)

En estos encuentros, “*darme cuenta*”, “*estar dentro*”, “*vincularme*” en la conversación y hacer parte de ella, no como investigadora o como quien pregunta en una entrevista “en una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado” (Kvale, 2011, p. 19) sino como maestra que “*quiere saber*”, que pone un valor diferenciado en la vida cotidiana; de nuevo y retomando a Duschatzky, (2008) cuando plantea que existe un *entre dos* donde hay “deseos acoplados, sonidos armonizados, mágicas teclas tocadas...” (p, 14); un *entre dos* que se convierte en un desafío personal y en una decisión que me implica, pues sentirme participe de un “relato, de una construcción o reconstrucción narrativa, es la única vía de que disponen los individuos humanos para atender, para intentar actuar como protagonistas de sus propias vidas” (Ferrer, 2008, p. 178). Es así como en la reconstrucción de la propia historia se nos otorga mayor existencia e igualmente cobra sentido dar

voz y conceder³³ la voz en tanto que “la “voz” o “voces” son la metáfora del deslizamiento entre fronteras, de las “intersecciones”, de los encuentros y las “polémicas”. La historia es así un diálogo de “voces” y el sujeto una “intersección de voces” (Ferrer, 2008, p. 169). En suma, tener la voz y conceder la voz es, según Larrosa, (2001)

incorporar al otro en el lenguaje de todos, pero no para concebirlo solamente a partir de lo común, sino también a partir de la pluralidad, como un sujeto en el que se despliegan singularidades, como un acontecimiento, como un devenir en el que emerge la libertad. Dar la palabra para que el otro tome la palabra, su propia palabra, palabra aún no dicha, palabra porvenir: no obligarlo a pronunciar discursos impostados llenos de “palabras prestadas”, sino invitarlo a la posibilidad de un nuevo lenguaje. (p, 428)

Así empezó a emerger la historia, personal y profesional, y la de otros maestros, a partir de la palabra y del encuentro dialógico en un *entre dos*, en medio de anécdotas, relatos, representaciones, críticas y reflexiones enmarcadas en la infancia, la familia, el paso por la universidad, los acontecimientos cotidianos, el matrimonio, los hijos, la experiencia, el trabajo y la vida, conversaciones que permitieron “explorar el sujeto, su multiplicidad y las necesidades que estos sienten con relación a los otros, pues la noción de ser se conecta con el ser para otro. Ser, por tanto, significa comunicarse dialógicamente con el otro” (Ferrer, 2008, p. 171); encuentros que entretejen sentido en los relatos e historias de vida para representar el devenir maestros desde la experiencia, la historia y su trayectoria en una relación dialógica, dinámica y constructiva, así lo afirma Sarlo: “no hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera el mundo de la experiencia, la redime de su inmediatez, de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo *común*” (2005, p. 167); experiencias y acontecimientos que fueron relatados, narrados y compartidos, marcando puntos de encuentro y entrecruzando preguntas, inquietudes, preocupaciones, sinsabores, satisfacciones y certezas de lo que somos, el *oficio de ser maestros*, así y en este ejercicio se devela la importancia que tiene la investigación biográfico y narrativa como:

la posibilidad de escuchar al otro contando sobre su vida [en tanto se] pone en juego la propia vida, desde otro espacio, desde otro momento, lo más enriquecedor es la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido (Leite Méndez, 2011, p. 4)

³³ Desde la investigación biográfico y narrativa se presenta una ambivalencia: *por un lado*, es “darle voz” a los que la necesitan, a aquellos que no la han tenido, en este caso, maestros en ejercicio, para que puedan narrar sus preocupaciones y su vida profesional; *por otro lado*, este enfoque supone una ruptura con lo natural, con aquello que es habitual sobre cómo se investiga y comprende lo social (Bolívar, et al. 2001). Esto se debe a que el interés se centra en tener acceso a un conocimiento más profundo de los procesos educativos, es un medio de reflexión sobre la trayectoria profesional. (Huberman et al., 2000)

En este sentido y a medida que fui explorando en bases de datos e investigaciones lecturas sobre el enfoque biográfico y narrativo, como temática, pero también como método de investigación, escuché en un encuentro académico en Medellín, 2016³⁴, Universidad de Antioquia, al profesor José Ignacio Rivas quien habló sobre las bondades de la perspectiva biográfica y narrativa, argumentando los modos en los que nos posicionamos frente a los procesos de investigación académica y científica y la posibilidad de construir conocimiento en colectivo, en plural, con otros, no desde el lugar del “*individuo que hace investigación*” puesto que “*todos*” nos implicamos, planteamientos horizontales e igualitarios que rompen con la estructura positivista y la jerarquía tradicional investigador-investigado para desde ahí indicar que la autoridad es compartida, el saber descubierto y la comprensión conjunta y que desde esta lógica, el sujeto investigado se convierte en *co*-investigador de su propio relato en un proceso dialógico y democrático (Bolívar, 2002); una lógica donde se visionan relaciones de confianza, donde la invitación es el compromiso con la realidad y con un objetivo común; donde todos tenemos la autorización y la capacidad de hacer, proponer, migrar, liderar, direccionar encuentros o conversaciones, lo que en últimas implica pensar-*nos* un ejercicio investigativo en constante cambio y transformación, democrático; lo que significa “*ponerse al servicio de...*” para desde allí acordar y definir lo que se desea contar y reconstruir, en este caso, relatos e historias de vida, vistas de este modo como “*historias emancipatorias*” que tienen que ver con los protagonistas directos que narran, maestros, y que nos permiten a unos y otros, investigador y participantes, interpretar de manera singular la realidad y la vida misma. Como lo referencia María Jesús

[...] la realidad no existe, no se plantea una objetividad desde una narración de aquello que sería lo deseable escuchar, por lo tanto, no hay necesidad de intentar eliminar lo que nos cuentan o allanar el bosque para tratar de entender aquello que se narra, no es lo que le pasa al sujeto lo que importa, “*lo que cuenta es lo que le pasa*”, puesto que lo cuenta en un contexto, en un momento dado, en un momento histórico, por eso es contingente, porque puede ser que cuando cuenta lo que le pasa, en otro momento, en otro espacio o a otros, sea otra cosa: La investigación narrativa lo que pretende encontrar es coherencia, lo que no significa buscar la verdad o la objetividad. Por el contrario, busca la manera o las maneras en las que el sujeto se va construyendo y se va pensando a lo largo de todos los relatos que hace, por eso cada relato es diferente, cada momento lo es, por eso lo que contamos es el *encuentro*, no contamos la vida, contamos el encuentro que se construye entre investigador y participante, por lo tanto, la coherencia narrativa trata de comprender como vivimos a través de las historias (Grabación, 21 de sept-2016, min 1:53-4:09)

³⁴ Encuentro presencial del 10 de septiembre de 2016, min 1:47, Universidad de Antioquia en el marco del Doctorado en Educación

Desde ese momento mi interés investigativo tomó otro rumbo, empecé una lucha interna entre mi formación positivista y la posibilidad de un ejercicio que me permitiera una conversación distinta, en un lugar donde pudiese sentirme igualmente acogida y donde lograrse encuentros distintos, donde la diferencia estuviese puesta más en la experiencia individual y vivida, que en la posición tradicional entre investigador e investigado; me ocupé entonces, en ampliar los argumentos, las discusiones, las lecturas y las exploraciones conceptuales para desde ellas sustentar y validar el método biográfico como posibilidad de estudio. Luego de hacer la pasantía doctoral, en la Universidad de Málaga, España, con el grupo de investigación “Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa -ProCIE-”³⁵ inicialmente en las VII Jornadas de “Historias de Vida en Educación. Una mirada a la memoria histórica”³⁶ que pretendía “profundizar en el papel de las historias de vida dentro del campo de la Historia de la Educación” no tuve duda de las posibilidades que tenía este método, no sólo para mí sino para la investigación. Las preguntas se consolidaron y las certezas se impusieron ante este nuevo acontecimiento, puesto que la singularidad, la viabilidad, la generalización y la verdad empezaron a ocupar su lugar a medida que conversaba y me acercaba a otros; comprendiendo que el conocimiento es creado “en una construcción derivada de la interacción entre el investigador y sus informantes” (Guba, 1994, p. 117); que la narrativa es “una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia



Imagen 4 Acueducto romano más famoso del mundo. Segovia, España

Las VII Jornadas de “Historias de vida en Educación. Una mirada a la memoria histórica” se organizaron en 2019 por La Facultad de Educación de Segovia, a través del Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente”

³⁵ ProCIE, significa “Profesorado, Cultura e Institución Educativa” Grupo de investigación coordinado por José Ignacio Rivas; constituido aproximadamente en 1997, de la Universidad de Málaga (HUM-619) que trabaja desde un enfoque narrativo-biográfico centrado en la cultura escolar, como forma de indagar o construir el conocimiento en distintos temas escolares y socioeducativos. Su posicionamiento desde la investigación busca comprender el papel del docente como persona, indagando en sus propias prácticas para buscar otras formas de relaciones humanas que contribuyan a un mundo más justo y solidario, mediante los postulados propios de la pedagogía crítica.
<https://web.facebook.com/Grupo-de-Investigaci%C3%B3n-en-comunicaci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-Procie-162763700579327/https://procie.uma.es/?cat=25>

³⁶ Ampliar información en: <https://jornadashistoriasdevida2019.wordpress.com/>

humana” (Connelly & Clandinin, 2008, p. 12) y que bajo este enfoque podía retomar los planteamientos que una vez se propuso el MP³⁷, citado también por el CEID-FECODE, (2012) con relación a los maestros y sus luchas “superar esa cultura de sumisión y obediencia que el régimen

Movimiento pedagógico: lucha e identidad del maestro. 1984

De acuerdo con Mockus A. , (1984) “El Movimiento Pedagógico (MP) surge de la convergencia de dos problemáticas: El rechazo instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional; y la voluntad de rescatar o más bien, de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura” (p. 32); Por su parte, el CEID, FECODE, (2012) plantea que el MP “transformó la visión y conceptualización del docente, enfrentando la posición que veía al docente como técnico u operario; además planteó la importancia de reconocer al maestro y reconfigurar su identidad e imagen como intelectual de la pedagogía, un trabajador de la cultura y un ciudadano político.

[...] La lucha por un nuevo estatuto tiene el reto de recuperar la condición para que el docente se asuma como un intelectual crítico (p. 27).

dominante nos [ha] inculcado históricamente” (p, 21) [además de recuperarlo] “como trabajador de la cultura” (p, 39) en suma, lo que pretendía el MP era “rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación” (Rodríguez, 2002, p, 47). Por tanto, es esta una de las múltiples formas para acercarme a la realidad siendo y haciendo parte en una co-construcción donde todos, investigador y participantes, somos responsables de la propia historia y del tejido que desde lo individual fomenta lo colectivo.

[...] recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas principales de las reformas de la educación [...] la incorporación de la innovación e investigación pedagógica y educativa como componentes del ejercicio profesional; el mejoramiento de las condiciones socio-laborales y profesionales para el ejercicio de la función docente; y la participación de los maestros en la actividad política democrática (Rodríguez, 2002, p. 49-50).

Desde esta lógica, podría decir que el ejercicio de investigar, bajo los postulados del método biográfico, configura un entramado entre la razón, la emoción, la ética y el conocimiento adquiridos durante la trayectoria profesional, esta como elemento que constituye y configura un devenir maestro singular y único. Esta investigación, y como se ha referenciado, es un diálogo entre maestros que compartimos experiencias educativas, que pensamos una escuela otra, resignificamos en voz propia

³⁷ Se le considera “como resistencia en la medida en que lejos de ser un simple movimiento contestatario, se convierte en una propuesta alternativa frente al poder dominante, en las visiones de escuela, maestro y pedagogía. Adicionalmente, el MP emerge como resistencia ante unas condiciones políticas, económicas y sociales particulares, dadas desde las lógicas de poderes dominantes, pero no para quedarse allí, sino que en la medida en que se producen elaboraciones y propuestas, logra cambiar ciertas formas de poder hegemónico” (Martínez Pineda, 2008, p. 49)

la vida en las aulas y reivindicamos a través del texto, la palabra. Es una *apuesta* como lo referencia Néstor Restrepo, (2017)

[...] de sujetos políticos, que han sido capaces de pasar de las letras y los números, con la vivencia responsable de su pasión, a ser agentes activos de las transformaciones de la historia; hombres y mujeres que ejerciendo con juicio el ejercicio más intenso de la memoria, se han dado a la tarea de rescatar de los recuerdos de su propia historia, esos momentos que los exigieron al máximo, como responsables, no solo de aulas, sino de vidas; acontecimientos que vivieron, no que les contaron, configurando así hechos sociales que se describen como vivencias personales que dieron sentido a su experiencia. (p, 17)

En este caso, el tejido escritural se plasma en las voces de maestros a partir de dos ejercicios, como textos de campo interpretativos del sí mismo que se convierten en la presentación inicial de esta investigación y que como textos, orales y luego escritos, configuran y construyen la realidad, un tejido que involucra trayectorias de maestros de diferentes latitudes de Antioquia y Medellín dispuestos a contar, narrar y relatar de manera dialógica y en conversaciones espontáneas sus experiencias, no con el fin de entrecruzar la información bajo metodologías estandarizadas, sino más bien con la posibilidad de generar encuentros que den sentido “mediante un proceso de construcción de una polifonía de voces como forma de cruzar puentes, de cruzar fronteras” (Leite Méndez , 2011, p. 13), con relación a estas ideas Gilda Waldman, (2009) indica que:

La frontera es un espacio abierto que se puede transgredir y traspasar, aunque esté recorrido por cercas, muros y ríos [...] es fisura, intervalo, oquedad, límite, intersticio, un “*estar entre*”, un espacio de movimiento, la posibilidad de la exclusión, a la vez que incertidumbre y libertad [...] la frontera es una cartografía de realidades múltiples, de combinaciones y recombinaciones en y desde las cuales se reorganiza la diversidad. Desafío a la universalidad de lo *nuestro*, vivir en la frontera significa vivir entre las grietas de dos mundos, tan pronto de un lado como del otro. (p, 9-10)

Primer ejercicio: *Relatos en vos propia*

El primero de los ejercicios, 348 **relatos** escritos de maestros de diferentes municipios de Antioquia: Caucasia, Carmen de Viboral, Bajo Cauca, Turbo, Apartadó, Andes, Santa Fe de Antioquia y Medellín, que referencian trayectorias personales y profesionales alrededor de las formas en las que se va haciendo un maestro, un ejercicio que permite adentrarse en otras

Encuentro y diálogo

“... esperamos que este diálogo no cese ... que continúe hasta que con palabras podemos explicitar la apasionante y misteriosa fugacidad del acto educativo; hasta que, entre las “realidades” de nuestros territorios y los “idearios” conceptuales de los círculos académicos, se establezcan puentes que nos permitan decir que, escuchándonos, estamos hablando de lo mismo, sobre lo mismo” Centro de Pensamiento Pedagógico, (2017, p. 15). Por eso la **investigación narrativa** como forma de explorar el conocimiento, interpretar la realidad y particularizar la experiencia de un maestro que en sus propias palabras da cuenta de su devenir en el oficio. Al respecto Rivas J. I., (2009) afirma que “se particulariza la identidad como forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (...) lo relevante aquí son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad”. (p, 18)

realidades investigativas centradas, en este caso en el relato para esbozar tramas polifónicas y colectivas, dirigidas y conversadas con otros que escuchan, participan y entrelazan hechos, contextos, condiciones y situaciones en un proceso que permite delimitar postulados - epistemológicos y ontológicos; teóricos y conceptuales; metodológicos e investigativos; éticos y críticos, donde se viabiliza la reflexión y comprensión de lo que acontece, estos postulados pensados de manera articulada como lo señala Hernández “la ontología (la realidad), la epistemología (el conocimiento), la metodología (los modos de indagación) y la ética (la relación con el otro) no van cada uno por su lado, sino que están ensambladas en el trayecto de investigar” (2020, p. 58) a lo que Rella plantea que “los eventos se tejen en una trama, en la trama de uno y de infinitos relatos posibles” (2010, p. 21) en ellos la experiencia permanece y permite ir y venir en un diálogo permanente, donde van emergiendo distintos puntos de vista, en una reflexión que da cuenta de otras maneras de ser, hacer y apropiarse del mundo, el conocimiento y la realidad, relatos sumamente sensibles a aquello que *desafía nuestra concepción de lo canónico* (Bruner, 2013, p. 31-32); por eso se cuentan experiencias que marcan rutas de reflexión desde textos de maestros reales que sienten y viven lo educativo como “modos o experiencias de subjetivación” y dejan ver emociones, imágenes, opiniones, juicios, ideas, expresiones, preguntas y maneras de existir en la vida escolar; además de la percepción sobre el sistema educativo colombiano y la reforma a la que pertenecen, Decreto 1278 de 2002³⁸,

La narración

La narración (autobiográfica o no) construye la vida que se cuenta en la medida en que el sujeto hace la selección de los hechos a contar (la historia), así como el formato en que lo va a hacer (el producto) y actúa en un contexto en particular (el escenario) Rivas, (2014, 103).

Conle, citado por Rivas, (2014) plantea que en la narrativa existen diferentes *dinámicas de aprendizaje* lo que “supone una construcción propia de la realidad que afecta al modo en que los sujetos forman parte de ella y, en consecuencia, diseñan su actuación. Hay una intención transformadora inherente a los aprendizajes, de tal forma que el relato, más allá del contenido de lo que cuenta, es parte de la construcción de la subjetividad por medio de la cual nos enfrentamos al mundo” (p, 103)

³⁸ “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias conferidas por el artículo 111 de la ley 715 de 2001” https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf Los maestros vinculados con este decreto tienen, por disposición ministerial, que presentar un concurso deméritos para ingresar al servicio educativo, este proceso se enmarca en 3 evaluaciones que pretenden valorar “las actitudes, experiencia, formación competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad” (MEN-Concursos Docentes) en el **Artículo 8** señala “Concurso para ingreso al servicio educativo estatal. El concurso para ingreso al servicio educativo estatal es el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal” (MEN, Decreto 1278. 2002.). Estos concursos tienen unas etapas: 1. Convocatoria; 2. Inscripción y publicación

relatos que tienen como objetivo obtener información biográfica que dejará en este ejercicio investigativo perfilar tensiones, como fenómenos movilizadores, del oficio de maestro y en consecuencia señalar elementos que asumen con su devenir, sobre “*cómo se llega a ser el que se es, cómo devienen en la historia* [en la trayectoria profesional, sujetos maestros]” (Larrosa, 2000), así y para este fin “los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico” (Pujadas, 1992, p #49)

Segundo ejercicio: *historias de vida, narrativas en vos propia*

El segundo ejercicio, la reconstrucción de **tres historias de vida:** *Patricia, Nora Liliana y Hamilton* quienes, y con el ánimo de ampliar las narraciones a mayor profundidad sobre el devenir maestro, resaltan en cada una de ellas la importancia de su singularidad, en tanto que somos seres dotados de experiencias únicas, relatos particulares y relaciones otras, que pueden si, generar conexiones y sentidos colectivos, tal y como lo expresa Martí Puig, (2014) “no investigamos únicamente para conocer su historia sino para develar las conexiones que existen entre sus experiencias y el contexto socioeducativo” (p. 56) por eso esta es una *co*-construcción que se hizo en encuentros en medio de la complicidad del alimento, la academia, el hogar, el afecto y la cercanía; de lo que se trata aquí, es de crear espacios, ambientes y encuentros para *juntos* construir conocimiento en *posibles relaciones* de intercambio, conversación e intimidad con el fin de entrar, *unos y otros, investigador y participantes*, en el mundo, en el *uni-verso* de “*unos*” y “*otros*” donde y como maestros se *-nos-* podamos situar en el lugar que permite *ver-se*, *narrar-se*, *decir-se*, *contar-se* en discursos que emergen sobre las trayectorias profesionales y experiencias biográficas, familiares, sociales, formativas y acontecimientos que han marcado como hitos el trasegar por la escuela y la profesión, para en últimas configurar sentidos y significados en sus historias de vida alrededor de un objetivo común, contar en voz propia cómo se han hecho maestros, una unión que

de admitidos a las pruebas; 3. Aplicación de pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas; 4. Publicación de resultados de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas; 5. Recepción de documentos, verificación de requisitos y citación a entrevista; 6. Valoración de antecedentes y entrevista; 7. Publicación de resultados de la valoración de antecedentes y entrevista; 8. Conformación y publicación de lista de elegibles; 9; Nombramiento en período de prueba; 10. Período de prueba.

solo puede hablar de la pasión que se siente de serlo. Historias de vida no como fuentes dadas, sino construidas, es decir, “elaboradas en el transcurso de [esta] investigación, mediante un proceso interactivo que implica una relación dialéctica entre varios agentes, instancias y niveles de la realidad: informante-investigador, oralidad-escritura, narración-acción, sincronía-diacronía, memoria-historia” (Feixa, 2018, p, 55).

En esta *co*-construcción, de *relatos* e *historias de vida*, los maestros son autores, protagonistas, personajes, narradores (Larrosa, 1995, p. 278); son el centro de esta investigación, la prueba innegable de que el conversar, el escuchar y el sentir son necesidades y compromisos asumidos con lo social, lo político, lo educativo y lo cultural para, y desde allí configurar la memoria histórica a partir de la experiencia donde se plasma lo que somos, lo que hacemos y las maneras en las que lo hacemos, lo que instituye el devenir de maestros. Al respecto, Dewey, (1964) plantea que

la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los libros, ni en los laboratorios experimentales, ni en las salas de clase donde se enseña, sino en las mentes de los que dirigen las actividades educativas (p. #14).

En ellos, [*en los maestros*] las palabras y los silencios se transforman en el universo que habla, testimonia y da fe de las historias hecatombicas de la humanidad, son magia, hechizo y sortilegio; son aquellas interrupciones que se hacen presente en el recuerdo, *en lo viejo, lo sabido, lo esperado* [para] *volver hacia uno mismo, escuchar la voz interior, silenciar otras voces y silenciar los ruidos que nos aquejan* (Duschatzky. 2019, p. 62); son las huellas que se quedan grabadas en la piel y dan cuenta de todo cuanto nos habita; las palabras se hacen agua y se convierten en verbo puro, son la expresión que fluye inerme del alma que como sílabas humanas nos permiten la comunicación; aquí, las palabras son el amor, el placer, el territorio, la ventana que nos abre espacios de confrontación, resistencia y restauración, en ellas y con ellas, *nos* nombramos, *nos* asombramos, *nos* delatamos, *nos* equivocamos, *nos* aseguramos y también *nos* descubrimos, habitamos y desnudamos.

La palabra fue protagonista del proceso de *re*-construcción de la trayectoria profesional de cada uno, donde también emergió mi propia experiencia, y en ella el reconocimiento como protagonista en este tejido reflexivo y escritural donde la voz empezó a cobrar sentido y lugar, no en la narración de la propia historia de vida sino más bien en la de otros y en cada uno de los

componentes de este texto; no solo como investigadora sino como maestra, historias pensadas aquí como las referencian Delgado G; Núñez L y Leite M (2019)

Las historias de vida son espacios de sentido, dinámicos, que pueden reconstruirse una y otra vez. Una historia nunca termina de ser contada y puede ser relatada desde diversas miradas, posiciones, momentos, lugares y tópicos o temas, aspectos, circunstancias o hechos específicos. En el caso de las historias de maestras y maestros, tal vez como en todas las historias, en el propio vivir se van haciendo, se va gestando esa forma de ser, de hacer, de actuar docente (p, 173)

Así empecé a dibujar letras que exponían expresiones y delimitaban prejuicios, percepciones, miedos, rabias, malestares, satisfacciones, vivencias y sentimientos en cada conversación logrando indicar líneas discontinuas en el tiempo para en cada uno de los relatos e historias de vida trazar un devenir particular, un modo de ser maestro y una apreciación del oficio, en palabras de Bourdieu “una vida es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y el relato de esa historia” (2011, p. 121). En este sentido y retomando a Leite Méndez “las cronologías no fueron consideradas desde una idea de tiempo físico sino desde la idea de *tiempo espacial*, que se opone a la concepción lineal del tiempo según la cual los acontecimientos se producen en una secuencia temporal inalterable” (2011, p. 180). Citados por ella misma, Lewis y Weigert en el tiempo espacial “podemos llevar al presente un acontecimiento del pasado y transformarlo en otro acontecimiento diferente; las historias y las trayectorias vitales no son nunca fijas” (1992, p. 95), por tanto, *Patricia, Nora Liliana y Hamilton* narraron su propio punto de vista, contaron su experiencia vivida en una trayectoria profesional, particular, en su propio tiempo, otorgando sentido-s y significado-s a las formas en las que han configurado su devenir como maestros en lugares, espacios e instituciones; con personas, relaciones y vínculos; con posibilidades de formación, en un tejido de recuerdos que reactivaron la memoria, tal y como lo plantea Larrosa (1995) la dimensión narrativa hace referencia a “la estructura de la memoria. Lo que se recuerda y se olvida está mediado por lo que se quiere decir de sí mismo, por tanto, la narrativa constituye una modalidad discursiva en la que el sujeto da cuenta de sí mismo” (p. 123)

Consolidar estas tres historias de vida basadas en la experiencia vivida y en las cualidades de vida y de la educación (Connelly & Clandinin, 1995, p. 16) consiente la forma en la que los maestros representados hoy encuentran sentido y dan significado a la construcción de la subjetividad docente, estas historias no tienen una finalidad generalizadora sobre cómo puede pensarse el devenir maestros hoy, pues este es individual, singular y único. Aquí la narración

creada, inventada y construida permitió comprender un punto de vista, una perspectiva interpretativa y crítica, un camino desde la voz y trayectoria profesional, en este caso de tres maestros que ejercen su oficio y se ubican en momentos sociohistóricos, reformas educativas, condiciones laborales y representaciones en la sociedad diferentes.

Narraciones donde resultan recurrentes: la influencia de instituciones educativas durante la trayectoria de formación y en algunos casos la manera de vincularse al oficio de maestro; las huellas de otros maestros en la configuración de la identidad-*es* docente descrita por Gysling Caselli, como el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”

(1992, p. 12); la importancia de la praxis y la formación en la configuración de sí mismos como formadores, en tanto *se es maestro si se es discípulo primero*; la generación de vínculos a partir de una relación pedagógica mediada por el afecto, el reconocimiento del otro y al mismo tiempo la diferenciación de los y con los otros, como clave de la alteridad, lo que significa, *pensar más allá de lo dado*, de acuerdo con Skliar en Pérez Sevilla (2006) “la alteridad no es un sujeto identificable, o un agente externo a un espacio, sino que es una experiencia o acontecimiento que irrumpe dentro de un espacio simbólico” (p, 232).

Los testimonios aquí señalados, en relatos e historias de vida, son tomados como memorias personales vividas en contextos sociales, históricos, políticos, culturales y profesionales diferentes, en tanto que, “cada relato es diferente. Hay diferentes modos de contar, diferentes referencias utilizadas, diferentes énfasis a considerar” (Rivas & González, 2013, p, 13), narraciones que consolidan el devenir de los maestros hoy. Cabe señalar que

las historias de vida describen, a diferencia de los relatos, tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, y el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial” (Pujadas, 1992, p. 13).

En esta lógica y para reconstruir, como segundo ejercicio de esta investigación, las *historias de vida*, se acordaron encuentros diferentes con cada maestro, inicialmente *encuentros formales*, serios, académicos con preguntas respaldadas por la teoría para soportar la concepción de “*entrevista cualitativa*” con el ánimo de recoger datos empíricos y verbales, unos que existen y

Identidad

La política pública no agota todo lo que se puede decir de los maestros, ya que cada uno de ellos se va constituyendo no solo desde un afuera que lo regula, sino desde sus propios referentes de identidad y autoconocimiento. (Rodríguez C. 2012, p. 96)

otros que es necesario construir, e intentar, a partir de ellos, “entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (Kvale, 2011, p. 19) y de este modo darle, seriedad a la investigación. Encuentros que posteriormente se convirtieron en conversaciones y se inundaron de anécdotas y acontecimientos centrados en la carrera docente³⁹, en la trayectoria individual, en las decisiones para asumir la formación de una profesión y posterior a ello una vida profesional. A medida que fluía la palabra en la experiencia profesional fueron apareciendo para hacer parte de la historia: esposos, hijos, amigos, novios, padres, maestros, lugares, sueños, temores, dolores, manifestaciones de resistencia, lucha y deseos logrados, muchos, frustrados otros. Así la vida propia se hizo presente en cada una de las historias sin que fuese un límite para la conversación, de esta manera las entrevistas, como el lugar donde se construye conocimiento (Kvale, 2011), fueron la disculpa para comprender lo que significa el devenir maestro a partir de la interacción *entre dos*, entre el investigador, maestro y el narrador, maestro, en tanto que “una entrevista es literalmente una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” Ibid., p. 27), un *entre* que habla necesariamente de *encuentros*.

Los relatos elegidos aquí representan la voz de cientos de maestros y sus experiencias, en este caso los de *David, Gilma, Diego, Loyda, y Edwin*⁴⁰; y las historias de vida de *Patricia, Nora Liliana y Hamilton* expresiones, en trayectorias profesionales, que se construyen desde lo que cada uno va siendo y haciendo en la escuela, la institucionalidad, la formación, el contexto social, político, cultural y familiar y la vida propia; relatos e historias de vida que enaltecen recuerdos y representan huellas como incidentes críticos en tanto

relatos que recuperan experiencias concretas de la práctica efectiva en las aulas y en espacios no formales, en el trabajo que realizamos, en el recorrido singular donde ponemos en evidencia ciertas zonas del orden de lo inesperado o lo extraordinario. (Sardi, 2013, p. 27)

Este material empírico, se remonta a narraciones autobiográficas sobre la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez. Así se fueron consolidando conversaciones que iban y venían

³⁹ La carrera docente es el régimen de legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanente, establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente. Decreto 2277 de 1979. Art. 26

⁴⁰ Se incluyen 5 relatos que visionan y centralizan experiencias para dar cuenta de las tensiones en el devenir maestro

sin restricción en el tiempo, entre el pasado, el presente y el futuro como lo expone Carr, (1986) citado en Connelly & Clandinin, (1995) “[...] el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención” (p, 38) de esta manera, cada uno en el relato empezó a narrar su vida, como bien lo expresa García Márquez (2002) “la vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y como lo recuerda para contarlo” (p, 7) en encuentros donde sentirse cómodo era la prioridad, Taylor y Bogdan citados por Moriña, A. (2017) señalan este estado como el *rapport* que significa “traer de vuelta” o “crear una relación” necesaria en una *entrevista*, en un *entre dos* donde el compromiso de quien escucha, quien narra y quien escucha y narra a la vez, es mutuo, además, significa “comunicar la simpatía [...] penetrar a través de las defensas de las personas hacia lo extraño o lo desconocido [...] y lograr una relación de confianza, consiguiendo que las personas manifiesten sus sentimientos y pensamientos” (p, 44) lo que facilita el diálogo y la narración de experiencias y para este caso de trayectorias profesionales, para en ellas descubrir y comprender el devenir maestros.

De esta manera y entre relatos e historias de vida, se pone la mirada en un maestro oscurecido por la despedagogización y desprofesionalización de la carrera docente; en el reconocimiento de las condiciones a las que éste se ve obligado a responder en tanto sujeto público que debe cumplir con un *oficio* en y con relación a exigencias ministeriales, sociales, e institucionales sin pretender con ello resolver una problemática que data de décadas atrás o augurar un porvenir para el maestro o el sistema educativo, sino más bien plantear reflexiones y a partir de ellas analizar las *formas* en las que estos se han configurado y su devenir hoy, y con ello aquel maestro que demanda la sociedad para tiempos en crisis; formas que surgen para señalar *otros modos* de ser en articulación con el mundo, los estudiantes, la profesión, el saber, el poder, la institucionalidad, la formación, la educación y la vida misma; y *otras maneras* de direccionar las posibilidades que tiene de:

mejorar su trabajo, identificar el modo para controlarlo de manera eficaz [...] en el sentido de los mundos posibles, que el maestro tendría para inventarse, para vivir y para desempeñar su oficio desde unas condiciones distintas [en tanto que] su condición social [cambia permanentemente] y de manera radical debido a las nuevas valoraciones que la cultura le otorga. (Martínez Boom, 1994, p. 143-144)

Máxime cuando se plantea que América Latina enfrenta en la actualidad una profunda crisis educativa (Magisterial, , 2014), al mismo tiempo que profundiza la del maestro oficial (*El Tiempo*, 26 de abril de 2012) en la medida en que el discurso pedagógico se ha centrado en la eficacia y el control de las variables que intervienen en los procesos educativos; se profesionaliza la enseñanza,

se aumenta la racionalidad y se optimiza la acción educativa, de acuerdo con Ortega, (2013) una crisis silenciosa de factores multicausales que viene gestándose y que va de la mano de la desigualdad, la deserción escolar, la falta de recursos y conectividad, la calidad de la educación, los altos niveles de pobreza, las dificultades para acceder al aprendizaje, los pensum académicos improvisados y descontextualizados, las múltiples inequidades persistentes, entre muchas otras, lo que significa que, por ejemplo, uno de cada tres colombianos vive en condiciones de pobreza (33%); el 50% de los estudiantes a los 10 años no puede decodificar textos simples de manera apropiada y por ende comprenderlos; un solo 60% de la población estudiantil tiene acceso y usa el internet como herramienta de comunicación e información, a lo que se suma la masificación en las aulas de clase y la heterogeneidad en la oferta educativa, lo que indudablemente complejiza la tarea de los maestros. (Gropello, 2020). Argumentos a los que se suma Bauman citado por Talavera, (2016) cuando plantea que

la cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de historiadores y etnógrafos.

A cambio, se nos aparece como una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido (p, 45).

A partir de esta expresión Bauman expone una de las tesis de su obra: “*modernidad líquida* es una *civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos*” como metáfora para hacer alusión a la disolución de los valores y principios de la sociedad contemporánea indicando una crisis global de la educación, para señalar que “por primera vez en la historia moderna, nos estamos dando cuenta de que las diferencias que se dan entre los seres humanos y la falta de un modelo universal van a ser perdurables” (Ibid., p, 9); una crisis con un objetivo claro: “*anular el pasado, la educación de volver a nacer cada vez, sin causas ni*

La crisis educativa se reporta, en el ámbito mundial desde la década de los 60, para el momento es notable como una de sus causas, “*el desempeño del maestro*”, argumentando: “la primaria está en crisis, la secundaria está en crisis, la superior ni se diga... crisis académica y administrativa por el profesorado obsoleto y las directivas aleladas” (*La República* [1971], octubre 2, p. 4); Como una de las respuestas a la crisis y a su continuidad, surge el Decreto 1278 de 2002 que tenía como propósito reivindicar la idoneidad del maestro con la invitación y referencia a la emergencia de uno “nuevo” (MEN, 2008) que se ocupara de mejorar los índices y resultados de las pruebas estandarizadas y en consecuencia de la calidad de la educación; con los primeros resultados, PISA y SABER 11, se profundiza el fracaso y con él, la crisis, responsabilizando nuevamente al maestro de la “mala calidad de la educación” (p, 78) ... “Los maestros somos considerados pésimos” (Méndez, 2014, p. 78). Cabe preguntarse entonces por lo que realmente pasa, en tanto que, las últimas reformas educativas han puesto la mirada y han intervenido la labor, el oficio, la formación epistemológica y la praxis del maestro. Ospina W. por su parte (2009) plantea ... “que la educación que tiraniza y que irrespeta, la educación que masifica es fuente de todos los fracasos y todas las violencias. Por ello la educación no es simplemente la solución a los problemas de la sociedad: a veces es el problema. Puede educarnos en la exclusión, en el racismo, en el clasismo, en las manías de la estratificación social” (párr. 5)

consecuencias excepto el riesgo de aburrirse” (Bonilla, 2017). En suma, una crisis, para este caso la propuesta por Echeverri Sánchez, (2009)

Las crisis proceden de las intensas modificaciones que experimentan la escuela y el maestro cuando la cultura se fragmenta, poniendo en cuestión la relación maestro-alumno y la relación escuela-sociedad. Confirmando que uno de los síntomas de la crisis de la cultura es el olvido de la historia, en pedagogía la podríamos nominar como el olvido de las tradiciones, la desacralización del maestro y la pérdida de la eficacia simbólica por parte de la escuela. (Pág. 214-215)

Hablar de esta crisis significa, además, la manifestación de la pérdida de autoridad del maestro, además de hacer acopio de su historicidad en tanto, tiempo, espacio y lugar, una crisis que no es transitoria, sino que, por el contrario, es la expresión y demanda de la necesidad de un profundo cambio con efectos duraderos para un sistema educativo igualmente incierto, crucial y decisivo que demuestra un cúmulo de circunstancias desfavorables articuladas a la economía, la política, la cultura y para este caso, la educación, como un derecho personal al servicio público de carácter social. Tal y como lo referencian Runge & Muñoz, (2010)

Las crisis y aporías⁴¹ como problemas pedagógicos permiten recuperar la relación dialéctica existente entre *Anthropos* y *paideia*, entre ideales del ser humano y sus formas de engendrarse socialmente, entre fines educativos y agencias formativas, entre teoría y praxis. Lo pedagógico [...] como la pregunta reflexiva sobre la formación y educación de los sujetos, como la pregunta por los procesos de subjetivación que permiten una determinada manera de ser lo que se es (Fullat, 1997) en contextos postmodernos de crisis. En este sentido, lo pedagógico mismo deviene en crisis cuando los fines educativos modernos, universales y ahistóricos ya no son sustentables como tales en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, cuando la idea de perfectibilidad humana entra en crisis, se deshace, se vuelve líquida, cuando la praxis educativa pierde legitimidad y justificación desde un punto de vista pedagógico. (p, 115-116)

Por tanto, hablar de la crisis educativa implica centrarse en la experiencia de un maestro que la representa y la hace propia, tal y como lo expresan Contreras & Pérez de Lara, (2010)

Situarse ante la educación como experiencia, significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve a esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas. Tiene que ver con las dimensiones del vivir donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Sentimientos, emociones, razón, no están dissociados (p, 23)

En esta línea, es una crisis educativa que pone de manifiesto, en maestros, unos rostros de los que se anclan para dar cuenta de sí, *no sólo es el rostro que te mira, sino el rostro en que te*

⁴¹ En el mismo artículo “la emergencia de situaciones o condiciones existenciales donde aparentemente se cierran las opciones u oportunidades” (p, 114)

miras (Arias, 2016, p 60), retomando a Echeverri Sánchez, (2010) no para hacer referencia a la “cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro” (p, 264) sino más bien aquellos rostros magisteriales que

Devienen alegría, tristeza, odio, sabiduría, erótica, mística, de acuerdo con las composiciones y descomposiciones por las que son envueltos. No se identifican con el rostro de cualquier maestro, son rostros tutelares o anónimos productos de su involucramiento dentro de determinados dispositivos, llámense anexa, técnico-curricular, computacional o formativo comprensivo (p, 265)

Desde esta lógica, se dejan ver las pasiones del maestro, las memorias de su ser en su más íntima expresión, tal y como son, en su cotidianidad, sus perspectivas, sus posibilidades, en tanto que devienen de formas disímiles, múltiples, a veces opuestas, propias; se permite develar un maestro a tono con las comprensiones que se tienen de la realidad y del mundo, de su saber y su lugar en la escuela como enseñantes pero también como aprendices; a través de los rostros magisteriales puede verse un maestro pasional, singular, que sabe, un sujeto político, público, transformador de la cultura y la realidad, volviendo a Echeverri Sánchez, (2009) “en los maestros, el rostro fue la puerta que nos abrió el paso a la vida o a la muerte, de la misma manera que los infantes hallan en ellos la clave que les abre o niega el acceso al mundo de la vida”

Esta investigación, bajo el método biográfico, es entonces, una apuesta por otra forma de pensar el cómo, cuándo, porqué y con quién de la investigación en un encuentro con otros y con el mundo, la academia y las maneras de construir y configurar el conocimiento quizá como

política de resistencia ante los avanzados procesos de colonización de la subjetividad y las eventuales prácticas hegemónicas neoliberales instauradas en todo el mundo, formas que tienen que ver con el objeto de la investigación, para este caso, el campo de la educación (Rivas Florez, 2016, p.#16).

En consecuencia, es una forma de afrontar los modos en los que la investigación positivista se ha apropiado y anulado al otro como sujeto pensante y escritor, en tanto es visto, como si fuese un espacio inexistente copado de datos e información, sin lugar ni valor suficiente para ser parte del estudio, se anula al otro como campo de investigación, como metodología de investigación, como aquellos que no están dentro de los márgenes de la hegemonía, lo que lleva a pensar en las concepciones epistemológicas sobre el conocimiento, la cultura, el otro y la realidad en la transformación de prácticas pedagógicas, una postura que implica establecer distancias entre el investigador y el objeto investigado, lo que genera una mayor despersonalización y objetivación al momento de vincularse con él, provocando un silenciamiento de su subjetividad. Desde esta

perspectiva el enfoque biográfico y narrativo se convierte en una forma de resistencia a políticas hegemónicas para desde los vínculos que se establecen con los demás se motiven relaciones horizontales y democráticas en la co-construcción de narraciones como mecanismo alternativo para saber de sí y de los otros y desde allí recuperar la lógica de lo colectivo y comunitario, en un sentido público, para lograr así crear discursos educativos socio-políticos basados en la emancipación, la equidad y la solidaridad. Relaciones que como lo afirma Ferrarotti, (1984) se enmarcan en una “*dialéctica de lo relacional*” o Pineau, (1986) “una dialéctica relacional y comunicativa basada en una interacción estrecha entre narrador o narradora e investigador, en el marco de una democratización del trabajo investigativo y de las ciencias sociales” citados por Moriña, (2017, p. 44) en una relación horizontal entre investigador y participante puesto que ambos intercambian en un mismo nivel lo que saben, así

[...] el poder del investigador se ve matizado por la posibilidad del narrador de convertirse en sujeto organizador de su propia vida (si se guarda la coherencia con los principios epistemológicos), y por el hecho de no utilizar un dispositivo normativo cerrado para recolectar información salvaguardando de este modo la libertad del sujeto de contar lo que él desee comunicar. (Correa, 1999, p. 5)

Capítulo III

Contar para sostener la mirada: *Relato propio*



Imagen 5 Jericó (Ant) sábado, junio 24, 2021

Por tradición y en los municipios los campesinos salen a la cabecera municipal los días sábado y domingo, aprovechan para comprar víveres, visitar el médico, los familiares y los amigos; usualmente los parques se ocupan con toldos dónde se exponen las ventas de verduras, dulces, frutas, mercado y productos tradicionales de la región.

familia, de clase media, conformada por mi *papá*, empleado del gobierno en un almacén de agropecuaria “El IDEMA⁴²”; *Mariela*, una mamá sustituta, *otra*, que nos acompañó por un lapso de 22 años, nos crio y nos amó hasta sus últimos días; una de sus hermanas, mi *tía-mamá*, que nunca se ha separado de ella; y *cuatro hijas*, todas educadas en el mismo lugar, *Escuela Normal de Jericó (Ant)*, las dos mayores, mi segunda hermana y yo, *maestras*. Un lugar abrazado por montañas que hace honor a su himno

“Jericó, grato nido de amores, en que el alma feliz se recrea, de su cielo a los claros fulgores, donde el sol su custodia pasea; Jericó, tierra henchida de calma, su verdor la reviste de gloria, Jericó fuego prende en el alma; recorriendo, recorriendo el con fin de su historia” (Ospina , 1979).

[...] *Lo que yo hago, sin más, qué es lo que hace un director de orquesta: dejarse ver sin ser oído. la gente no habla en conceptos a menos que quiera esconderse. la gran satisfacción de escribir los relatos, y al mismo tiempo su piedra de toque es la reacción de los entrevistados cuando se leen y se encuentran en ellos, a pesar de que digan: “no, yo no estaba vestido así sino así, el caballo no se llamaba corsario sino pirata”. Pero, además, agregé otra gran satisfacción: escribirlos. Si quiere escribir es jugarse frente a sí mismo, desnudarse, como también hacer frente a los demás.*

(Molano, 2011, p. 103)

Diría yo que la trayectoria de mi formación como maestra es la prolongación de la historia propia de mi madre quien ejerció este oficio durante 31 años, aproximadamente. Su recorrido profesional se llevó a cabo en Jericó (Antioquia-Ant), un pueblo que la vio crecer y consolidar una

⁴² IDEMA, “Instituto de Mercadeo Agropecuario”, es una empresa industrial y comercial del Estado, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, vinculada al Ministerio de Agricultura

Mi madre, estudió su bachillerato en la Escuela Normal y se graduó el 15 de noviembre de 1971 con el título de “**Maestra**”, en tanto que “*cursó y aprobó las materias del plan oficial para la formación de maestras, con la intensidad y extensión reglamentarias y superó la prueba de grado*”, lo que le otorgó la idoneidad para ejercer tal y como lo señala el Estatuto⁴³ Docente, documento jurídico, Decreto 2277⁴⁴ de septiembre 14 de 1979 “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente” con el que ingresó al Sistema Educativo Nacional en 1972. Este decreto indica en el capítulo 1:

ARTÍCULO 1. Definición. El presente decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales.

ARTÍCULO 2. Profesión docente. Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores⁴⁵. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes⁴⁶ que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación del educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los términos que determine el reglamento ejecutivo.

ARTÍCULO 3. Educadores oficiales. Los educadores que prestan sus servicios en entidades oficiales de orden nacional, departamental, distrital, intendencial, comisarial y municipal son empleados oficiales de régimen especial que, una vez posesionados, quedan vinculados a la administración por las normas previstas en este decreto,

ARTÍCULO 4. Educadores no oficiales. A los educadores no oficiales les serán aplicables las normas de este decreto sobre escalafón nacional docente, capacitación y asimilaciones. En los demás aspectos del

⁴³ Hablar de estatuto es hacer referencia a una variedad de normas jurídicas cuyo rasgo común es que regulan las relaciones de ciertas personas que tienen en común la pertenencia a un territorio o sociedad. Por lo general, los estatutos son una forma de derecho propio [...] La norma jurídica es una regla u ordenación del comportamiento humano dictado por autoridad competente de acuerdo con un criterio de valor y cuyo incumplimiento trae aparejado una sanción. Generalmente, impone deberes y confiere derechos. (Castro Villarraga (2007), Pulido Cortés, O., Peñuela Contreras, D. M (2008)

⁴⁴ Ministerio de Educación. Decreto 2277 De 1979 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

⁴⁵ La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 en su Art. 104 define al educador como “El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad [...] luego] en el Art. 109 señala algunos de sus intereses “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”

⁴⁶ [...] Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de la enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente, en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía. (Zuluaga . , 1999, p. 49)

ejercicio de la profesión, dichos educadores se regirán por las normas del Código Sustantivo del Trabajo, los pactos y convenciones colectivas y los reglamentos internos, según el caso.



Así fue como inició la charla con mi madre⁴⁷, le pregunté lo que antes alguien le había preguntado a Freire, parafraseando quizá con la intención de lograr su relato: *¿cómo se hizo maestra? ¿Porqué? y ¿Qué significaba para ella serlo?* Algunas tardes se sentó con papel y lápiz en mano, en silencio, acompañada solo de la “Voz de Colombia⁴⁸” a escribir a pulso y letra, algunas líneas para dar respuesta a la tarea. En su escritura, cuenta:

Imagen 6 La pregunta a mi madre

“¿Con qué soñaba cuando era niño? pensaba que sería maestro. lo soñé tanto que, cuando me convertí en maestro, lo que yo era en mi imaginario no se correspondía muy fielmente con lo que era en la realidad. Tanto que no distinguía una cosa de la otra” (Freire P. 2018, p. 18)

Me hice maestra primero que todo porque desde pequeña fue mi sueño, hice todo lo que estuvo en mis manos para cumplirlo y sobrellevar las dificultades que se me presentaron en la casa, pues soy la sexta de una familia de 12 hermanos. Logré terminar mi bachillerato en la Normal gracias al esfuerzo, constancia y perseverancia para permanecer en el estudio. Inicié mi camino como maestra a los 19 años ganándome \$1.495 en el nivel de Básica Primaria, categoría 1 de 14, según el Escalafón Nacional Docente, Decreto 2277 que regía en el momento.

Yo creo que lo más importante en mi formación para ser maestra fue la pedagogía, acompañada de una buena disciplina y de la rigurosidad que significaba estudiar en la Normal, allá nos exigían mucho, nos enseñaron a ser buenas mujeres, a actuar adecuadamente y a terminar con responsabilidad todos los trabajos que empezábamos.

⁴⁷ Las imágenes que se disponen a lo largo de esta escritura son elaboraciones de Ramón Alejandro Palacio, expresamente para esta investigación, egresado de la Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, como Maestro en Artes Plásticas, un encuentro que se da inicialmente a través del WhatsApp y que se convierte en una bella compañía, en un diálogo de colores, formas, líneas, trazos y sororidad. Ramón Alejandro nació en Jericó, donde vive actualmente. Las creaciones son elaboradas en tres momentos, el primero es el esbozo del dibujo con pluma y tinta china, lo que permite contornear las figuras, para luego de un tiempo de secado continuar con el segundo momento que consiste en iluminar los dibujos con acuarela para darles color y forma. Por último, se hace un registro fotográfico para terminar el proceso

⁴⁸ Emisora, “La voz de Colombia, bésame” <https://tunein.com/radio/La-Voz-de-Colombia-Bsame-Medelln-949-s142558/?lang=es>

Hoy puedo decir que las profesoras eran autoritarias, a uno hasta le daba miedo dirigirse a ellas, teníamos que levantar la mano para pedir la palabra, ponernos de pie cuando íbamos a participar y guardar silencio todo el tiempo. Su escritorio estaba ubicado a dos metros de distancia de los pupitres de las estudiantes, como en una especie de tarima, donde se paraban detrás de un atril.

Cuando nos encontrábamos con ellas en la calle preferíamos bajarnos del andén o escondernos para no saludarlas. Llevarle un detalle a la maestra era todo un privilegio, yo imaginaba el mundo en que ellas vivían y soñaba con hacer lo que ellas hacían, quería conocer lo que ellas conocían, vestirme y oler como ellas, tenía la idea de que vivían en mundos increíbles; me inventé un mundo mágico para la escuela con el solo hecho de ver a mis maestras. Soñaba con tener mi propio salón de clase y con que algún día alguien me dijera “maestra”; mejor dicho, para mí era todo un honor convertirme en una.

Tengo que decir que ese respeto que les teníamos me parecía bondadoso y era la mejor respuesta a lo que ellas nos enseñaban, en mi época nos daba miedo y vergüenza ser malas estudiantes. Yo por eso quise ser maestra y porque además desde niña, a eso jugaba, a ser la maestra de mis hermanas, de los amigos de la calle y de cuanto niño se prestara a jugar, yo les enseñaba, los mandaba, los reprendía y les pedía la lección cómo lo hacían conmigo en la escuela. Recuerdo estar siempre enseñándole a los demás, ayudándoles a hacer sus trabajos y explicándoles cuanta cosa no entendían, me gustaba terminar mis tareas y seguir con las de ellos. Hasta que logré mi título, era inquieta, curiosa, cuidadosa y solidaria, así que cumplía todos los requisitos para serlo.

Me nombraron maestra en la Escuela Rural Integrada Palenque, modalidad Escuela Unitaria, en una vereda de Jericó, a una hora de camino de la cabecera municipal. Recuerdo que cuando llegué no encontré materiales de trabajo y tuve que comprar con mis propios recursos económicos material didáctico, tizas e insumos para poder enseñar, hasta el borrador de tablero me tocó hacerlo con pedazos de retazos que encontré en mi casa.

Con los estudiantes hacíamos las escobas de ramas recogidas en el campo para poder hacer el aseo porque hasta la escuela no llegaban los insumos y los “visitadores” de Medellín, sólo iban cuando nos evaluaban para ascender en el escalafón y eso era cada 4 años, por eso creo que ser profesor no depende de nadie, de la evaluación, el seguimiento o la supervisión, considero que lo primero que hay que tener para ser un buen profesor es ciencia, es decir, tiene uno que saber lo que va a enseñar, además de vocación, aptitud, respeto y disponibilidad para entender a



Imagen 7 Organización del aula

Escuela Rural Integrada Palenquito del municipio de Jericó (Ant). 1978 era nombrada como “escuela unitaria”. En la época, las aulas de clase se caracterizan por tener elementos físicos y una decoración estándar destinada para el rincón religioso cumpleaños lista de aseo o fechas importantes, además de las normales del salón de clase, entre otros, de los que hacían parte laminas, mapas, dibujos fotografías, relojes, calendarios u objetos como la escultura de una representación religiosa. De otro lado, “los pupitres” estaban siempre de forma horizontal, por binas, unos detrás de los otros, lo que permitía que se compartiera el lugar de 2 en dos y se facilitará la interacción entre pares; los uniformes no eran de obligatorio uso, sobre todo en las escuelas rurales, lo más importante era tener: cuaderno, lápiz, borrador, sacapuntas y regla, lo demás era aprender, escribir y casi que repetir de memoria lo que indicaba la profesora.

los otros, y digo otros porque cuando uno llega a una escuela se encuentra con los estudiantes, los padres de familia, los colegas, las señoras del aseo, el portero, los vecinos y todos los que se interesen en aportar, es que uno en una escuela nunca está solo; también creo que es necesario que los profesores se sientan felices con lo que hacen, que comprendan que la enseñanza es un proceso que se da de a poco, por eso una de las cosas más importantes que hay que aprender para luego enseñar es tener paciencia, al respecto, mi hija me leyó algo con lo que creo estar de acuerdo: “la paciencia está relacionada con un tiempo más lento, con una focalización, una concentración. Quizá también con una cierta confianza, una apuesta y la suspensión de una meta fijada de antemano, [por eso] vale la pena enseñar la paciencia para aprender a explorar los pliegues, las matices y los detalles de la vida” (Duschatzky, 2019, p. 169), lo más importante de ser profesor es que le guste lo que hace, por eso yo elegí serlo.



Imagen 8 Cualidades de un buen profesor

Yo -que al fin y al cabo me he dedicado a esto también- creo que en primer lugar debe pasarlo bien haciendo lo que hace. En el fondo, la enseñanza es un contagio; se trata de contagiar una afición y para eso es imprescindible, ante todo, tenerla. Afición por lo que se trabaja y por lo que se enseña. Cuando uno ve a alguien que disfruta con una cosa es fácil que se contagie e intente participar. enseñar es una profesión que no se puede ejercer de forma forzada; el que llega a dar clase por obligación acaba siendo un verdadero desastre. sin embargo, alguien capaz de contagiar su afición es un educador perfecto. a la hora de la verdad, la transmisión de valores y hábitos es más fruto del ejemplo que de los discursos” (Andrés Orello en Cremades, (1999, 296-297)

Yo entré a la Normal porque mi papá me matriculó, él era el acudiente mío y el de mis otras cuatro hermanas, es que primero mandaban los hombres, mi mamá permanecía al cuidado de la casa, para él era una prioridad el estudio, por eso siempre estuvo dispuesto a acompañarnos, en esa época la que no estudiaba en la Normal “no era nadie”, decían.

Antiguamente uno se hacía maestro por dos razones, *la primera* porque los padres lo decidían por uno; y *la segunda*, porque el único lugar para estudiar era la Normal, que además de ser solo para mujeres era la única oportunidad que se tenía para “salir adelante” en un pueblo como Jericó. Yo creo que uno debe ser maestro por decisión, es decir, uno debe tener claro lo que le gusta, debe tener instalada en el corazón la certeza y la seguridad de lo que quiere, para desde ahí saber qué es lo que tiene, de qué está hecho, para que eso le dé el impulso de trabajar, estudiar y ser disciplinado, de mantener el deseo de superarse, de ser mejor cada día, de dar todo lo que tiene en sus clases y sobre todo no permitir que nada, ni nadie le arrebatase los sueños. Tal vez esa es la forma que uno tiene para sostenerse, para mantener viva la esperanza, para acompañar a otros, para hacer

que su trabajo sea amable, agradable y enriquecedor y para desde allí favorecer a las comunidades donde uno trabaja y aportar lo que uno sabe y es. Uno como maestro debe saber darse a los demás y disfrutar al máximo su oficio, para mi es algo que nace de adentro, no necesariamente y como han dicho “*amor al arte*”; es, por el contrario, algo que sale del interior de uno, de cada persona, algo así como lo que lo mantiene a uno vivo, cuando uno quiere lo que hace no tiene límites de tiempo o justificación en el dinero, por eso uno hace las cosas con entusiasmo, amor y

compromiso. En cambio, al que no le gusta sufre, porque todo lo que hace se le convierte en una pesadilla y solo está pendiente de cuándo le pagan, cuándo son las vacaciones o cuando tiene libre; ser maestro es como sentir un llamado, como un fueguito por dentro que alimenta el deseo y la pasión por enseñar.

Yo por ejemplo creo que hoy en día no hay ética, porque algunas personas ocupan un cargo que no les corresponde, el de maestros, porque no tienen otra cosa más que hacer y cogen la educación como un escampadero sin saber hacerlo, sin saber ser o sin estar preparado para asumir lo que implica encontrarse con los estudiantes, los padres de familia, los compañeros de trabajo y lo más importante, lo que significa entrar a un salón de clases, porque uno sabe que quiere ser maestro cuando entra allí, lo siente en el cuerpo y el alma se regocija de felicidad de saber que uno va a enseñarle a otros lo que sabe y lo que ha aprendido.

Otra de las cosas que me parece importante de ser maestra, es el deseo que le va apareciendo a uno por querer saber siempre, por estar actualizado y por estudiar, para así poder tener cómo enseñar con seguridad y responsabilidad, además porque en mi época y cuando entré a trabajar uno subía de categoría en el escalafón por experiencia, representada en el tiempo de servicio, lo que significaba mejorar las condiciones económicas y en consecuencia las posibilidades de estar más cómodo y tranquilo. Cuando uno iba a subir de categoría en el escalafón y se acercaba al tiempo, llegaba de sorpresa a la escuela un supervisor que revisaba los libros reglamentarios: el parcelador, la asistencia, el cuaderno de los actos cívicos, las actas, el inventario, el historial de la escuela, las calificaciones y al azar, algunos cuadernos de los niños y niñas; la decoración de cada uno de los rincones: el religioso, el del aseo, los cumpleaños, el cuadro de honor y las fechas a conmemorar cada mes. Además, vigilaba el patio de recreo, el monumento a los símbolos patrios y el aseo en general. Con este informe y una larga conversación que podía durar toda una jornada laboral se determinaba si uno cumplía con todos los requisitos. Me acuerdo que a veces nos daban “orientaciones” sobre cómo actuar y comportarnos, cómo debíamos hablarles a los estudiantes; nos enseñaban a través de formatos cómo debíamos evaluar, cómo hacer el observador y cómo la planeación, no nos podíamos salir de lo que nos indicaban, nos obligaban, por decirlo así, a estar como en un cuadro, como si no pudiéramos pensar por nosotros mismos, nos hablaban mucho de la disciplina, la de los estudiantes y la de nosotros. Cuando teníamos reunión de



Imagen 9 Vinculación laboral 1970

En los años 70 el modelo educativo se basaba en postulados transmisionistas, entendido desde la tecnología educativa; la formación se llevaba a cabo a través de guías, módulos y cartillas. la educación ganaba en cobertura, ejecución y extensión, pero no en la posibilidad de formar un sujeto crítico capaz de pensar por sí mismo o capacidad de crear con autonomía e independencia. el maestro era ejecutor; es decir, obedecía a decretos, leyes y lineamientos; y la escuela era:

“una organización especializada, encargada de transmitir la herencia cultural de la sociedad que habilita a las nuevas generaciones para que aprovechen las experiencias y los descubrimientos realizados por otros durante años de trabajo, preparándolas para desempeñarse como miembros útiles a la sociedad”. (Brigido, 2006; p, 110), en consecuencia, se forman sujetos regulados, normalizados, controlados, obedientes e incapaces de resistirse a la autoridad, a la disciplina y a todo lo que ya está instaurado.

aquí se pone la mirada en un maestro sujeto al método, en tanto que se relaciona con su practicidad, en un inicio, con el cómo se enseña, después con el saber que se enseña; el maestro entonces sigue ejerciendo su oficio como un intelectual subordinado. CITATION Zul99 \l 9226 (Zuluaga G. O., 1999)

profesores nos dábamos cuenta de que era todo para todas, como el uniforme, no importaba el grado, había cosas que eran obligatorias, cuando no estaban uno hasta se podía sentir vigilado y perseguido, cumplía porque cuando ellos volvieran había que mostrarles las evidencias de lo que hacía uno en el aula y en la escuela.

Luego, el estatuto docente se reformó, pasamos de categorías a grados, lo que significaba que para ascender en el escalafón había que reunir además de tiempo, evidencias de haber realizado cursos que otorgaban créditos o haber ingresado a la universidad para hacer una

tecnología o una licenciatura, esta última, impensable, porque se necesitaba un traslado para Medellín o lugar donde hubiese una facultad de educación, puesto que en los pueblos no se tiene acceso a ella. Hasta que llegó la oportunidad con el Tecnológico de Antioquia, quien nos propone hacer una Tecnología en Educación, a distancia. Junto con algunos compañeros de trabajo nos reuníamos para estudiar en grupos, para ese entonces llamados “cipas”, luego de terminar la jornada laboral, usualmente en mi casa porque era yo quien tenía hijas. Nos reuníamos de lunes a viernes de 5:00 a 8:00 de la noche para hacer las tareas y compromisos que presentábamos los sábados y domingos de 8:00 am a 5:00 pm, en exposiciones, conversatorios, socializaciones, trabajos escritos, evaluaciones o cuis. Para ese entonces todo era con material físico porque no había acceso a internet o computador, visitábamos las bibliotecas y los trabajos los hacíamos a mano o en máquina de escribir. Así fue como logré ascender a la categoría 11, con tiempo, cursos y estudio universitario.



Imagen 10 Promoción 1970

Los maestros de Colombia tienen un porcentaje de representación femenina, en la actualidad para los niveles de preescolar Y Primaria; en los años 70 además de acentuada la feminización de la docencia, primaba la valoración ideológica relacionada con aspectos que vinculaban directamente a la mujer con el papel tradicional que desempeñaban el hogar, dando continuidad fuera de él en su papel como esposa, madre y maestra. En su gran mayoría quienes elegían la Escuela Normal provenían de estratos 2 y 3, clase media, media -baja; de padres que usualmente trabajaban en cargos independientes y madres amas de casa.

la década de 1960 y 1970 se caracteriza por ser un periodo de convenios y acuerdos políticos, además de luchas gremiales en correspondencia con las reformas educativas del momento, por ejemplo, la imposición de la tecnología educativa y la reivindicación y reconocimiento social y salarial de los docentes. reformas que afectaron de manera directa a las escuelas normales.

Al maestro formado en esta época se le asignan otras funciones, saberes y señalamientos, era nombrado como “trabajador del Estado” lo que le otorgaba derechos de asociación sindical, huelga y protesta; seguridad laboral; además de mejores garantías y condiciones como empleado.

en contacto directo con los estudiantes, es como lo que me leyó también mi hija luego de

entregarle lo que le escribí: “un educador debe tener ciertas aptitudes para la enseñanza y conocimientos técnicos, pero sin cualidades humanas es muy difícil que un chico se deje arrastrar por un maestro” (Jaime Carvajal, en Cremades, 1999, p. 115). (MOH, relato, 2020, febrero).

Conversaciones con mi madre: una herencia pedagógica

Mi formación académica también se dio en la “Escuela Normal Nacional de Señoritas” bajo el mandato de la Congregación de las hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, de la Santísima Virgen, quienes se dedicaban a enseñarnos la rectitud, la moral, la religiosidad, y especialmente, el servicio y la solidaridad con los demás, hoy se llama “Escuela Normal de Jericó”.

En el año 1984, estuve matriculada en el grado “sexto” del “bachillerato” por decisión irrevocable de mi madre quien y por tradición argumenta que este lugar fue elegido por ella para sus hijas porque allí:

“acogían niños y niñas, para en él, reforzar las bases éticas y morales, desde la formación humanista, iniciada ya en el hogar y para aprender conceptos importantes como seres íntegros que pudiesen en el futuro valerse por sí mismos, con capacidad para resolver dificultades en compañía y solidaridad de y con otros” y porque además “vivíamos en un municipio donde solo había dos opciones: la Normal y el Liceo San José, y uno como mamá elige lo mejor, la Normal tenía como requisito la buena conducta, el buen desempeño académico y claridad en la formación de personas y ciudadanos para el mundo, por tanto, los niños y niñas que estudiaban allí, de entrada tenían que tener principios, valores y disciplina para dejarse formar en el libre reconocimiento y desarrollo del ser y, en el hacer como maestros y maestras” (MOH, relato 2020, febrero)

Para ella, aunque no lo dijo, el ser maestra también le proporcionó a lo largo de su vida seguridad y estabilidad laboral, además de independencia económica y la certeza de que esas dos cosas juntas, su oficio y lo que ganaba en él, le permitirían tomar decisiones y lograr cierta libertad para moverse en el mundo. Por eso ahora que lo pienso no elegí ser maestra por *vocación*⁴⁹ o porque hubiese sentido una especie de llamado, lo que indica en primera instancia que para ser maestro no necesariamente tiene que tenerse vocación, esta puede construirse, configurarse y consolidarse en y durante el oficio, así como lo plantea Touraine (2000) *me hice, me hicieron y me formaron* para

Recuerdo y narración

No existe eso que decimos que el sujeto vivió, sino solo la narración de lo que recuerda. Desde esta óptica, es necesario considerar dos cuestiones que afectan de modo indefectible el proceso de construcción del conocimiento biográfico. Por un lado, el recuerdo es histórico; esto es, se construye desde el conjunto de experiencias vividas y los contextos en donde acontecieron. Por otra parte, el acto de narrar es contingente, fruto de las condiciones en las que se produce. Ambas cuestiones nos remiten a una mirada netamente constructivista y crítica. La vida no es más que la narración que hacemos de ella en unas condiciones particulares. (Rivas, 2014, p. 102)

⁴⁹ Farfán Mejía (2020) indica que la vocación es un término polisémico y frecuente en la literatura sobre la formación profesional. (p, 53) hace referencia a un *llamado- vocare*, considerado por muchos autores como un oficio, una profesión o una vocación, acepciones que se asignan según el contexto, la situación o la denominación.

ser “Bachiller Pedagógico⁵⁰” puesto que, cursé y aprobé “*los estudios correspondientes al nivel de educación media vocacional, según los planes y programas vigentes*”. Al final del bachillerato como normalista elegí psicología, terminé siendo Licenciada en Educación Especial, psicóloga y una maestra apasionada por la defensa de la educación pública, me dediqué articular esos dos campos y a darle forma a mis prácticas pedagógicas, académicas y de gestión, desde ahí; así es como me ocupó y preocupó por la formación propia y de otros, en resumen, no decidí ser maestra, diría que me “*tocó serlo*”. Estando allí me enamoré de lo que hacía y me quedé. Con esta experiencia entendí que ser maestra venía acompañada de la pasión y el gusto por enseñar, de la dedicación, la paciencia, el afecto, la creatividad y el disfrute por aquello que se hace, pasa, acontece y se vive en un aula de clase, esta como el lugar que centraliza lo que puede suceder con y en la institucionalidad.

En la Normal, puedo decir que aprendí a esperar, a silenciarme, a escuchar, a tener paciencia, a trabajar con poco y a buscar el recurso por mis propios medios, a decir no cuando fuese necesario, a sentir y resolver el dolor, la frustración y el miedo, el propio y el de los demás; comprendí que la única manera de enseñar, desear y cumplir un objetivo era uniéndome a los demás para actuar en colectivo; entendí que el mundo no es pequeño y que de la manera en la que yo lo miraba lo harían mis estudiantes; aprendí que la literatura era la posibilidad de abrir las puertas de la imaginación, la aventura y la ficción y que ella también servía en algunos momentos, para enredar el pensamiento, embolatar la angustia y soñar con que las cosas, cuando el libro se cerrara, podrían ser diferentes. Allá en esa escuela empecé a sembrar como maestra la conciencia de lo que significaba ser, por eso y en medio del canto, el llanto, la lectura, el campo, las ingenuas preguntas, el silencio y la enseñanza de esos días, entendí que seguir y mirar para adelante era la única manera de resolver cualquier cosa que pudiera pasarme, que en esos silencios estaban también los aprendizajes y que comprenderlos era a uno de los caminos que tendría para habitar el mundo en ese momento.

Yo, no podría decir que de niña quise ser maestra, creo que me fui haciendo a fuerza del tiempo, a falta de opciones, a punta de discursos y de responsabilidad, fui descubriendo en mí las habilidades necesarias que fueron sumando para dar cuenta de lo que hoy soy; fui tejiendo mi lugar como maestra en la acción, la reflexión, la mirada, la lectura y la observación atenta a otros. En mi época no pude *ser otra cosa*, la falta de opciones en realidad convirtieron mi formación en una imposición porque no había de donde elegir; cuando pequeña jugaba a muchas cosas e imaginaba miles de caminos para mi futuro sin que ninguno de ellos fuese determinante, solo y por el hecho de estudiar en la Normal ya me perfilaba, en fin, como lo dice Tomas de Iriarte en *La ardilla y el caballo*: “de tantas idas y venidas, tantas vueltas y revueltas, (quiero amiga que me diga) ¿son de

⁵⁰ El Decreto 2277 de 1979 estipula el Estatuto Docente “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente” en su artículo 10. estructura del escalafón numeral (e) estipula que” los títulos de normalista, institutor, maestro superior, maestro, normalista rural con título de bachiller académico clásico, son equivalentes al bachiller pedagógico” (p. 5). Los bachilleres pedagógicos son los egresados de las escuelas normales, no reestructuradas, que completaron sus estudios en las normales de educación superior, con énfasis en pedagogía.

alguna utilidad?”, y como lo afirman Ortega y Gasset: “yo soy yo y mis circunstancias”, es decir, todos somos en mayor o menor medida la expresión auténtica de las épocas que nos ha tocado vivir.

Recuerdo las eternas filas disciplinadas que teníamos que hacer del más pequeño al más grande todos los lunes y los viernes para el saludo, del calor que teníamos que aguantar en ellas, donde no veíamos sino la cabeza del compañero de adelante o la cara del compañero del frente, nos revisaban los zapatos lustrados, la cabeza, para verificar la limpieza y el baño diario y el uniforme, uniforme en el sentido literal de la palabra, rezábamos, cantábamos el himno Nacional y el de Colombia, nos recordaban -las normas-: “*no correr, no gritar, respetar la fila en la tienda, llegar temprano, no volarse del aseo, no tirar basuras al piso, cuidar las matas, no dañar, no, no y no*”, por todo era un “consejo” que sonaba a regaño a la entrada y salida de la escuela, todo el día en el salón, en la entrada y salida de los recreos, en las reuniones de entrega de notas, en los juegos, en los trabajos, en las clases de educación física, en los exámenes, por todo y con todo. Si mi memoria no me falla, con algunas profesoras cantábamos, nos reíamos y hasta había tiempo para hacer chistes o contar historias, sobre todo cuando “*no estaban en el salón*”, algunas eran muy amables como la señorita Beatriz y la señorita Blanca, ellas me enseñaron con el único método que sabían, el tradicional, a escribir mis primeras letras, a leer mis primeros textos y a sumar sin los dedos, me enseñaron, en primero y segundo respectivamente. Me acuerdo de haber llenado muchos cuadernos con planas de bolitas, palitos, letras, números y figuritas de múltiples formas, también de haberme aprendido de memoria *Rin Rin Renacuajo*⁵¹ de Rafael Pombo. De lo que no me acuerdo es de su funcionalidad.

Con ellas tuve mis primeros vínculos con el oficio, eran maestras dulces, amorosas y encantadoras y al igual que mi mamá, con *vocación*⁵² y compromiso; al contrario de otras que insultaban, arañaban, estrujaban y hasta



Imagen II Grado primero. Escuela Madre Laura. Jericó (Ant) 1979

La característica principal de la educación para este momento era la transmisión de contenidos, *el profesor hablaba y el alumno escuchaba*. En esta época el estudiante se limitaba a escribir en su cuaderno todas las indicaciones señaladas en el tablero, repetía sin cesar cada lección hasta memorizarla sin la posibilidad de reflexionar, preguntar o cuestionar lo que se decía.

⁵¹ Puede escucharse, ahora animado: <https://www.youtube.com/watch?v=XNDMKvjPXWU>

⁵² Para Freire la vocación es aquello que “exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire P., Cartas a quien pretende enseñar, 2010, 8) y para Dewey “una vocación significa toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique todas las capacidades personales a la obtención de

pegaban. La profesora de cuarto un día y como tarea nos puso a que nos aprendiéramos la tabla del 4, al día siguiente a las 7:00 de la mañana fui la primera en ser parada al frente de todos los compañeros para recitarla de memoria y en orden, empecé $4 \times 1 = 4$; $4 \times 2 = 8$; $4 \times 3 = 12$... el resto se me olvidó, mi mente se puso en blanco porque estaba muy asustada; ella enojada me dijo que tenía que poner la mano extendida con la palma mirando hacia arriba, con su regla de madera me golpeó 3 veces, esa tabla nunca se me olvidó, ni la del 4 ni con la que me pegó. Ellas también humillaban, gritaban, discriminaban, comparaban, castigaban con eternas planas donde aparecía la misma oración, con repetir varias veces el trabajo, con arrancar las hojas de los cuadernos, cosa que también “era merecida”, según ellas. Y eso que a mí me fue muy bien, aprendía rápido, me gustaba la escuela y además me encantaba curiosear, preguntar y sobre todo aprender, incluso cuando la profe salía a tomar tinto a la cafetería me dejaba a mí con una hojita y un lápiz en su escritorio para que apuntara el nombre de cualquier compañero que se levantara de su puesto, todo el que estuviera anotado en esa lista era castigado, a veces sin descanso, otras parado en un rincón, con una nota enviada para la casa y si tenía suerte con un jalón de orejas o un pellizco en el brazo. Sí, me acuerdo de una y mil “amenazas” para hacer cumplir las normas o aplicar los castigos que ya se tenían impuestos y que cada uno de nosotros tenía claro. No teníamos opción, obedecíamos y creo que nunca entendimos por qué, obedecer a los padres, a los maestros a los grandes en general, lo que quiere decir, según Camps (2008) “la necesidad no solo de hacer lo que está mandado, sino de adherirse sentimentalmente, con el corazón o con las emociones, como diríamos hoy, al contenido de las órdenes emanadas de la autoridad” (p, 21).

En la escuela, al menos en mi escuela las profesoras eran quienes “mandaban” y los niños y niñas quienes “cumplíamos lo que ellas decían”. Mi escuela, como toda escuela tradicional había heredado vicios, licencias y aprobaciones, aquellas delegadas por el tiempo, por las generaciones y por un sistema represor-dominador al cumplimiento de funciones y deberes que para ese entonces creo que nadie comprendía, en nombre de la “educación”, como bien lo afirma Camps:

Las generaciones que han ido creciendo desde entonces han sido formadas al margen de la organización jerárquica y del sentido de la disciplina que dómino la formación de sus padres y abuelos. Aquella era una disciplina marcada por reglas, que solo tenían una lectura posible, la lectura que venía dada por la autoridad reconocida y establecida, una autoridad que nadie osaba discutir. Todo estaba pautado y previsto. Las excepciones a la norma eran casi inexistentes. Desviarse del comportamiento obligado, significaba un castigo inapelable no siempre dependiente de la gravedad de la trasgresión, ya que no era tanto el contenido de esta como la trasgresión en sí misma. La desobediencia a la norma, lo que era considerado inaceptable (2008, p. 19)

En la época en la que me tocó la escuela no había oportunidad de pensar individualmente, de preguntar, de tener curiosidad o ideas fantásticas, sin ser muy drástica con mis recuerdos, enérgica con mi buena infancia o injusta con mi educación, a los estudiantes de ese tiempo no se nos permitía tener derechos, opinar o chistar ante una clase o en un espacio de adultos, ya todo

resultados” (Dewey, J, 2004, pág. 268) se comprende entonces *que el buen docente no es únicamente aquél que desea dedicarse a la enseñanza, sino que es capaz de realizarlo con profesionalidad.*

estaba dado, planeado y organizado, incluso hasta los castigos aunque no supiéramos cuando nos lo ganaríamos y mucho menos por qué, sin embargo no conocíamos la monotonía, la aburrición o la pereza, la escuela estaba encerrada, estaba presa de sí misma. Ahí no tengo como decir que nació mi vocación por ser maestra o que esa elección estaba al menos en mis planes, la escuela y lo que había en ella parecían no cautivar los sueños o los anhelos de crecer para ser algo parecido a un maestro. Sin embargo, nunca escuché que alguno dijese que no quería ir a estudiar, por el contrario, la escuela nos gustaba, nos entretenía y nos guardaba amablemente por largos periodos de tiempo, eso tampoco nadie puede ponerlo en duda, por esto “uno de los objetivos de la educación tendría que ser el de enseñar a combatir el aburrimiento. O, dicho de otra forma, enseñar a llenar el tiempo con cosas que uno mismo sea capaz de aportar, sin necesitar siempre de la ayuda material o personal del otro” (Ibid. p. 93)

En la Normal Nacional de Señoritas el panorama cambió radicalmente, desde el grado noveno, en el año 1987, empecé a vivir la experiencia de llegar a un aula de clase, a “*practicar*”, daba las clases que mi mamá me enseñaba a preparar, gracias a su larga trayectoria como maestra y a sus *saberes de experiencia*, casi obedeciendo a los planteamientos de Andrés Klaus y Gabriel Murillo, (2017) cuando afirman que:

El oficio de maestro como una artesanía intelectual, dada la combinación de conocimientos y formas de hacer que puede ser aprendida por la observación directa de la actuación del maestro, en tanto los alumnos aprenden al lado de su maestro, no mediante la demostración en abstracto, sino por la vía del ejercicio autónomo, conscientes de que nadie aprende en lugar de otro (p, 30)

Yo, llegaba a la “*Anexa*⁵³” siempre muy temprano antes de que sonara la campana y los niños y niñas arribaran a la escuela, me gustaba escuchar sus gritos y su algarabía al momento de entrar a los salones, sus empujones y corridas para llegar de primeros, siempre me ha gustado ese primer momento, ese tránsito entre la entrada y la salida; yo, ahí parada, recién bañada, asustada y lista para enfrentarme a un salón lleno de niños, para “*enseñar*” mientras la “*maestra cooperadora*” me observaba y calificaba una plantilla larga sentada en su escritorio, en general me decía que “*tenía un buen dominio de grupo, excelente material, adecuada distribución del tiempo, que era cariñosa y que respondía bien las preguntas que me hacían*”.

En la Normal me encontré, diría yo con la posibilidad de quedarme, de aprender y enseñar, en el rostro de un montón de adolescentes que se convirtieron en el disfrute de esos tiempos, creo que nos salvamos unos a otros, me encontré con Churro, Henry, Paulina, Rosalba, Adriana y Piedad; con la “*zorris*” que me animaba a jugar baloncesto y voleibol así dijeran que yo era el “*hueco*”; con “*Sandra*”, que con sus venidas a Medellín nos provocó y alimentó la curiosidad e

⁵³ Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) En 1903 se inicia un movimiento de reforma de la educación y de la formación de docentes con la expedición de la Ley Orgánica de Educación, mediante la cual el Gobierno Nacional ordenó que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, cada una con una *Escuela Primaria Anexa* para el desarrollo de las prácticas de enseñanza como elemento central en la formación de los maestros (p, 12). De igual forma, el Decreto 1955 de 1963, acentúa su carácter profesional para dar una mejor formación a los docentes de enseñanza elemental plantea que “la práctica docente se desarrollaría en las escuelas anexas de las escuelas normales y, mediante convenios, en escuelas afiliadas” (p,13)

imaginación, nos impulsó con sus historias a querer salir y a descubrir que había detrás de las montañas de ese pueblo; con Liliana “*la ratona*” que nos enseñó la ingenuidad, la lealtad y la perseverancia; y con “*Dora*” para dejarnos ver que la seguridad en sí misma era la puerta y la tranca para estar juntas sin importar las adversidades de la cotidianidad. Con ellas descubrí la amistad, la risa y la constancia de ir cada día a la normal a estudiar, juntas hicimos que la formación en ese espacio fuera distinta, amamos estar allá y hacer todo lo que hacíamos, preparar actos cívicos, observar y planear clases, hacer carteleras, leer sobre pedagogía, didáctica, metodología de la enseñanza y hasta de religión (en esa época la educación era totalmente confesional), preparar obras de teatro, cantar, bailar, ir a misa todos los lunes a las 7 de la mañana, rezarle a la niña María, jugar en campeonatos de voleibol y basquetbol, entre muchos otros “*avatares pedagógicos*”.

Estábamos llenos de vida y miles de expectativas, sueños, angustias y deseos de saber que había más allá del morro, de las nubes y las montañas⁵⁴ de Jericó. Nosotros sí que queríamos ser “*distintos*” y a toda costa salir de allá, queríamos estudiar para “*ser alguien en la vida o quizá para transformar el mundo, cambiar vidas o impregnar de deseo y prosperidad a todos los que pasaban por un aula*”, como decía el padre Mario, o como lo escuché durante mi infancia como expresión de aliento de parte de mi madre y Mariela, además: “*es que si estudia va a poder hacer lo que quiera con la vida, va a tener independencia, va a poder manejarse y moverse como quiera en el mundo, porque depender de alguien debe ser muy difícil, hay que ganarse la vida con trabajo y eso solo lo podrá lograr si se prepara y estudia*”. Como dice Sandra Milena Muñoz Mora, (2017) parafraseando a Freire: “*estudien hijas, si bien no para cambiar el mundo, sí para que cambien el de ustedes y a lo mejor el mundo de otros*” (p, 70), un discurso que permanece y se replica generación tras generación, que además descarga la responsabilidad en la educación como punto de partida para la transformación y el cambio social, familiar, cultural, económico y político.

Esa época fue el tiempo de la amistad, del descubrir, del asombro y la posibilidad, mis compañeros y yo, soñábamos con ser médicos, ingenieros, poetas y hasta astronautas, había quien quería llegar a la NBA (National Basketball Association). La Normal sí que era distinta, allí los profesores escuchaban, cambiaron los castigos, ya no pegaban ni paraban en el rincón o insultaban, por lo menos eran más sutiles, calificaban 1.0 o peor aún, malo en disciplina, yo, si no estoy mal y mi memoria no me falla, nunca saqué excelente en comportamiento y muchas veces me enviaron todo el día para la biblioteca a aprenderme el “*reglamento*” de memoria para que lo tuviera presente al momento de hacer cualquier cosa que atentara contra la norma, las reglas y la convivencia, yo era del tipo de estudiante que ponía cuidado y atención a las clases, a lo que los profes decían y sobre todo al desarrollo de cada una de las actividades que nos proponían, igual en ese tiempo no podíamos hablar, creo que ni preguntar y con algunos profesores ni reírnos, por eso cuando me interesaba lo que estaban contando, estaba concentrada, pero cuando no entendía, no me vinculaba con el tema o no disfrutaba de lo que se decía, me desconectaba y me ponía a hacer otra cosa,

⁵⁴ Lugares representativos de Jericó desde donde se aprecia el pueblo y se pueden divisar otras montañas, pueblos, ríos, lagos y más montañas

usualmente molestar a los demás, hacerlos reír o generar el desorden, todo para acabar con la clase, aunque pensándolo bien, más que con la clase con el aburrimiento.

“Ese cuadernito, el reglamento” era el mejor instrumento de control y regulación que se tenía en la Normal, nadie se había reunido para llegar a acuerdos, convenios o compromisos sobre él, cuando llegue allá, ya estaba, solo quedaba aprendérselo y “obedecer”, su edición no estuvo dispuesta a la disertación, el diálogo o la opinión, tenía las de perder porque su estructura era inamovible, por eso en el acto de obedecer fui aprendiendo de manera confusa que ese término solo podía llevarme a los límites, al castigo, a la imposición y a los lugares de poder, tal y como lo señala Camps, (2008) “nada se discutía ni se consideraba discutible. Los responsables de la educación tenían claro a dónde iban y qué se proponían” (p. 20).

En la Normal Nacional de Señoritas también transmitían el conocimiento bajo los parámetros de una pedagogía autoritaria y, veladamente, reproducían las desigualdades y fragmentaban nuestras relaciones a través de la competitividad, la diferencia y la exclusión, lo que pasaba era que no sabíamos cómo todo eso transitaba en ese lugar, a lo mejor fue porque tampoco nadie nunca lo nombró, allí también se veía la imposición de modelos autoritarios y “la incorporación de procesos de subjetivación social que se mueven entre políticas de segregación y discriminación, que lo único que demuestran son los miedos que se tienen a habitar en, y entre la heterogeneidad” (Rodríguez, 1997, p, 16). Tal vez y sin querer así se organizaba y planificaba el orden social de la Normal, pensándolo bien todos esos dispositivos que enmarcan “el cuerpo social escolar” se enraizaron en la normatividad que lo que pretendía era disciplinar y nuevamente controlar nuestras mentes, cuerpos, comportamientos, actitudes y expresiones, querían que todos fuésemos iguales, que estudiáramos sin preguntar, que obviáramos y olvidáramos que delante de las puertas de cada salón y de la Normal, había otra vida.

Uno de los sucesos que marcaron mi trayectoria y me acercaron a la diferencia, la resistencia y la posibilidad de pensar en otros desde otras lógicas fue la lectura en el grado 10º del “*Bazar de los Idiotas*” escrito por Gustavo Álvarez Gardeazabal, de los pocos textos literarios, por no decir el único, que en esa época leí, exploré y lloré. Con ese texto descubrí la ingenuidad de sus personajes, el odio de todo un pueblo por una sola persona a razón de los prejuicios y los juicios que tenían para con ella, me acerqué a las fronteras del pecado a través de Marcianita Barona; la palabra “idiotas” cobró también sentido y lugar en mí y con ella el maltrato, el rechazo, la discriminación, la venganza y la fuerza de las palabras. Esa lectura me produjo temor porque me confundía la trama, no lograba entender lo que el autor tenía en su cabeza al momento de trazar cada una de sus páginas con la expresión insistente de actos que obedecían a todo un pueblo en una doble moral que tensionaba la historia. Afortunadamente la literatura volvió a mí y con ella las alas que me han permitido explorar el mundo desde otras perspectivas. Sin embargo, ese libro fue el punto de partida en la elección de mi formación profesional, en la defensa por la equidad y en la tarea de poner la mirada siempre en lo distinto y lo desigual, como lo señala Elías Canetti “nada teme más el hombre que ser tocado por lo desconocido”.

También me acuerdo del profe Armando, le decíamos “Guachafa⁵⁵”; un hombre grande, negro, fornido, alto, de cabello muy, muy crespo, manos largas y rodillas juntas; un hombre respetuoso, distante, chistoso y de buen humor, siempre pegado a la norma o al reglamento, por eso era su texto máspreciado. Él nos contaba historias de su infancia y su vida en el departamento del Chocó, donde había nacido, crecido y había estudiado y de dónde había tenido que salir buscando mejor oportunidad para sus hijos y su esposa.

De su clase nunca nos escapamos, su sobrenombre representaba lo que en esa clase sucedía y lo que no se nos permitía jamás, *evadir su presencia*. Era simple, en esa clase aprendimos que para enseñar debíamos tener quién nos divirtiera, eso era lo que él hacía. Después de muchos años llegó a mis manos el libro *El maestro ciruela*⁵⁶ de Fernando Almena, desde que vi su portada supe que era la representación contraria a la del profe Armando y lo que él significaba, lo que él me enseñó y lo que jamás olvidé. Nos dictaba Ciencias Naturales, cada año teníamos que comprar el libro nuevo, tenía que oler literalmente a nuevo, sus páginas debían estar limpias. El primer día de la clase y del año el profe “Guachafa” se paraba en la puerta del salón daba la entrada a cada uno de los estudiantes únicamente si tenían el libro en la mano, luego se sentaba en su escritorio, nos daba un discurso de responsabilidad, memoria, orden y disciplina. Él siempre estaba impecable, limpio como el libro, sus manos se mantenían arregladas; su ropa olía a colonia y sus zapatos de charol brillaban y relucían como si estrenara siempre, sus clases no variaban: el discurso de responsabilidad, el llamado a lista y el silencio absoluto porque no nos podíamos ni mirar, teníamos que estar en fila, con el libro abierto, porque él empezaba a preguntar la lección qué consistía en aprenderse de memoria párrafo a párrafo y unidad por unidad de acuerdo a las páginas que indicaba clase a clase, no podíamos ni siquiera preguntar por qué para él todo estaba claro y explícito en el libro, así que empezaba sorteando y llamando no por el nombre sino por el apellido: “Ramírez”; “Agudelo”; “Ríos”... pasábamos al frente a recitar la lección para luego ser calificadas entre 1.0, 2.5 y 5.0, lo que no dependía de la buena memoria sino de su estado de ánimo... de vez en cuando hacía chistes y estallábamos de risa al unísono y sin control.

“Guachafa” era el que mandaba, por eso distribuía su clase de manera categórica, cuando los sentíamos de buen humor le regalábamos nuestro desayuno, que era el detonante para que se dispusiera a contar las 1000 y una historias de lo que había vivido en el Chocó, lo que añoraba de

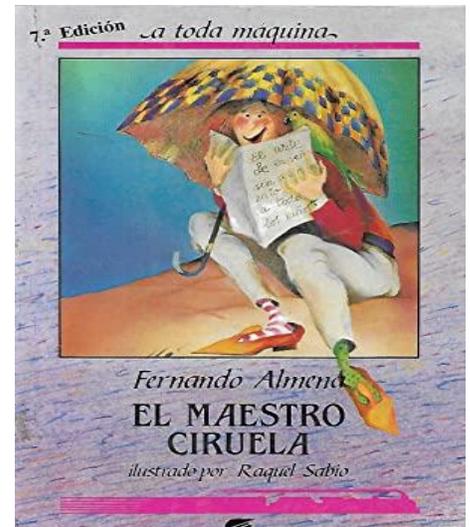


Imagen 12 El maestro ciruela

Como comprenderéis, yo no estoy en contra de la disciplina ni el orden, pero pienso que no pueden conseguirse mostrando lo que es correcto o incorrecto y cuando una actitud puede ser apropiada o inconveniente. es cuestión de enseñanza, de educación, pero no de prohibiciones-. (Almena, 1987, p. 21)

⁵⁵Término usado en Colombia para referirse a la guachafita, es decir, desorden, algarabía, relajo, alboroto, bullicio, escándalo. estrépito

⁵⁶ Texto completo en: file:///C:/Users/yajas/Downloads/El-Maestro-Ciruela-Completo_compressed.pdf

su tierra, lo que extrañaba de su familia y lo mucho que deseaba retornar; verlo sonreír era la justificación perfecta de la nota que nos asignaba cuando nos preguntaba la tarea o cuando le hacíamos entender que era más importante escucharlo que recitar, al finalizar todos éramos cómplices, él por no dictar su clase y nosotros por hacérsela perder, siempre nos decía: “*si alguien pregunta le pueden decir que avanzamos hasta la página 36, 43 o cualquiera*”, con esa advertencia todos éramos responsables, como lo dijo Julio Cortázar: “el dictador pasa, pero la enseñanza sobrevive”. El profesor “Guachafa” me gustaba, creo que era de los más coherentes, pese a las maneras en las que teníamos que dar la lección, su sentido del humor, sus historias, su limpieza y su rigurosidad estuvieron siempre presentes.

Para esa época puedo decir que tuve la fortuna de tener muy buenos maestros, algunos de ellos como María Isabel, Elizabeth, la hermana Nancy, Tere, Jaime, Gabriel, Gloria Elsy, Yolanda, Doriela, nos enseñaron con dulzura, compromiso y responsabilidad; en ellos encontré la escucha, la explicación oportuna, la disposición para responder y acompañar cualquier dificultad, duda o idea. En general los profesores de la Normal contaban con algo fundamental, su generosidad, la comprensión de ver al otro distinto, y el deseo de enseñar sin limitaciones, con posibilidades y paciencia. Recordando las palabras de mi mamá, ellos fueron un ejemplo de lo que significa “ser bueno”, “ocuparse”, “amar lo que se hace”, en últimas, enseñar desde el disfrute, el amor y la pasión. De todos ellos a María Isabel le agradezco hoy día el amor por la música y la literatura, ella me presentó a Yourcenar en *Memorias de Adriano* y a Víctor Frankl con *El hombre en busca de sentido*, ese fue el segundo libro propio y nuevo de literatura que tuve en mis manos; además de la sensibilidad de ver, poner la mirada y saber las bondades de la diferencia, de reconocer su amor, respeto y cuidado por mi pueblo; ella tenía la capacidad de seducirnos y mostrarnos las fortalezas de la lectura, la pedagogía y la investigación, con María Isabel descubrimos también a Piaget, Skinner, María Montessori, Pestalozzi, Freud y muchos otros, nos motivó a querer indagar qué había más allá de las montañas de Jericó, a soñar y a seguir estudiando; nos conocía, es decir, sabía qué queríamos, porqué nos comportábamos como lo hacíamos, cuáles eran nuestras expectativas, nuestras problemáticas y sobre todo cómo llegábamos cada día a clase, ella era capaz de descifrar nuestras miradas y hasta nuestra respiración, nos preguntaba cada día cómo estábamos, cómo habíamos dormido o si estábamos bien... ella se preocupaba y se ocupaba, nos enseñó además a expresar nuestros sentimientos y a decirle a las personas que estaban cerca cuán importante eran, ahora que lo pienso creo que ella fue una gran influencia para quedarme sin resistencia, para elegir lo que deseaba ser, ella era una maestra cálida, amorosa y hasta revolucionaria, escuchaba nuestras preocupaciones y problemas y nos reprendía cuando era necesario, de acuerdo con los parámetros y observaciones de mi mamá, María Isabel tenía vocación. En ella recuerdo a Lorenzo Milá en Cremades, (1999) para definirla, para decir que ella era una buena maestra, comprometida con su trabajo y con nosotras, era viéndolo bien, una buena influencia, *un buen ejemplo* como dirían muchos para querer ser como ella, cuando expresa: “si consigues el equilibrio de alguien con seducción y conocimiento, eres perfecto”. Ella siempre cantaba una canción que después de mucho tiempo entendí y que ahora también canto:

Canción de las simples cosas

Uno se despide insensiblemente de pequeñas cosas.
Lo mismo que un árbol que en tiempo de otoño se queda sin hojas.
Al fin, la tristeza es la muerte lenta de las simples cosas.
Esas cosas simples que quedan doliendo en el corazón.
Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida
Y entonces, comprende cómo están de ausentes las cosas queridas
Por eso, muchacho, no partas ahora soñando el regreso.
Que el amor es simple y a las cosas simples las devora el tiempo.
Demórate aquí en la luz mayor de este medio día.
Donde encontrarás con el pan al sol, la mesa tendida.
Por eso, muchacho, no partas ahora soñando el regreso.
Que el amor es simple y a las cosas simples las devora el tiempo.

(Compositores: Julio Cesar Isella y Armando Tejada Gómez.
Canta: Mercedes Sosa en el álbum Siempre: una vida en canciones (2009)⁵⁷

Así fue como poco a poco me quedé siendo maestra, creo que me terminó gustando a fuerza de no tener opciones, pues en Jericó y como bien lo expuso mi mamá, solo estaban la Normal Nacional de Señoritas, El Liceo San José y la Nocturna, era evidente por cuál se decidiría ella, además, fue casi una herencia, dos tías paternas, tres maternas y ella habían sido formadas allá y por lo tanto se vincularon a la profesión como “maestras”; por último, por las excelentes experiencias en el desempeño académico, las prácticas pedagógicas y la formación de la Normal; además, por las visitas que hacía cuando niña a la escuela de “Palenque” donde mi mamá trabajaba, ella que caminaba dos horas diarias para llegar allá, una de ida y otra de vuelta, siempre se veía con una sonrisa en su rostro. Yo me acuerdo en esas visitas, de la dulzura de mi mamá con sus estudiantes, de la placidez que respiraba al enseñar, de la respuesta siempre a tiempo y del amor que sus estudiantes le profesaban, ahora que lo pienso bien elegí ser maestra porque mi mamá fue el mejor testimonio de las buenas decisiones, ella fue la primera maestra que tuve; era muy buena en lo que hacía, ella fue mi

“Se muere y se nace cada día siendo maestros”

Se muere cada vez que el conocimiento cambia; cada vez que la tecnología hace público un nuevo avance, cada segundo que nace un nuevo ciudadano, cada giro de la tierra. hay que morir cuando no hay razones para seguir enseñando lo mismo. cuando las prácticas matan de aburrimiento a los niños. Hay que morir cuando los gritos no liberan, sino que entorpecen. hay que morir cuando la escuela no apasiona, cuando el conocimiento no parte de la emoción, cuando el maestro no lee, cuando los niños no leen, cuando en vez de investigar se rotula, se enjuicia. hay que morir inmediatamente cuando se es un maestro de cartillas, dictados y resultados; cuando lo que se enseña no es lo que se practica, cuando no se asumen posiciones políticas, cuando en vez de la paz se hace la guerra, cuando no hay amor por lo que se hace cuando no hay curiosidad, cuando luego se apodera del alma y aloja un ser todopoderoso que no se confronta, no se evalúa, no se reconoce el talento de los otros sino que, por el contrario, el trabajo de los demás con la vara de sus prácticas, aniquilando a veces al colega, al niño al vecino, incluso a él mismo sin siquiera darse cuenta.

Se debe morir cada vez que en el aula un niño no aprenda, no sea feliz, no disfrute, no juegue, no sonría. morir para nacer, para inventar, para soñar, para pintar de colores los sueños de los niños. se nace cada día siempre y cuando se tenga claro que todos aprendemos de todos y que para hacer de este mundo un lugar mejor debemos aprender a permanecer Unidos. (Muñoz Mora, 2017, p. 78-79)

⁵⁷ Canción disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AJzFVChI55E>

maestra. A ella le aprendí, además de la pasión por el estudio, la dedicación y el empeño por el trabajo, el entusiasmo que hay que ponerle a todo proyecto que se emprende; el amor y la entrega por enseñar.

Observando a mi mamá aprendí a querer los libros, la tiza, los niños y la educación; aprendí a decir no y a resistirme ante la injusticia, a levantar la mano y poner mi voz cuando y donde fuese necesario para reclamar mi derecho y la posibilidad de expresarme. Pensándolo bien ser maestra es quizá y en mi caso una “tradicción” en la que se aprende a ser, sin ser consciente o sin tener una formación directa, es una formación que se da desde la casa, uno no se da cuenta que está pasando sino que cotidianamente ve, observa y vive en las tareas cotidianas el oficio de un maestro, en este caso en mi mamá, bueno también en mi tía Edilma, que siempre ha estado cerca, a ella también le agradezco sus enseñanzas, sus bondades y su amor por el trabajo, por la enseñanza y por la educación.

Mi trayectoria laboral inició muy rápido, por no pasar a la universidad al momento de graduarme como “Bachiller Pedagógico” empecé a trabajar en una “Escuela rural mixta” cubriendo una licencia de maternidad por un periodo de tres meses que se extendió a seis para un primer semestre del año escolar, tenía más o menos 17 años, bajo la modalidad “escuela nueva”, monodocente, ni yo podía leer esos módulos tan complejos y menos resolverlos; allá solo llegaban las tizas y unas formas que había que llenar todos los días como “diario de campo o parcelador”, lo que sí había en esa vereda era café, gente solidaria, bondadosa, cálida, amable y acogedora, también había pobreza y límites para “tener” lo que cualquier maestra que empieza quiere, restricciones y una cantidad de niños y niñas que esperaban que les enseñara a leer, escribir, jugar y disfrutar cada minuto de la escuela. No me quedaba otra que inventar y crear imaginarios en torno a lo social, lo cultural y a lo que deseaba en una escuela de esas, hasta ese momento, no sabía que así son la mayoría de las escuelas, las reales.

Esa escuela, en la que yo trabajaba, *no le importaba a nadie*, quedaba como a cuatro horas de la cabecera municipal a pie y como dos a caballo, carro no entraba, tenía caminos destapados, desolados y de herradura, pura “trocha” como dicen los abuelos, ubicada como otras escuelas rurales en parajes lejanos de difícil acceso, escenarios precarios que dificultan el traslado, la entrada y salida de las veredas de manera continua y permanente, lo que se convierte en una dificultad para los maestros, pues situaciones como estas les obliga a abandonar sus casas, sus contextos, sus familias y en muchas ocasiones la posibilidad de llevar la vida deseada. Sin embargo, esto no impide que se desarrolle el oficio como debe ser.

Mi mamá era la más feliz por esta oportunidad que me brindaba la vida, así que fue ella quién me ubicó en la vereda, encontró una persona que me recibiría en su casa y le dio instrucciones específicas de cómo era mi cuidado, de cuáles eran mis gustos y qué era lo que podía o no comer, ella como todas las mamás se preocupaba explícitamente por mi bienestar, parecía que lo tenía todo calculado y que podía quedarse tranquila al saber que yo estaría en una casa de su confianza. Me

a mi alrededor, yo me sentía como una “extranjera”, como lo señala Maxine Greene, en *Profesor como extranjero* (2008)

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad de interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos



Imagen 14 "Escuela la Fe"

El programa de **escuela multigrado**, fundamentalmente se crea para las zonas **rurales** y zonas alejadas de la cabecera municipal; llamadas también “Centro Educativo Rural -CER-” Por lo general cubren los 5 grados de la básica primaria, y están a cargo de uno o dos maestros, de acuerdo con el número de estudiantes matriculados, quienes se dividen los grados y se ubican en aula con los grados asignados.

Yo sentía que todos me miraban, me observaban, esperando entrar al único salón que teníamos para sentarse en alguna de las 9 mesas hexagonales de madera, hierro y color azul que estaban allí organizadas como disponiendo cada grado en el que estaban los niños y niñas matriculados; dos cajas llenas de guías y cartillas de trabajo, remendadas, reescritas o rotas, se notaba que tenían muchos años de uso; y otra con material de estudio: cuentos, bloques de madera, reglas, cuadernos usados, plastilina, vinilos, entre otros. Yo mientras tanto prestaba atención al panorama y miraba por las ventanas de hierro, sin vidrios, no quería entrar, las rodillas me temblaban, tal vez, temía hacerme cargo, quizá no sabía qué era lo que tenía que hacer, había dejado mi vida atrás, la vida en el pueblo, el ruido de la gente y las calles para habitar ese lugar, yo nunca había vivido en el campo, lejos de los míos y mis cosas, jamás había trabajado o me había encargado de una responsabilidad tan grande como esta, ahora sí, estaba sola y sin orientación pero

lo tenía todo, libertad, autonomía, trabajo. Había estudiado en la normal y esa era la garantía para empezar, ya no a hacer prácticas sino a enseñar con el título de maestra, fueron los niños que en su espontaneidad entraron gritando, cantando y llamándome para empezar, ellos fueron los que se dispusieron a indicarme cómo era la rutina diaria, a qué horas empezaban las clases, a qué horas terminaban, cuál era el momento de desayunar, jugar e irse para la casa; me indicaron dónde estaba cada cosa, me explicaron cómo funcionaba el día a día, me invitaron en un primer momento a orar frente a una pequeña Virgen raída por el tiempo y desgastada de tanto que la habían limpiado y sacudido; luego cada uno se sentó en su lugar, ya los tenían asignados, buscaron sus cartillas, abrieron sus cuadernos y me indicaron qué era lo que tenían que hacer; a quién tenía que ponerle más cuidado; quién requería más explicación y acompañamiento; a quién tenía que salir a buscar porque no le gustaba la escuela, también a quién tenía que regañar para que dejara escuchar, hacer los deberes y no interrumpir el trabajo de los demás. Así fue como empezaron las preguntas, las explicaciones, las lecturas, las equivocaciones y el encuentro académico que luego se convirtió en

puro afecto, lo que favoreció mi estancia en esa escuela y en consecuencia la vida de cada uno de ellos.

En esa escuela, era yo la única que decidía cómo serían los tiempos; cómo distribuir los espacios; qué tipo de adaptaciones podía hacer al calendario; cuáles serían los horarios de estudio, descanso y recreo; todo dependía de mí, de aquello que veía en la vereda, de cómo era que vivían los campesinos y de los estudiantes que en ese momento tenía a mi cargo, en ese entonces eran 18 estudiantes de preescolar a quinto, todos en el mismo salón, trabajábamos con módulos y cartillas que habían pasado ya de mano en mano, los recursos eran pocos y el material escaso, por eso empezamos a trabajar con lo que encontrábamos en el campo: vacas, hormigas, mulas, potreros, lagos, palos de café, piedras, hojas, enseres de la casa y todo lo que la naturaleza nos podía brindar, así que pasábamos más tiempo afuera que dentro del salón, casi que olvidé la estructura de una clase y los formatos que había aprendido en la normal para ajustarme a las condiciones que tenía la escuela, eso sí, tenía clara la intención de lo que quería que mis estudiantes aprendieran en ese momento y para cada uno de los grados en los que estaban matriculados, al final cada uno logró su objetivo y fue promovido al año siguiente para continuar con su proceso académico, creo que fui fiel a las exigencias del contexto, a las dinámicas de la vereda y a las preguntas que los niños y niñas hacían en el momento.

Un buen profesor

Un buen profesor debe ser alguien que transmita confianza, coherencia y comprensión; alguien que no quiera imponer sus conocimientos, sino que enseñe a aprender a los alumnos. Debe estar inmerso en el tiempo en el que vive y emplear técnicas actualizadas. el profesor debe entender que el proceso que están viviendo sus alumnos es muy distinto al que ellos vivieron cuando estaban escolarizados” (Cristina Almeida en Cremades, 1999, p. 48)

En esos 6 meses nadie se fue, todos *nos* quedamos, por eso creo que logramos cumplir con lo estipulado y con aquello que se corresponde al lineamiento institucional; logré además que las familias participaran pintando la escuela, haciendo eras para sembrar, cogiendo goteras, organizando fiestas para celebrar los días típicos que usualmente se conmemoran, compartiendo una parte de su jornal para comprar cuentos, tizas, papel y material básico y de gasto cotidiano.

El miedo a la soledad, al silencio, al abandono y a la distancia se me fueron quitando con el tiempo; sin embargo, odiaba los lunes, sobre todo a las 4:30 de la mañana, estos, se fueron convirtiendo en los momentos más vacíos y agónicos de mi existencia porque esa era la hora en que tenía que prepararme para salir de mi casa a la vereda dónde me quedaría durante toda la semana, sentimientos que se transformaban con el trote lento de la mula que me llevaba y la mezcla con los paisajes que iban apareciendo a medida que me adentraba en las montañas, hermosa vegetación, y grandes regalos de la naturaleza, pájaros, pasos, múltiples colores y al inicio, mi llanto, el que no podía faltar porque el camino era eterno; amaba los viernes a las 12:00 del día porque era el momento en que me preparaba para volver; amaba también la mula que me sacaba de esa vereda y a la que me subía con tristeza porque imaginaba desde el momento mismo en que

estaba encima de ella la molestia que sentía de llevarme en su lomo por ese camino destapado de herradura.

Con el paso de los días me fui acomodando a las personas de la vereda, los vecinos de la escuela y los líderes de la comunidad, fui disfrutando los despertares, ya no con el suave llamado de Mariela sino con el canto de los gallos, los pájaros y las pisadas de las mulas y campesinos que empezaban su jornada diaria; fui saboreando los alimentos preparados a leña y con amor por Alicia, quien me recibía en su cocina luego de mi baño matutino, con el desayuno listo para que yo me fuera luego a la escuela a hacer lo propio; fui conociendo cómo funcionaba la vida del campo, cómo vivían los campesinos y cómo era su vida cotidiana, entendí por qué eran los hombres los que subían cada ocho días al pueblo, los sábados o los domingos, y por qué las mujeres se demoraban tanto para salir, ellas lo hacían únicamente para ver el médico, resolver asuntos urgentes, visitar a algún familiar de prisa o a acompañar de vez en cuando a sus esposos al mercado. Fui ocupando mi lugar como maestra en esa vereda y con placidez puedo decir que unos y otros, nos acomodamos y adaptamos, a las formas, a mi juventud y a mi inexperiencia. Al final, entendí que había llegado allá para enseñar y para que otros me enseñaran a mí, para aprender que la vida estaba pintada de múltiples colores, que la soledad no era de personas porque siempre había alguien a mi lado: los niños y niñas, algún padre de familia, Alicia, o uno que otro vecino que se acercaba por la ventana de la escuela para ponerme conversa: *“profe cómo se ha sentido”*; *“profe que le falta”*; *“profe aquí estamos para acompañarla”*; *“profe yo no sé leer pero dígame cómo se hace para ayudarle a hacer las tareas a mi niño”*; *“profe présteme un cuento”*; *“profe se vio la novela anoche”*; *“profe ustedes juegan mucho”*; *“profe hace días no va por la caseta”*; *“profe vamos a coger café para que pintemos la escuela”*, entendí cómo lo hizo Viviana Zuluaga López, (2017) *“que en la vida llegamos a ciertos lugares no a enseñar, sino a aprender; que en la pedagogía nada está escrito, que en la Universidad es poco lo que nos hablan de escuela nueva, de educación rural; pero que justo ahí estaba yo por una razón, la cual debía abrazar con amor, entender y disfrutar”* (p, 410).

Entonces, me ocupé y le puse el toque normalista a mi trabajo, ese que me habían enseñado durante mi periodo de formación en la normal, o lo que sacaba de la voz de algún libro que leía mientras la luz del día se desvanecía y el canto de los grillos, el croar de las ranas y el sonido estridente de las chicharras ocupaban su lugar. Entendí que las posibilidades se deben aprovechar con responsabilidad, compromiso y entrega, que moverse del lugar era solo el principio de mi existencia y sobre todo que la decisión de quedarme, impuesta por mi madre en un inicio, sería mi elección por el resto de mi vida. Ahí, en esa vereda, aprendí de la sensibilidad, la simpleza, la paz, la tranquilidad, el ser de maestra, aprendí de la espera, la paciencia y la oportunidad de las personas, comprendí que cada cosa tiene su lugar, su momento y su tiempo; amé el oficio desde el instante en que entré a esa aula de clase y comprendí que lo que ahí pasara dependía solamente de mí, que era mi responsabilidad dejar a los niños y niñas de ese lugar el mejor de los recuerdos de mi paso por sus vidas. En últimas, una de las cosas que me hizo quedar allá fue la imagen de mis padres,

pues siempre en casa estuvo presente, no en la palabra sino en los actos, que cada que uno empieza algo lo debe terminar de la mejor manera posible, por lo tanto, devolverme no era la alternativa.

Cuando mi contrato se terminó pasó todo lo contrario, ya no quería irme, ya me había acostumbrado a las montañas, a los niños y niñas, a la soledad, a las visitas de mi papá, a la mula, a la casa sin luz eléctrica, a la cama con olor a campo; ya había empezado a recoger el resultado de lo que hacía, preparaba, programaba y planeaba con la comunidad, empecé encontrar el reconocimiento por un ejercicio pensado con el amor, la dedicación y la pasión que en ese momento salía de lo más profundo de mi ser, ahí entendí lo que mi mamá decía: *“para ser maestro uno tiene que sentir un fueguito que sale solo del alma”*; creo que entonces, en esa vereda, con esa comunidad decidí lo que sería el resto de mi vida. Ahí en ese, primer trabajo, comprendí que el saber, la experiencia y la vivencia no se aprenden solo en los manuales, los lineamientos, los libros o las leyes, también en la cotidianidad de la escuela, en el aula, en la pregunta diaria y la relación con el contexto institucional, familiar, personal. Educar entonces, se convirtió en la posibilidad de mantener viva la palabra, la certeza, la conciencia y la curiosidad; ya lo decían Klaus y Murillo, (2017) “se trata, de una aleación de saberes donde [se] alternan las nociones y teorías aprendidas con las vivencias impredecibles, espontáneas o sometidas a los rituales escolares característicos y de sus efectos perdurables en nuestra existencia”

En los seis meses que trabajé allí nunca me sorprendió con su visita ni el alcalde, ni el jefe de núcleo, ni el cura, todos los problemas académicos, disciplinarios, alimenticios o de salud los resolvíamos en comunidad. Bueno, al único que le interesaba era a mi papá, todos los miércoles me visitaba y me llevaba regalos “mecato⁵⁹” porque en la vereda ni tienda había, su visita me suspendía la respiración, verlo aparecer montado en un caballo o casi siempre a pie me hacía sentir que eso era lo más emocionante de la existencia; los miércoles de esos tiempos eran la

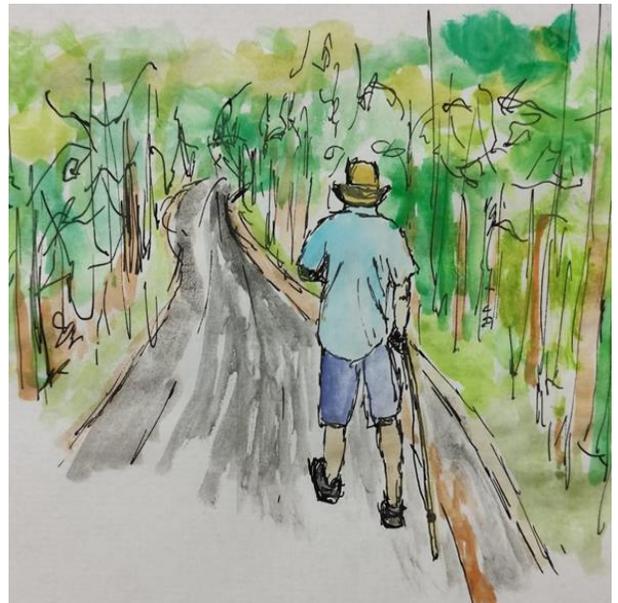


Imagen 15 "Un Solomán llamado papá"

Todos los miércoles me visitaba y me llevaba regalos para distraer y espantar la soledad, para que la vida fuese amable con su niña y para que el tiempo me dejara transitar entre la época de estudio, la vida laboral y el crecimiento emocional

⁵⁹ La RAE define mecato, como "pequeño refrigerio que se toma entre comidas". Esta palabra es un colombianismo utilizado para denominar aquellas golosinas que solemos comer a cualquier hora, antes o después de las comidas habituales, no siempre por hambre, sino muchas veces por costumbre. Generalmente el mecato está compuesto por alguna bebida dulce, galletas, colaciones, dulces en diferentes presentaciones, empanadas, pasteles mis cosas más. por su alto contenido de dulce y grasa, el mecato aporta un buen porcentaje culpa en la obesidad de quienes la padecen. tanto para estudiantes como para empleados es normal ir a mecatear a media jornada matutina o vespertina. pero también se sirve mecato en reuniones empresariales o eventos y lleva el nombre de refrigerio. En: <http://etimologias.dechile.net/?mecato>

mayor alegría de mi vida, era como ver aparecer a “Solomán” el personaje principal del cuento de Ramón García Domínguez, (2003) con una flor en su mano, mi Solomán era solo un papá que quizá lo único que quería era rescatarme de esa soledad, aislamiento e incomunicación tan insoportables. Con su presencia él me enseñó que lo insignificante tenía mucho valor y me recordó que por mucho que divague por el mundo para “ser” tendría que reconocer lo que el verdadero Solomán concluyó luego de muchas travesías: “al parecer para llevar una flor a una chica, como quizás para tantas otras cosas sencillas pero que merecen la pena, lo único que se necesita es ser una persona corriente y moliente”. Con sus despedidas descubrí lo que en adelante serían “*las horas vacías*”, esas que vendrían cada tanto a mi vida y en diferentes momentos con un sentimiento y una sensación particular de “vacío”, esas que describe Faciolince, (2006) en el “Olvido que seremos”:

Todas esas diversiones diurnas me encantaban, pero al caer la tarde, cuando la luz se iba yendo, me invadía una tristeza sin nombre, una especie de nostalgia por el mundo entero, menos La Inés, y me acostaba en una hamaca a ver caer el sol, a oír el chirrido desolador de las chicharras y a llorar en silencio mientras pensaba en mi papá con una melancolía que me inundaba todo el cuerpo, al mismo tiempo que el abuelito ponía el sonsonete devastador de una emisora de noticias que parecía atraer la oscuridad, y resoplaba de calor sentado en una silla en el corredor de la casa, meciéndose interminablemente con el mismo ritmo de mi desesperación (p, 38)

Unas *horas vacías* que fueron cobrando sentido y significado en la medida en que crecía y me hacía mayor, cuando comprendí que la soledad era propia, que me pertenecía y tenía que hacerla parte de mí desde el instante mismo en que por primera vez la sentí, por eso cuando leí *El Olvido que seremos*, la asumí y con ella la relación con lo que decía también Morris (1998):

“[...] poco a poco el sol se echaba sobre el horizonte y el niño, un poco triste, porque los atardeceres siempre ponen a los niños un poco tristes, con una tristeza que deja un regusto dulce en la boca, una especie de felicidad y de paz que siente uno por dentro y que por eso sabe que está triste, tranquilamente triste, feliz y triste al mismo tiempo” (p, 11)

En ese entonces, yo me quedaba parada en la puerta de la escuela en medio del verde de las montañas y de unas dos o tres casas que quedaban cerca, separadas por caminos estrechos de tierra, adornados por flores, palos de guayaba, cercos de múltiples colores y algunos cafetales, observando cómo él, mi papá, Solomán, se perdía en el camino. Siempre me preguntaba qué seguía para mí cuando me quedaba sola y sin él, porque a esa hora de la tarde (entre las 3:00 y las 5:00) llegaba el silencio del campo, nuevamente el *canto de los pájaros, el croar de las ranas y el estridente sonido de las chicharras*. Retomando a Morris, (1998) puedo leer: “[...] el canto de los pájaros -, es un hermoso trino que embelesa a los hombres y les pone el alma alegre y triste al mismo tiempo” (p, 12). También aparecía una que otra luciérnaga como para adornar el paisaje mientras me pasaba el llanto, la desolación y la angustia por aquel abandono, caminaba a paso lento hasta la cocina de Alicia iluminada con velas por la falta de luz eléctrica para disponerme a comer, visitar un vecino y ver la telenovela del momento, “San Tropol⁶⁰”, a las 8:00pm, para finalmente regresar a casa y

⁶⁰ San Tropol es un pueblo que sufre el abandono estatal, donde sus habitantes no cuentan con los servicios públicos de luz eléctrica y agua potable, por lo que las autoridades ponen su confianza en un personaje que aparece en medio de una misa dominical oficiada por el padre Pío Quinto Quintero, párroco del municipio. Este personaje, de nombre Gentil Cortés Caballero, seduce a las señoritas de las familias más prestantes del pueblo, que esperaban la solicitud de matrimonio de uno de los dos únicos soltero. https://www.youtube.com/watch?v=AtHrT_cbodU

dormir para al día siguiente repetir el ciclo. Si mi memoria no me falla, lo que más aproveché en ese lugar fueron las cosechas de mango, las cogidas de café para recolectar fondos, los recreos donde jugaba con los estudiantes chucha, fútbol o lazo; la guardada de las gallinas y las vacas en el corral y las tardes sentada con una cantidad de niños en un barranco y muchos cuentos para leer, hasta que la luz del día se escapaba entre las montañas. También disfruté, el asombro que me regalaron cuando empezaron a leer, cuando recompensaron en aprendizaje y evidenciaron en pequeños gestos mi destreza para enseñarles, diciéndome con ello, que yo si era capaz.

La academia, en ese entonces no me sabía a nada y la pregunta por la voz, las imágenes, los conceptos, las razones, las relaciones y los sentimientos aún no emergían, me dispuse a repetir lo que había aprendido, me dediqué a jugar, me permití muchas de las “cosas” que a mí se me prohibía, para empezar, creo que no teníamos manual de convivencia, uniforme o rigurosas “reglas”, esas difíciles de cumplir para un niño que iba a la escuela a divertirse y una profesora que quería salirse de la norma e igualmente disfrutar, casi todo en relación con la convivencia resultaba solo y de manera natural, tengo para decir que no me fue para nada mal. Mucho después entendí, con Diker, (2010) que lo que había pasado entonces, con relación a la autoridad, era que para que esta se diera debía tener lugar un reconocimiento mutuo. No sólo debe registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que el que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige” (p, 32).

Mis orígenes como maestra, entre muchas otras experiencias, se remontan a espacios geográficos marginados, distantes y muy alejados de la realidad; al encuentro con estudiantes en situaciones adversas enmarcados en contextos maltratantes, desde la palabra, el silencio, el acto, la sumisión, los juegos de poder y el lugar del conocimiento de un maestro como portador de saber. Surgen así, interrogantes con relación a las prácticas pedagógicas, las relaciones, las tradiciones, los contextos culturales y la respuesta que debe dar la escuela a las problemáticas y a la diversidad de las poblaciones que en ella se inscriben. Sin embargo, estos interrogantes e inquietudes solo consiguen manifestarse en mí desde la sensibilidad y la poca conciencia social, sin encontrar aún, soportes teóricos y conceptuales como tampoco la suficiente experiencia para concebir propuestas que transformaran mi experiencia como maestra. Para ese entonces quería cambiar el mundo desconociendo el gran monstruo que él en sí mismo representaba, y postergando las consecuencias sociales, políticas y económicas que dichos cambios acarrearían.

Poco a poco la vida me ubica en contextos y realidades diferentes a estas, me trasladé a la ciudad de Medellín para continuar con mi formación académica; allí me acerqué a la Licenciatura en Educación Especial y con ella a la diferencia, a la diversidad, al otro distinto, y a mí frente a la otredad, donde encuentro respuestas ociosas y vacías que no satisfacían del todo mis expectativas; inquietudes que me llevaron a la aventura del estudio de la psicología y en el paso por mi cuerpo de lo simbólico, lo real, lo teórico y lo existencial, me encontré con Freud, Lacan y Jung, de cierto modo me enamoré del último, me divorcié del primero y me resistí al segundo. Con Jung, descubrí

a la profesora Marta Cecilia Vélez Saldarriaga, (2000) y con ella a la psicología analítica, ella decía que ésta se “nos presenta como una teoría, una disciplina y una práctica esenciales para la comprensión tanto de nosotros mismos en nuestro carácter específico e irrepetible, como de nuestra cultura y del espíritu de nuestra época, de la cual cada uno de nosotros recibe improntas, tatuajes y tareas que nos determinan en nuestro ser, en nuestro hacer y en nuestro destino” (p, xvii).

Así es como ese otro, *niño-niña*, emerge nuevamente en mí, y me enfrenta como docente en un salón de clase a las sutilezas que traen consigo las miradas ocultas, las preguntas por la vida, el dolor, el castigo, el miedo, el desplazamiento, las diferencias de género, el racismo, la sumisión, la dominación, el poder, la discriminación, la diversidad en las estructuras familiares: parejas separadas, padres que por situaciones económicas están menos tiempo en el hogar, madres y padres con segundos vínculos de pareja que conviven con los hijos de ambos y en términos académicos el bajo rendimiento escolar, el fracaso, la deserción, las conductas disruptivas, las dificultades cada vez más relevantes en las competencias académicas y poca utilización de estrategias para resolver problemas escolares y de la vida cotidiana, entre muchas otras condiciones y situaciones recrudecen mis preguntas, pero sobre todo mi reflexión en torno al papel del maestro y la escuela frente a tanta diversidad, al convertirse ésta en una alternativa para la búsqueda de una sociedad que atienda y valore la diferencia, preguntas que enfatizan en ¿Cómo deviene un maestro hoy? Un maestro que dé respuesta a las demandas del contexto y que responda a los índices, los lineamientos, los formatos, la evaluación y la calidad de la educación de manera eficaz, eficiente, productiva y competente o que, por el contrario, entienda la calidad educativa cómo un constructo de mundo con rostro humano donde haya cabida para todos y todas, en el que no se legitime la discriminación, la humillación o el borramiento del otro.

A lo anterior, se suma mi regreso a la universidad con una entrevista para estudiar maestría en educación, línea pedagogía y diversidad cultural. En ese entonces llevaba una idea borrosa, llena de preguntas sobre “bullying” en la escuela; estaba muy nerviosa pero me encontré con quien se convertiría en mi mentora y maestra, Hilda Mar, ella me recibió con una inmensa sonrisa en una mesa redonda, como la de Camelot, en la que se sentaría el rey y sus caballeros a discutir y decidir asuntos primordiales sobre la seguridad del reino y sus alrededores, la disposición de esa mesa generó desde el inicio la confianza y seguridad de que ahí sólo podían suceder cosas buenas y productivas. Desde entonces me dispuse a pensar más allá de lo permitido, a investigar, a explorar, a querer y a escuchar a otros para desde allí ampliar mis perspectivas y conocimientos logrando reflexiones que han transformado mis prácticas, mi mundo y mi propia vida, así me fui involucrando en espacios de aprendizaje, conocimiento e investigación donde la pregunta ha sido la escuela y lo que en ella acontece, siendo constantes y reiterativas las reflexiones por la educación, la desigualdad, la diversidad, las relaciones y la vida profesional y personal en consonancia con lo que deseo.

A la par y por insistencia de mi madre y lo que para ella significaba la seguridad y la estabilidad laboral presenté el concurso docente del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para

vincularme de manera definitiva bajo el decreto 1278 del 2002 en el 2006, lo que significaba una gran oportunidad para estar en el sector público y en la planta de cargos, en propiedad, según decía el decreto por mérito propio; ingresé en el escalafón docente 2A como licenciada en educación especial, con la posibilidad de trabajar en la básica primaria, usualmente en los grados primero, segundo o tercero. Luego de pasar por dos instituciones llegué a la I.E Educativa Héctor Abad Gómez, sede San Lorenzo donde reafirmé y confirmé mi lugar y con él, el oficio en el que me quedaría. Tengo que decir que yo no hago parte de las historias en las que los maestros, cuentan que desde niños jugaban a ser maestros, a mí me formó la vida, la experiencia y finalmente la decisión de quedarme; el deseo y la pasión surgieron cuando me vi en las aulas de clase, desde los 17 años, haciendo lo que hasta ahora he disfrutado, creo que es lo único que sé hacer. A mí también me repetían lo que el tío de Sandra Milena Montoya Vargas, (2017) le decía: “quiero que seas una maestra, profesoras hay muchas. Hágase querer de la gente, trabaje para ellos y con ellos; ame su trabajo, irradia alegría y prepárese porque ahora la vida de muchos será el reflejo de la suya” (p, 42) además de recordarme siempre que había que ser honesto, ético y fiel a los principios con los que me habían criado y que pasaban por la solidaridad, la entrega, el compromiso y la exigencia de hacer bien las cosas siempre.



Imagen 16 "Otila y la dulzura del encuentro"

La muchacha que se robó mi corazón de maestra, la que viene y se va, la que se quedó en los buenos recuerdos, esos que solo pueden vivirse en la escuela, en el aula de clase donde miramos y donde sabemos que a veces hay que detenerse para poder -ver-, para poder -respirar- para volver a habitar el origen y afirmar que a veces simplemente hay que quedarse quieto para contemplar-se

Fue ahí, en San Lorenzo, donde me encontré con “Otila”, una niña Embera de 7 años que representaba el mundo a partir de señas para habitar más cómoda en él, su lenguaje se limitó por un buen tiempo a los gestos, las miradas y el movimiento, ella representó lo que significa el vínculo *entre* maestro-estudiante, *entre* maestro-estudiante-saber; *entre* la pasión y la devoción; *entre* el yo, los otros y nosotros; ella se convirtió en la razón para hacer de nuevo un alto en el camino y para en él descubrir la oportunidad de retornar al oficio, uno, que se había convertido más en un trabajo desalentador, pesado y agotador, un trabajo que no me dejaba avanzar, que me había detenido y me obligaba a ver las imágenes del día a día como una rutina avasalladora que me atormentaba y me impedía disfrutar lo que hacía, tal vez encontrando justificación en el vacío de los rituales, en los silencios de la escuela, en las múltiples tareas que se nos imponen desde la institucionalidad y en la evasión del reconocimiento al derecho por parte del Estado.

Había caído en la sordera del sistema y sin conciencia me había dedicado a desarrollar competencias, no para la vida, sino para el momento, me había empeñado en dictar contenidos, desarrollar datos, encontrar cifras y responder a un sistema calculador que borra el sujeto para dar

cuenta de lo que significa la calidad y con ella la eficiencia y la eficacia de la educación; me había dedicado a entretenerme, a entretener y a dejar pasar los días sin preguntas, sin propósitos, sin propuestas; había dejado de molestarme y había empezado hacer parte de aquellos maestros que tanto había criticado, esos que cumplen con la tarea, que se entregan a la rutina sin preguntar y que hacen el trabajo sin ocuparse, me había dedicado a lo que muchos hacían a diario, a estigmatizar, denigrar y lanzar expresiones sin precaución, así como lo indica Muñoz Mora, (2017)

“Terminamos creyendo que podemos lanzar juicios sin investigaciones apropiadas, no escatimamos esfuerzos a la hora de rotular: este es bueno, este es malo; decimos a viva voz: es que a los niños no les gusta leer, a los niños les da pereza escribir, a los niños no les gusta nada, este niño es un problema. Nos acostumbramos tanto a creer que hacemos las cosas bien que nos olvidamos del deber de ser responsables con el conocimiento; si lo fuéramos, sabríamos que estamos en el deber de investigar, de convertir todas esas afirmaciones irresponsables en retos, en posibilidades de aprendizaje y en propuestas para que surjan proyectos de aula que permitan ver qué tan ciertas son las hipótesis que cotidianamente lanzamos al aire o, peor aún, a nuestros estudiantes. Entonces, por más cómodo que sea el panorama, por más seguros que nos sintamos de estarlo haciendo bien, es necesario dejarse morir; morir para nacer de nuevo y empezar un nuevo camino. Hay cosas que pueden solo retomarse, pero, sin duda alguna, habrá otras en las que sin vacilación habrá que morir en su totalidad” (p, 73-749)

Por eso cuando Otila llegó a mi vida volví a inquietarme; a liberar y a desplegar eso que había aprendido antes; a tener ilusión y a idear una escuela posible, una escuela para todos y un aula distinta que nos permitiera vivirla a unos y otros. Desde ahí creo que se afirma el significado de lo que tanto han dicho y repiten: “que la felicidad es efímera”, tal vez sea cierto, quizá no se equivocó en su relato Morris, (1998) cuando señaló que:

[...] ser feliz es no tener nada que hacer y dejar correr la mañana mirando pasar las nubes, adivinando sus formas, viéndolas cambiar según las mueve el viento. Ser feliz es contemplar la puesta del Sol y estar alegre y un poco triste al mismo tiempo. ¡Yo he sido feliz tantas veces! -reconoció por último el principito, un poco avergonzado, por lo que quiso dar un Consejo al tiburón -. ¡Búscate un amigo! ¡Eso es! Un amigo te ayudará, sin duda, a hacer feliz. (p, 23)

El derecho a tener derecho: implicaciones de la contratación

Fue así como la pregunta por el maestro y su devenir se hizo presente de nuevo, y así la necesidad urgente de pensar-me, reflexionar y promocionar ejercicios metacognitivos, autorreflexivos y conscientes de lo que necesitaba en ese momento: desaprender, re-activar, re-acomodar y revivir; estaba necesitando formatear mis actos para en ese ejercicio resignificar el oficio, mi oficio de maestra, sobre todo en los últimos 13 años con mi ingreso al sistema educativo oficial colombiano, en *propiedad*, bajo el decreto el 1278 de junio 19 de 2002 “*Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*” que, en su Capítulo I, artículos 1 y 2 explicita su objeto, aplicación y alcance:

ARTÍCULO 1. Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

ARTÍCULO 2. Aplicación. Las normas de este Estatuto se aplicarán a quienes se vinculen a partir de la vigencia del presente decreto para desempeñar cargos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) o media, y a quienes sean asimilados de conformidad con lo dispuesto en esta misma norma. Los educadores estatales ingresarán primero al servicio, y si superan satisfactoriamente el período de prueba se inscribirán en el Escalafón Docente, de acuerdo con lo dispuesto en este decreto.

Además, indica cuál es la función de todo docente adscrito bajo este estatuto.

ARTÍCULO 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

Y define lo que significa ser un docente, en este caso para el MEN:

ARTÍCULO 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación.

Hasta aquí y con el señalamiento de los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 pueden evidenciarse diferentes modos de ser maestro, lo que podría confirmar la constitución de un sujeto maestro en un devenir particular, en tanto que su configuración se vivencia de múltiples formas, lo que depende de las experiencias, las condiciones, los saberes, la formación, las funciones, los señalamientos, los mecanismos y las estrategias de organización. Ambos decretos han registrado tensiones significativas, de orden laboral y político, económico y social dadas las múltiples contradicciones que se formulan en uno y otro, sobre todo entre maestros, provocando fisuras entre ellos, máxime cuando se hace referencia a las condiciones que para ellos se disponen, condiciones

que se reseñan como opresiones constitutivas del oficio docente y que se reducen, entre otras cosas a la poca valoración social de la profesión docente, la profesionalización y despedagogización de la carrera docente, la re-configuración del ser maestro dadas las demandas y exigencias que a diario les hacen, los procesos de evaluación de ingreso y desempeño de “*la prestación del servicio*”, entre otras. Ambos estatutos lo que han configurado a lo largo de los años es una *condición de subalternidad*, dejando de lado la mirada ante un maestro intelectual⁶¹ como productor de saber sobre su quehacer, el lugar donde se desempeña, la escuela y su subjetividad.

Es de anotar que anterior al Estatuto en 1278 del 2002 y 2277 de 1979 existía ya el 0128 de 1977 por el cual se “*establece el régimen especial para el personal docente a cargo de la Nación, con el carácter de Estatuto del personal Docente*” para regular el aparato escolar, la lucha de los maestros y por ende la reivindicación de sus derechos, en este se empieza a nombrar la profesionalización de la docencia dando cuenta del reclamo principal de estos, enmarcada en la “*dignificación del magisterio*”, sin embargo con el estatuto actual lo que ha pasado es generar grandes brechas entre los maestros, solo por nombrar algunas:

Tabla 1. Algunas diferencias entre el estatuto docente 2277 de 1979 y el 1278 del 2022

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2022
Conceptualiza la profesión docente estableciendo quiénes pueden o no ser idóneos para desempeñar este oficio.	Reconceptualizar la profesión docente estableciendo condiciones relevantes para el ejercicio de la profesión docente.
Indica el desarrollo del lugar intelectual del maestro en la educación como sujeto político en la transformación del currículo y la cultura.	Sus planteamientos señalan una especie de recetario en el que el maestro debe inscribirse para dar cuenta de una evaluación estandarizada que indicará si su desempeño es adecuado no.
No aplica.	Evaluación de ingreso y desempeño.
No aplica.	Permanencia en el sistema educativo supeditada a pruebas estatales, condicionada a resultados de desempeño al interior del aula de clase y los parámetros institucionales.
No aplica.	Evaluación ⁶² de desempeño a cargo de rectores y coordinadores.

⁶¹ Una categoría situada aquí bajo la perspectiva de Marco Raúl Mejía puesto que expresa “El maestro debe discutir el estatuto que le proponen, de ser un profesional liberal del siglo XX, o como pretenden los impulsores de políticas, un técnico del currículo del siglo XXI, o la construcción de un sujeto de saber, que en una producción colectiva lucha por el estatuto propio como un intelectual con especificidades investigativas, epistemológicas y prácticas propias, que quiere buscar una coherencia con la particularidad de su saber y en estos tiempos cambiantes buscar otros caminos y palabras para hablar de lo que se hace” (Mejía, 2002, p. 201)

⁶² Lo que puntualiza este tipo de evaluación es nuevamente la crisis educativa en tanto que pone al maestro en entredicho con relación a su oficio y a la capacidad que tiene para desempeñarse de manera asertiva en el contexto

“El ascenso depende de los años de antigüedad y la capacitación por créditos especialmente en Programas de Formación Permanente para Docentes -PFPD- u otros programas de posgrado o especialización” (p. 76)	El ascenso depende de los resultados en pruebas de competencias, antigüedad mínima de 3 años y la obtención de títulos de posgrado. Es ambivalente al momento de establecer las relaciones entre el estado y los docentes.
Le apuesta a la definición de <i>profesión docente</i> como logro histórico del maestro público, delineando una forma de ser y decretándolo a partir de allí como “ <i>empleado oficial de régimen especial</i> ”.	Legítima la desprofesionalización de la carrera docente, permitiendo la vinculación de profesionales de diferentes áreas al sistema educativo.
Para ascenso en el escalafón requiere de años de experiencia y formación pedagógica.	Para sensores de escalafón requiere superar un número de evaluaciones de desempeño con un 80% en sus resultados.
No aplica	Se promueve la calidad, la eficiencia y el éxito bajo modelos “gerencialistas”
Orienta la relación del Estado con los docentes y regula los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y retiro para los mismos.	Orienta la relación del Estado con los docentes y regula los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y retiro para los mismos.
Una formación inicial ya sea normalista un licenciado para ejercer el oficio docente enmarcando este discurso la idoneidad pedagógica para ser maestro.	Responde a lógicas que se enmarcan
No aplica	Hace énfasis en la despedagogización y desprofesionalización de la educación y la docencia, a lo que se denomina “mercantilización de la profesión docente y [...] desvalorización de su papel como trabajador de la cultura, pues se impone la idea de lucro económico sobre la dimensión pedagógica” (Infante y Herrera, 2005, p. 176)
No aplica	Propicia un recorte significativo de derechos, garantías y bondades laborales adquiridas ya en los anteriores estatutos. (Bocanegra & Ramírez, 2006, p. 26)
Docente con idoneidad académica.	Se enuncia nuevamente, con idoneidad académica más no como productor de saber.
Propone limitaciones y prohibiciones en un lenguaje políticamente correcto.	Se enmarca en el ámbito de lo jurídico-penal.
El maestro es considerado como agente primordial del acto educativo, en tanto que, tiene idoneidad para desempeñar su oficio.	Considera al docente como sujeto no central en el acto educativo, lo ubica en el lugar de operador de la estructura escolar encargado de acciones específicas que

escolar, sobre todo en las múltiples maneras que tiene de hacer y proponer una práctica pedagógica que vincule a estudiantes-contesto-familia y al maestro mismo en la tarea de educar. Una crisis que pregunta por la imagen del maestro y que produce sensaciones de inseguridad y credibilidad sobre el sí mismo. En este caso se hace la pregunta, de un lado por la claridad de los criterios de valoración, y de otro por el cómo esta se realizará a sabiendas que es un proceso 100% subjetivo. Así se afirma que el “video” no es suficiente para dar cuenta de una praxis pedagógica enmarcada en una cotidianidad donde emergen multiplicidad de acontecimientos, maneras de desenvolverse y relaciones entre los sujetos y estos con el conocimiento. Por el contrario, lo que hace es homogenizar y estandarizar los modos de ser y hacer en la escuela, pretendiendo normalizar el oficio de la enseñanza. La evaluación aquí podría interpretarse como una de las manifestaciones de la crisis pedagógica en doble vía, una de ellas, la alta regulación sobre el sistema de formación a través de directrices y parámetros de organizaciones internacionales que cada vez ejercen más presión y que no tienen claras las dinámicas contextuales de las instituciones educativas que habitamos los maestros, por eso se dice que es una evaluación estandarizada, en la medida en que no se particulariza o se individualiza el desempeño académico, práctico, formativo y subjetivo de un maestro en ejercicio. La percepción sería el control de esta sobre los maestros y su práctica pedagógica. La otra vía, sería la crisis propia, lo que genera un proceso como estos en el individuo, maestro, y de la que, quisiera, nadie se hace cargo, la crisis subjetiva, que además enfatiza en la sobre regulación del oficio

	tienen que ver con: diagnosticar, evaluar planificar, ejecutar programaciones, entre otras.
Tiene en cuenta los parámetros internacionales para identificar los criterios que se deben tener en cuenta en una persona que decide por la profesión docente.	Hace modificaciones con relación a la desnaturalización de la profesión docente al igual que la despedagogización permitiendo así la entrada de otros profesionales a la carrera docente, tal y como se ha señalado antes, modificando así la estabilidad laboral para aquellos que son <i>idóneos</i> para el oficio.

Fuente: elaboración propia

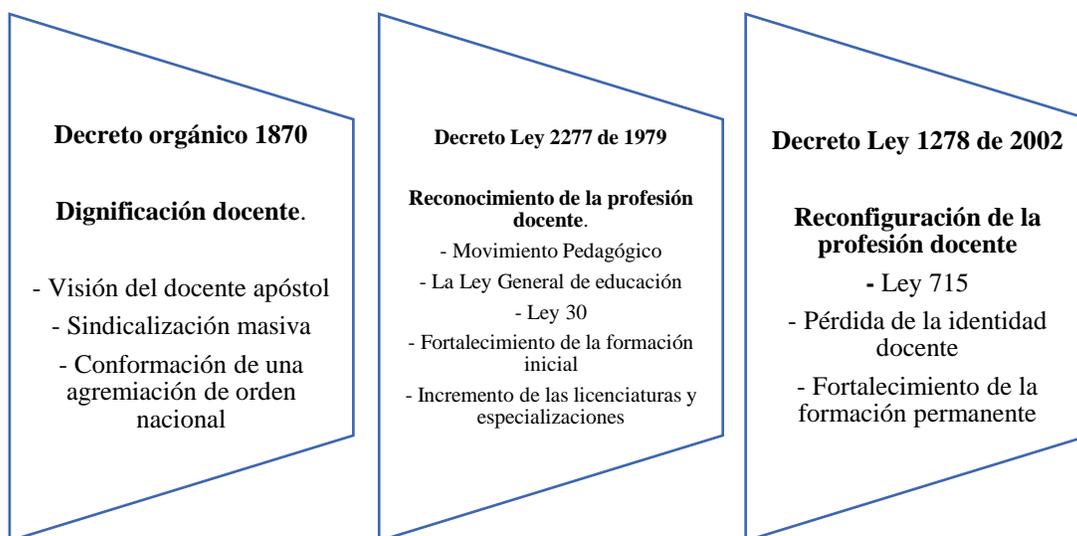
Un hacerse, a partir de la normativa, que implica reconocer las condiciones y circunstancias que nos rigen y que están supeditadas a las transformaciones que conllevan las luchas sociales y que se visibilizan en el decreto 2277 y los cambios del 1278 sin querer decir con ello que uno sea mejor que el otro, sino más bien que son distintos y que, desde las lógicas del tiempo, ofrecen condiciones diferenciadas y definiciones de lo que el Estado considera debe ser un maestro indicando desde el marco laboral las relaciones que se establecen entre ambas partes regulando los procesos de ingreso, permanencia y ascenso lo que permite mejorar o no la calidad de vida de los maestros en tanto el reconocimiento de méritos supeditados a los resultados de su desempeño, además demarcan los lineamientos que pasan por el desconocimiento de la idoneidad para configurar el oficio y por la evaluación permanente y estandarizada de competencias como dos ejemplos que imprimen tensiones permanentes al ejercicio de la labor docente y que además mantiene en nombre del progreso, el desarrollo y la calidad una perspectiva injusta que señala el no reconocimiento del oficio a través de la historia, lo que podría decirse se ha convertido en una tradición, a lo que se suma la característica impuesta al maestro como reproductor de conocimiento sobre una práctica dirigida en una escuela que en ocasiones coarta la subjetividad en el ejercicio del control de la práctica pedagógica, el saber escolar, el saber pedagógico y la cotidianidad.

Tensiones que reúnen dos generaciones de maestros en condiciones distintas, denominados *maestros del 2277* y *maestros del 1278*, este último señalando la brecha que legitima *la desprofesionalización de la carrera docente*, como se ha indicado en otros apartados, autorizando la vinculación de otros profesionales con títulos distintos a los certificados por facultades de educación, es decir, sin formación pedagógica, lo que apoya los argumentos de una política marcada en la mal llamada *flexibilización laboral*, para hacer el llamado a un maestro que *debe* ocuparse de la calidad de la educación, dispuesto a *gerenciar, ser eficiente y exitoso* además de responder por los resultados manifiestos en los estudiantes de aquello que hace en las aulas de

clase, desvirtuando así la figura de un maestro enseñante por vocación o por pasión, intenciones que desconfiguran el saber pedagógico en tanto que se pone el énfasis más que en la práctica (praxis), en la consolidación teórica y en un ampliado campo epistemológico intelectual. Esta discusión es una de las grandes brechas que se indican entre el decreto 2277 y el decreto 1278 pues se evidencia el derribe del reconocimiento del *saber pedagógico* como *saber fundante* del oficio del maestro, la *pedagogía*, contradiciendo lo que emana en la Constitución Política de Colombia cuando afirma en su art. 68 que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”; a lo que se suma un cambio significativo de términos de “*profesión docente*” (Decreto 2277) a “*función docente*” (Decreto 1278) para de esta manera dar sentidos a la figura clásica del maestro como profesional de la enseñanza, un cambio que especifica una serie de acciones que tienen que ver no solo con su tarea pedagógica sino además con actividades curriculares no lectivas, administrativas, sociales, deportivas y culturales que hacen parte del desarrollo del proyecto educativo institucional (PEI), que le implican ocuparse además del acompañamiento de sus estudiantes de comunidades educativas en general y de asuntos no menores que se corresponden con dimensiones emocionales, médicas, nutricionales, psicológicas, económicas o las que surjan en la cotidianidad de la escuela, lo que enrarece el oficio al sobrepasar las fronteras de aquello que le corresponde hacer en su práctica pedagógica. Zuluaga (1988) afirma que “el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual [...] sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado” (p. 5) y como bien lo señala Tedesco (1995), los docentes se convierten en una “*institución total*” puesto que se les asigna, asumir –no sin graves contradicciones– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo y cultural mediante la enseñanza de un conjunto de “*saberes*”, ahora más inestables y complejos (Bolívar, 2006, p. 124).

Así entonces se señalan aquí hechos importantes para visualizar el grado de incidencia que tienen el decreto 2277 y el Decreto 1278 en los estatutos que rigen el servicio en la actualidad:

Gráfico 3. Momentos del desarrollo profesional docente



Elaborado por Leonardo José Rivera varilla en “*Los estatutos docentes y su incidencia en la interiorización y exteriorización de la profesión docente en Colombia*”

Como otro de los señalamientos relevantes en esta misma línea, se encuentran las referencias a un *marco ético* que especifica la “*esencia profesional*” (Decreto 2277) y su posterior “*fundamentación moral*” (Decreto 1278) promulgada en *principios* para reafirmar de una u otra forma la diversidad en la que Colombia y a lo largo del siglo XX estuvo inmersa, desconociendo el sinnúmero de luchas políticas, sociales y sindicales a las que el maestro se ha enfrentado, alejándose de razones que tienen que ver con la dignidad humana, los derechos del hombre, la autonomía, la solidaridad, la sororidad y la libertad en el ser y el hacer para este caso en la configuración de un devenir maestro enmarcados todos en una mirada de y sobre la educación como bien público. Así se señala en el Decreto 1278 de 2002:

ARTICULO 39. Principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador. La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia.

ARTÍCULO 40. Marco ético de la profesión docente. El ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio - culturales en los cuales se realiza.

La pregunta por el maestro se corresponde entonces, *de un lado*, con la necesidad de comprender de manera integral la configuración de su devenir a la luz de componentes como: la

regulación del oficio a partir de decretos, leyes y resoluciones que demarcan jurídicamente su labor en una estructura basada en el escalafón docente; las discusiones que se generan sobre la formación pedagógica y el lugar de la profesionalización para determinar la idoneidad o no en el oficio de ser maestro y en consecuencia serlo; y el lugar que se le otorga socialmente como transformador de la cultura, y *de otro*, con la certeza de querer entender que la identidad-*es* (en plural) de la profesión docente es dinámica, variable, mutable y en constante cambio, que crea saber pedagógico y se construye sin lugar a duda en comunidades de discurso arraigadas a los contextos y sus emergencias (Romero & Gómez, 2007) creadas y recreadas estas por las formas en las que un maestro establece relaciones con el entorno y los ambientes laborales; por las transformaciones y cambios en su ejercicio docente dados por lineamientos, decretos, leyes, resoluciones y actos ministeriales y por los desafíos que encuentra en la crisis actual de la pedagogía, esta desde una función crítica, en tanto, es una noción que se abre a “los desgarramientos que se padecen en los encuentros con la historia, la cultura, la estética, la ciencia, la economía, [los relatos] y los saberes” (Echeverri Sánchez, 2009, p. 2) como “detonadores que activan la reconceptualización y proliferación de los conceptos y la composición de los cuerpos, el deseo, el territorio, la desterritorialización y la reterritorialización” (Moreno, 1998, p. 14), detonadores que “sustentan la constitución, la producción y la experiencia como devenires que facilitan la expresión” (Echeverri Sánchez, 2009 b) en este caso, del lugar del maestro para el mundo de hoy. En últimas una identidad-*es* como lo cita Leite Méndez (2011) del Diccionario de la Real Academia de la Lengua: “La identidad como un conjunto de rasgos propios de un individuo o colectividad que los caracterizan frente a los demás; como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás; o el hecho de ser alguien o algo, el mismo que se supone o se busca” (p. 107)

Estos elementos se convierten en clave para pensar el devenir de un maestro y los modos en los que se configura la naturaleza de su oficio, tal y como lo señala Romero & Gómez, (2007) “la práctica de un enseñante no es sólo el producto de su experiencia idiosincrásica, sino además una construcción social, histórica y política: construimos nuestra práctica tanto como la práctica es construida por el marco en el que opera” (p. 5) una configuración puesta en escena desde los relatos escritos de *David, Gilma, Diego, Loyda, y Edwin*, en encuentros académicos que perfilan unas razones por las que se llega al oficio de maestro y en ellas algunas tensiones que expresan vivencias y experiencias pedagógicas para dar sentido a las reflexiones sobre el devenir maestro hoy, un

ejercicio en diálogo que parte de la integralidad, permite la interconexión y la *co*-construcción de significados, en palabras de Larrosa, (1996)

De lo que se tratará aquí es demostrar cómo el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las auto narraciones o historias personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación con las historias que escuchamos y que leemos, y que, de alguna manera, nos conciernen. (p, 478)

Una apuesta que cobra valor desde el método biográfico como la posibilidad de *re*-construir-*se* en una relación bidireccional, *entre* investigador y participante, que nace de lo singular y cotidiano a partir de los relatos, donde se reconoce *in situ* el saber y la experiencia como posibilidad para generar conocimiento, pues este ejercicio de dar voz, *a quien no la tiene*, nos da la oportunidad de escuchar de forma activa a quienes han estado silenciados en los discursos académicos y científicos; y cambiar “la estructura de poder tradicional en la forma de entender la producción de conocimiento [a partir de la investigación]” (Moriña, 2017, p. 15). Esta indagación va más allá de contar historias, hacer recuento de sucesos, escribir en primera persona y/o relatar hechos o acontecimientos, tiene la intención de reconocer a los otros como sujetos de saber, portadores de conocimiento con una historia propia y una trayectoria profesional singular y única, tal y como lo señala Freire (1999):

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto (p, 64)

De este modo el método biográfico se configura en una alternativa para generar conocimiento y señalar caminos, formas y maneras de ser y devenir a través de material empírico, para este caso, los relatos e historias de vida, recorridos que en trayectorias profesionales nos permitirán reflexionar y comprender la pregunta por el maestro, tal y como lo señala Bolívar, “los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de otros en forma de relatos de vida” (2017, p, 9) teniendo claro que desde el enfoque biográfico y narrativo los aciertos son diferentes, para apostarle a otra forma de hacer investigación, una más democrática, igualitaria, equitativa y horizontal, donde no se investiga *sobre* los otros, sino *con* los otros, para de esta manera implicarse, no quedándose afuera, sino más bien haciendo parte, y desde este lugar dar significado a nociones como *co*-investigación, *co*-autoría, *co*-construcción, *co*-escritura, *co*-producción o escritura colaborativa.

Capítulo IV

Entre maestros: conversaciones y relatos

[...] Por lo demás, el narrador, que será conocido a su tiempo, no tendría ningún título que arrogarse en semejante empresa si la muerte no lo hubiera llevado a ser depositario de numerosas confidencias y si la fuerza de las cosas no le hubiera mezclado con todo lo que intenta relatar. esto es lo que le autoriza a hacer trabajo de historiador. Por supuesto, un historiador, aunque sea un mero aficionado, siempre tiene documentos. El narrador de esta historia tiene los suyos: ante todo su testimonio, después el de los otros puesto que por el papel que desempeñó tuvo que recoger las confidencias de todos los personajes de esta crónica, e incluso los textos que le cayeron en las manos. El narrador se propone usar de todo ello cuando le parezca bien y cuando le plazca. Además, se propone... pero ya es tiempo quizás, dejar los comentarios y las preocupaciones del lenguaje para llegar a la narración misma. El relato de los primeros días exige cierta minuciosidad [...]

(Camus, 1947, p. 8)

Imagen 17 Entre maestros, conversaciones y relatos



El primer ejercicio entonces, y como ya se referenció en páginas anteriores es la *co*-construcción de los relatos de *David, Gilma, Diego, Loyda* y *Edwin*, lo que permitirá identificar algunas tensiones que sobre el devenir de maestros se narran y comparten; visiones únicas puestas

en sus protagonistas que develan *el origen, las formas, los recorridos, las transformaciones, las condiciones y las emergencias* en, y con las que un maestro se va haciendo, se va enamorando y se va quedando en la profesión, dando cuenta de la configuración de la subjetividad propia.

Estos relatos, tal y como lo expresa Camus (1947), son el testimonio, las confidencias y las crónicas en las que se pueden visualizar recorridos y trayectorias profesionales, además de los modos en los que estos cinco maestros han transitado, las maneras en las que se han formado y algunas situaciones que han tenido que enfrentar, para en la actualidad, dar cuenta de sí, en la configuración y devenir maestro. Así mismo podría uno como lector encontrar en cada uno de los relatos, cómo ellos se han ido empoderando del conocimiento que tienen del ser maestro y las decisiones que toman en contexto y en conexión a los lugares donde desempeñan su oficio; relatos, cuerpos, historias y voces que perfilan múltiples maneras de encarar, personificar y configurar-se, una apropiación que deja ver emociones, frustraciones, sentimientos y pasión por la elección de quedarse, pese a las múltiples contradicciones, dificultades, renunciaciones, sacrificios y problemáticas adversas de su paso por una escuela, un sistema y un estado que en ocasiones parece olvidar el sujeto que encarna su lugar, en tanto que son ellos quienes vivencian las heridas del conflicto, las dificultades del territorio, las penurias del camino y las adversidades que se presentan para continuar con su formación, su práctica y su quehacer docente, entre muchas otras; pero también, el amor por lo que hacen, el compromiso con las comunidades; el asombro y la fuerza que tienen para continuar en lugares lejanos, aislados, recónditos y a kilómetros de distancia de sus familias nucleares; el sacrificio que cada uno imprime por una tarea que se vuelve esencial en la vida propia y que sin buscarlo requiere del reconocimiento del territorio, de las comunidades y de los contextos que se habitan, retomando a Albert Camus, (1947) para hacer referencia a la narración en *La Peste* donde cuenta y pone de manifiesto, a consecuencia de esta “lo mejor y lo peor que cada uno de sus ciudadanos lleva dentro: sus miedos, traiciones, individualismo, también la solidaridad, la compasión, el espíritu de colaboración con el prójimo en tareas comunes...” (p, 2)

El relato de una vida

De Villers, (1999) citado por citado por Leite Méndez A., (2011) plantea que el relato de una vida muestra el dinamismo de una historia que siempre cambia al contarse: aunque no se puedan cambiar *hechos* del pasado, si se puede cambiar la *posición* que se tiene frente a ellos desde el presente, allí radica el margen de libertad. (p, 18)

En suma, se encontrarán sentidos y significados en interpretaciones propias sobre el ser maestro, las consecuencias, de cómo nos hemos ido constituyendo, en relaciones familiares, sociales, institucionales y personales para de una u otra forma dar cuenta de la sociedad que habitamos y de la profesión que elegimos o que nos eligió, relatos personales que nos dejan ver una forma de configurar el mundo, visto desde la propia perspectiva.

David, Gilma, Diego, Loyda y Edwin se ubican en diferentes lugares del departamento de Antioquia⁶³, en sus relatos señalan las trayectorias al momento en el que se vinculan al sistema educativo y sus recorridos, pasando de región en región, lo que indicaría las distancias entre el momento de inicio y la actualidad, es de anotar que para lograr una vinculación o contrato aceptan lugares a distancias considerables y retiradas de sus familias.

⁶³ Las **relatorías gráficas** que aquí se presentan son elaboraciones de @susyyarce como una estrategia de cartografiar y establecer relaciones que articulan acontecimientos particulares como si fuesen “diferentes capas que pueblan nuestro mundo” (Hernández, Aberasturi, & Sancho, 2020, p. 13) éstas se construyen en conjunto y develan en la voz de los maestros participantes su devenir, dando cuenta quizá de la “posibilidad de reensamblar y ajustar las diversas piezas que compone un puzle existencial en el que tiene lugar una trayectoria docente” (Hernández, Aberasturi, & Sancho, 2020, p. 13) lo que permite aprehender de forma “no literal” y de explorar el devenir entre de: maestro-investigador. Las relatorías gráficas bien podrían denominarse “cartografías” en tanto que son la expansión del devenir en el sentido del aprender, en ellas se admiten formas diferentes de pensar, conocer, saber y representar el mundo, en este caso, desde recursos visuales, gráficos y artísticos a partir de los cuales se evidencian experiencias, trayectorias y recorridos que en conjunto significan “una trama de relaciones entre saberes, conocimientos, corporeidades y afectos” (Hernández, Aberasturi, & Sancho, 2020, p. 14). Para @susyyarce “*Tomar notas es el resultado de no haber aprendido a poner atención de la manera que se suponía que debía hacerlo en mi proceso de formación. En mi cabeza, las formas geométricas, las flechas, los colores, los personajes cobran más sentido y recordación que escribir largos párrafos en una hoja blanca con líneas. Con lo anterior no quiero decir que sea una “mejor manera” de aprender, no creo que existan “mejores” o “peores” formas de interiorizar el aprendizaje, simplemente creo que cada persona tiene un universo lleno de significados y significantes que le permiten recibir información de una manera particular y que todas las diversas formas deben ser bienvenidas; esta es la mía*”

ANTIOQUIA

TRAYECTORIAS VITALES
DOCENTES

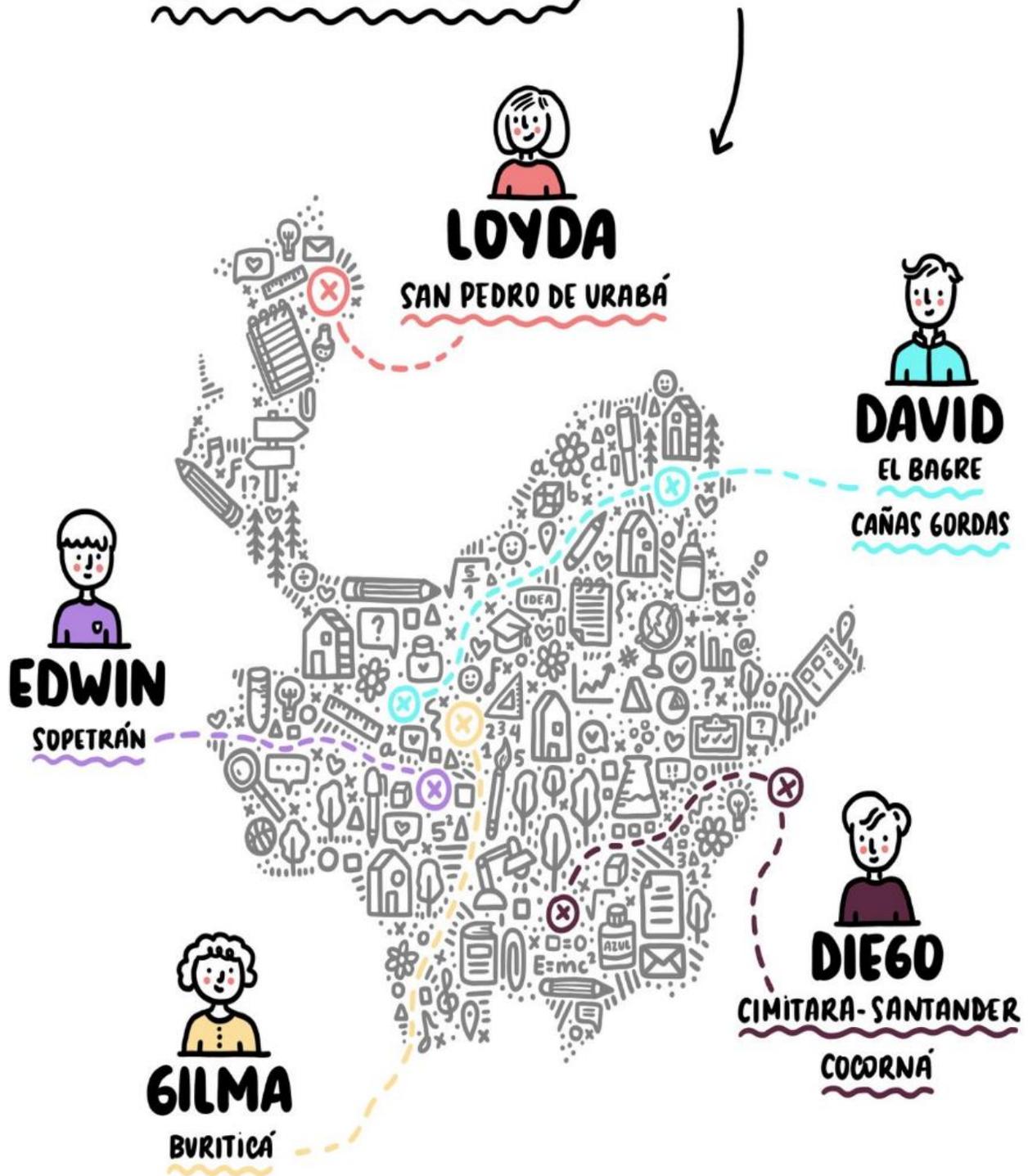


Imagen 18 Ubicación espacial de cada maestro que relata

Fragmento 1. “¿Cómo funciona la maestra” de Sussana Mattiangeli y Chiara Carrer

“La maestra tiene una parte de adelante, que es la que casi siempre se ve, y una parte de atrás, que se ve cuando se da vuelta. Arriba de la maestra está el techo del aula, o el cielo cuando está al aire libre. Debajo de la maestra está el piso, o la tierra, o la calle. Alrededor de la maestra están los niños, a veces en fila, a veces en ronda, de pie o sentados. Hay maestras largas y maestras cortas; maestras gruesas y maestras finas. Una maestra pequeña no es media maestra, así como una muy grande no vale el doble”

Relato 1. “Ustedes como profesores nunca van a conseguir plata, pero tampoco van a vivir mal”.
[David Mena Córdoba](#)⁶⁴

En su relato cuenta las peripecias que vivió para alcanzar sus propósitos de ser maestro, para renunciar a deseos juveniles de ser médico o policía y ubicarse en un lugar asignado-obligado pero resignificado por él; además de la influencia de otros maestros que le enseñan a *ser* y lo acompañan en la toma de decisiones elementales, insistiendo en la importancia de la educación “*para ser alguien en la vida*”.

La mayoría de las veces la elección de ser maestro no se da como primera opción, como es el caso del profesor David, “*no se da como escuchar el llamado a temprana edad o soñar con serlo*”, este relato señala cómo el ser docente se convierte en un asunto de supervivencia: “*me tocó ser maestro, no había nada más que hacer*”, sin embargo, al finalizar, la opción es quedarse, porque se termina “*amando la profesión*”. Lo que David cuenta en su relato es la búsqueda inicial e infructuosa de su lugar en el mundo, luego de desear ser neurocirujano y policía, el camino que lo lleva a ser maestro es la dificultad de ubicarse laboralmente, encontrando una posibilidad en una escuela apartada “*donde nadie quiere ir*”, lo que pone la mirada en que la vocación del maestro no es siempre el punto de partida de la profesión⁶⁵, surge a veces, durante su ejercicio.

⁶⁴ El cuento “¿cómo funciona una maestra?” de Susanna Mattiangeli & Chiara Carrer, (2013) acompañará la presentación de los relatos de *David, Gilma, Diego, Loyda, y Edwin*, en fragmentos del 1 al 5

⁶⁵ Algunas investigaciones referencian razones por las que los maestros son retirados de centros rurales del país o el por qué a estos no llegan por lapsos de tiempo considerables. En ocasiones se referencian dificultades geográficas o abandono del Estado, muchas veces el conflicto armado es el indicativo que más se señala, para ejemplo de ello dos referencias. La primera, *-MAESTROS EN ZONAS DE CONFLICTO-* “El hecho de tener como escenario principal de la guerra las zonas rurales y las poblaciones pequeñas hace que tanto por la distancia geográfica como por la distancia cultural creada por el manejo intencionado de los medios de comunicación, la mayor parte de la población del país que se encuentra concentrada en los espacios urbanos viva una realidad distinta, es decir que se encuentre de espaldas a la realidad y la situación de guerra se perciba como ajena” (Lizarralde, 2003, p. 22); La segunda, *LAS AMENAZAS A DOCENTES QUE TIENEN EN RIESGO LA LABOR EN ZONAS POSCONFLICTO*. “En el caso puntual de Antioquia, el riesgo se agudiza en Ituango, donde oficialmente la Secretaría de Educación de ese departamento confirmó las intimidaciones de las que son víctimas los más de 120 nuevos docentes que fueron seleccionados para las plazas de la zona rural. En un principio, las amenazas fueron hechas de manera general. Sin embargo, a medida que los maestros llegan al territorio las amenazas se están individualizando” (Pacheco M. E., 2021, párr. 2)

Rescata además el aprendizaje popular como posibilidad de vincularse a las comunidades, establecer relaciones y dar sentido al rol desde la lectura de los contextos, la experiencia y los recorridos que ha tenido a lo largo de su trayectoria, esto para señalar que el oficio y el aprendizaje no siempre están ligados a la dimensión académica y formal, también a la capacidad de observación y al respeto que se tiene de las relaciones establecidas con personas de la comunidad. Indicativo que hace pensar nuevamente que el oficio de ser maestro está dado, a veces, sobre la marcha, o que el título profesional, además de autorizar, certifica la idoneidad para desempeñarse como tal, este para hacer referencia al saber pedagógico, como la posibilidad de ir haciéndose.

David en su relato indica la sensibilidad que tiene como maestro, evidencia que se percibe en las preocupaciones señaladas por el futuro de sus estudiantes enmarcadas en un proyecto de vida; el reconocimiento a la memoria de los maestros que lo habitan y que han sido influencia durante su trayectoria; el recorrido formativo que ha decidido y al que le ha apostado como posibilidad de ser un mejor maestro, no desde el proceso de profesionalización sino desde las demandas que le hace el medio y con ellas las disposiciones que tiene, en tanto estas son las que inciden, provocan y motivan otras formas de ser maestro, a lo que se suma la reflexión constante con relación a su práctica pedagógica, que en conjunto lo que deja ver son las configuraciones subjetivas y por su puesto de su oficio.

Soy **David Mena Córdoba**, del municipio El Bagre, ubicado en la subregión del Bajo Cauca antioqueño, nací en la zona rural, ya que mi papá fue minero toda la vida. Mis vacaciones tanto en primaria como en secundaria siempre fueron para las montañas donde practicábamos la minería artesanal, la mal llamada hoy en día por el gobierno nacional: “minería ilegal”. Añoro esos tiempos porque, aunque en algunos momentos vivimos penurias, esas fueron parte importante de mi vida, puesto que era agradable levantarse en las mañanas y sentir el aire puro y fresco, aunque yo detestaba cuando me tocaba madrugar a las seis en punto y ponerme a hacer varios oficios como rajar leña, ir a buscar agua a la quebrada, ordeñar las vacas, entre otros oficios campesinos. En las montañas no se



Imagen 19 David, Trabajo en el campo

“Yo me enseñé a trabajar, desde pequeño siempre mis papás me acostumbraron al trabajo, yo vivía en el campo y disfrutaba”

escuchaba ningún ruido, solamente el de la naturaleza en todo su esplendor. Aprendí a distinguir cuando era un “mono aullador” el que gritaba y cuando era un “mico tití”, cuando el excremento que encontrábamos era de “guagua o de zaino” o cuando era de un perico perezoso o de otro animal. Ya casi todo eso se me olvidó por hacer parte de la “civilización”, en verdad que me ha costado saber que es la civilización porque en las montañas recónditas de este país hermoso en todo, no había gente estudiada como en las grandes ciudades, así fueran personas conocidas o desconocidas, siempre saludaban aunque fuera con un: - “*cómo le va compa*”, saludo de por sí muy cotidiano entre los guerrilleros de las Farc en esos tiempos, o un “*jueñero*”, que era un saludo muy utilizado por personas que ni si quiera sabían el número de la cédula, pero que si tenían esa cultura que yo siempre he querido no llegar a perder. En fin, siempre mantuve en mi mente recomendaciones de mi profesor de quinto de primaria Jesús Aníbal y de la profesora Socorro, de sexto grado de bachillerato (aunque ella murió a causa del mercurio hace muchos años, siempre la llevo en mi mente y le agradezco mucho), quienes siempre me decían: - piense que quiere ser en su vida más adelante, y otras cosas más como: - *No deje de estudiar* -.

En esos momentos yo decía que quería ser una cosa y otra, pero nunca nada en firme ni de provecho. Cuando terminé mi bachillerato tenía muchas ganas de realizar la carrera de medicina porque deseaba ser un gran neurocirujano, pero la cosa es que siempre le tuve miedo a la sangre y, sobre todo, me aterran los muertos, no sé cómo hubiera hecho, pero sé que la hubiera realizado de haber sido posible, solo que era demasiado cara, incluso para los ricos del país; por lo cual deseché la idea con gran pesar.

Como en esos tiempos estaba “la fiebre” de ser policía, pensé: - *Me voy unos seis meses para la mina y con lo que consiga, pago los elementos que piden* -, los cuales consistían en: medias negras o azules, camisetas blancas, correas negras y otras cosas más, todo esto se conocía como “dotación”, pero no me salió así como pensaba, porque como la minería puede dar dinero bastante y rápido, así mismo puede que no dé nada en mucho tiempo, por lo que decidí hablar con mi tío Ricardo con quien estaba trabajando en esos momentos en la mina y le dije así: - *Tío, usted sabe que mi papá se murió hace unos años, ¿será que usted me puede ayudar para irme para la policía?*-, mi tío me miró, me dijo algunas cosas para animarme, pero al final me resumió todo diciendo: - *Mire “fami”- (este trato lo usan algunas personas del chocó para dirigirse a un familiar) -yo lo ayudaría pero usted sabe que tengo varios hijos a quien ayudar y por ahora me queda muy duro ayudarlo a usted-*. Yo sabía que casi ninguno de mis primos iba a estudiar algo en su vida, pero no dije nada.

Ahí se me acabó el segundo sueño que tenía de *ser alguien en la vida*. Cierta vez fui donde el señor Robinson (secretario municipal de ese entonces) y le dije: - *¿Don Robinson, usted me puede ayudar mandándome para cualquier vereda a dar clases?*, él me preguntó: - *¿Usted es licenciado o normalista?* -, a lo cual yo respondí: - *No señor-*. Entonces él me dijo: - *Usted no es idóneo para ese puesto, estudie y cuando termine hablemos-*.

La llegada a la docencia

La llegada a la docencia, como la de muchos otros maestros, puede darse de manera imprevista, casual o por accidente, lo que indica modos diferentes en la configuración de sujetos maestros y al mismo tiempo del establecimiento de relaciones con la enseñanza, perfeccionadas con la formación continua y el saber disciplinar. Situación que señala la diferencia entre un sujeto maestro y un sujeto docente, tal y como lo especifica Zuluaga G. O., (1999) donde el primero hace referencia al *método* y el segundo al *saber*. Esto pone la mirada en que el mundo de la enseñanza inicia, en su mayoría, como docentes. (Saldarriaga, 2008)

Pasé buen tiempo realizando pequeños trabajos, hasta que un día Betty, una política con algunas influencias me encontró andando por el centro del pueblo sin hacer nada y me dijo. – “*Polo*” (así me llamaban algunos de mis amigos) *-¿usted se quiere ir de profesor para Caño Ñeque?, es que nadie se quiere ir para esa vereda y yo pensé en usted-*. Yo le dije: *-Claro, ¿cómo no?-* Dentro de mi pensaba: *“-debe ser mínimo en un mes-*”, entonces le pregunté: *- y ¿cuándo debo irme?-* Ella me dijo: *- “ya, en una hora”-*. Me tocó trotar más de un kilómetro para llegar a mi casa, pero no sentí cansancio más por la alegría que sentía que por lo joven que estaba.

Antes de la hora acordada yo estaba en el “puerto” como se les llama a los sitios donde se ubican las embarcaciones fluviales, me presentaron a don Carlos, señor de unos 64 años y líder de la vereda, además de ser el dueño de casi toda esta. Nos embarcamos en el “Johnson” (embarcación fluvial que puede ser de hierro o madera) y mientras viajábamos, yo observé varios paisajes hermosos y quise entablar conversación con el “caporal” (así llamaba yo a don Carlos dentro de mí), entonces le dije: *- Don Carlos, mire que pasto tan bonito en esa orilla-*. Él sin inmutarse me dijo: *- “Eso es arroz, profe”-*. Al rato después de haber pasado la pena le dije: *- Don Carlos, mire que vaca tan grande tienen en esa finca-*. Y de la misma forma que la anterior, él me

respondió: *- “Eso es un toro, profe”-*. Yo como vi que la embarcación iba tan seguido, preferí callarme en todo el viaje y limitarme únicamente a responder cuando alguno de los acompañantes me metía conversa. Don Carlos, no sabía leer ni escribir, “hablaba mal”, pero aprendí más con él, que con muchos profesores que me dieron clase tanto en primaria como en el bachillerato y en la universidad, no estoy queriendo decir que perdí mi tiempo con estos profesores, porque me enseñaron cosas muy importantes, pero con don Carlos aprendí cosas que las aprende uno con facilidad y con ganas de seguir aprendiendo más de esta forma, él me enseñó cómo se siembra la yuca, ¿por qué un rancho, (así le llamamos a las casas en las veredas de esa zona) se debe entechar con las hojas de bijao de una manera particular?, ¿por qué los bejucos en los árboles siempre se enredan en estos hacia el mismo lado?, ¿por qué hay que hacerle tal cosa a la vaca para curarla?, y muchas cosas más. De todos aprendemos algo que nos servirá para la vida en algún momento.

Rostros

Los maestros no *se hacen* necesariamente desde estrategias de saber y poder impuestas por la cultura, la familia, la norma o la institucionalidad; también *se hacen* maestros gracias a las reflexiones sobre las prácticas y a los rostros de otros maestros que se involucran en su trayectoria de vida. En ocasiones la elección de hacerse maestros se ve influenciada por la proximidad de personas cercanas que ejercen el oficio, lo que no es absolutamente determinante, sin embargo, Rodríguez C. (2012) indica: “el individuo se hace sujeto, en este caso, maestro, en su relación con otro, pues este otro le ha dado elementos plasmados en diversas técnicas para la reflexión” (p, 115); uno es también los maestros que lo han formado, esos que nos “han dado la vida” y que han dejado huella, como lo expone Echeverri S. A. (1998) hay encuentros que nos “llevan a revivir los rostros de maestros que habían sido grabados en mi cuerpo. Descubro golpes, suaves caricias, frustraciones, miedos y alegrías” (p, 136), ... “no se puede exigir a otros lo que nosotros no hemos realizado” (p, 24), referencias que reiteran la presencia de otros maestros como parte de la constitución subjetiva.

Me sentía muy contento de ser el primer profesor de la vereda. En los años noventa, más exactamente en 1998 fue mi primer año como profesor, claro que también tuve mis dificultades, porque en esos tiempos la violencia y los grupos armados estaban por todas partes y en esa vereda donde yo estaba, no fue la excepción para que ellos (paramilitares y guerrilla) estuvieran ahí. Tenían aproximadamente una semana que estaban por toda la vereda unos ciento cincuenta paramilitares, cuando una mañana mientras yo daba clases en la escuela, que en realidad era una choza

cercada con tablas y que como techo tenía hojas de “biao”, se me acerca un paramilitar, tal vez mandado por uno de sus comandantes a quien llamaban “Diomedes” y me dice: - “*Profesor, saque a los niños para la cancha*”-. Yo no pregunté nada y les dije a los niños: - “*Nos vamos para la cancha*”-. Pero había un niño que se llamaba Ever, a quien lo llamaban “Pepe”. Él era muy inquieto e inteligente a la vez para las cosas que le llamaban la atención y como él quería saber el porqué de ese “*saque a los niños para la cancha*”, le preguntó a quién me había dado la orden: - “*¿Por qué vamos para la cancha?*”-, pero el hombre no le respondió, si no que con un palo que tenía en la mano que era más o menos de unos noventa centímetros, se puso a mover una granada que se le había caído a uno de sus compañeros, apenas vi eso yo dije entre asustado y con rabia e impotencia por no poder hacer nada con esa situación: - “*Pepe venga para acá, ¿no ve que lo estoy llamando?*”- e inmediatamente los mandé a descanso. Y es que a uno le toca enfrentar un montón de vicisitudes de las que el gobierno no se ocupa, nos toca guerréanosla en el campo con el conflicto, la violencia y las problemáticas sociales, como dicen por ahí “*ver, oír y callar*” para poder resistir y en muchas ocasiones poderse quedar en los territorios.

Me dediqué a mirar cómo me superaba, cuando escuché la noticia que la UNAC (Corporación Universitaria Adventista) de quien dependía yo en ese momento, llegaría al municipio a ofrecer la licenciatura en básica, me entusiasmé demasiado, tanto que llegué con dos horas de anticipación, aunque sin atreverme a entrar al colegio donde iban a dar la información. Llegó el decano y cuando me vio me preguntó: - “*¿Usted tiene libreta militar?*”-. Yo me asusté mucho y respondí: - “*No profe, no tengo porque no he prestado el servicio*”. Entonces en forma tajante y para que los demás escucharan me dijo: - “*Na nais cuca, mejor no insista*”-. Me quedé de una sola pieza como si me hubiera hablado en otro idioma o me hubiera dado una cachetada, que ni ánimo tuve para salir del colegio, me quedé mucho rato sin saber que hacer y de tanto que pensé, no pensé nada, hasta que el profesor Darío, quien nos iba a dar las orientaciones se me acercó, me supongo que alguien le dijo algo, o el notó mi estado de ánimo y me dijo: - “*Entre al salón*”- Yo le dije: - “*No profe, el decano me dijo que no podía porque no tengo libreta*”-. Él me insistió nuevamente - “*Entre*” y ahí empezó mi aventura”-.

Me acuerdo que mientras estaba realizando mi licenciatura, cierta vez nos informaron que teníamos clase para el domingo; salí el sábado en la mañana y tenía que caminar unos cuatro kilómetros desde la vereda a un corregimiento para tomar la “chalupa o el Jonhson” (medios de transportes fluviales muy utilizados en la zona) pero antes de llegar al corregimiento debía pasar por la quebrada llamada “Amacerí”, precisamente por un paso donde según decía la gente, estaba la cueva de un caimán de aguja, esto me tenía preocupado desde que salí de la vereda, pero no se lo dije a nadie porque

“ver, oír y callar”

En algunas zonas del país, unas más que en otras, ser maestro representa un riesgo, en tanto que las condiciones sociales afectan de manera directa la prestación del servicio educativo, lo que imprime razones para justificar la expresión de que la educación está en crisis. Al respecto FECODE señala que:

“Los 315 mil maestros que hay en el país, entre oficiales y privados se juegan la vida cada vez que dictan clases, especialmente en las zonas rurales violentas. Lo preocupante es que no hay un reconocimiento a su labor. El normalista que acaba de empezar, y que está en el grado uno, gana 170 mil pesos, y el máximo en el escalafón, ubicado en el grado 10, recibe 610 mil pesos. La violencia es uno de los tres grandes problemas que arrincona a los alumnos y maestros de las zonas marginales” (El Tiempo, 1995, párr. 9)

Si los docentes se resisten a dejarse instrumentalizar por los actores armados ilegales, se convierten en objetivo militar. Cientos de maestros han sido amenazados, perseguidos, y casi 400 educadores de Antioquia fueron asesinados, entre 1985 y el año 2005. (Medina, 2011. Tesis Doctoral. p, 83)



Imagen 20 Escuela "La Pradera"

Al maestro le toca, la mayoría de las veces, “ser resiliente de una educación que te deja sola donde solo importa que respondas por un currículo y por las demás obligaciones que desde el MEN te exigen. ¿Qué hay más allá? ¿Qué ha pasado con los profes y maestros a quienes les tocó vivir momentos que, aunque ya pasaron, siguen en la mente? ¿Cómo reivindicar la labor docente que lleva consigo tanta carga psicológica? ¿Cómo hacer de nuestra labor un escenario de paz en medio de tanta guerra y abandono del Estado? aún no encuentro, ni veo respuestas por parte del Estado. (Montoya Vargas, 2017)

en la vereda según los comentarios, decían: - “*El profe, no es miedoso*”- Yo para hacer alarde de ese “prestigio” dije: “*Me voy por el camino y llego a Puerto Claver (así se llamaba el corregimiento) y cojo la chalupa*”. Pero lo que nadie supo es que desde que salí, a cada momento miraba para atrás por si encontraba algún acompañante que me hiciera mejor llevadero el viaje y sobre todo el cruce de la temida quebrada; fue como al fin de varias horas de caminar a “pie pelao” como decimos en esa zona cuando la gente anda a pie descalzo, que llegué a la quebrada, yo no rezo, y esa mañana recé durante todo el trayecto para que se me diera el milagro de tener compañía, pero nada. Esperé y esperé y como vi que ya llevaba más de dos horas esperando el acompañante que nunca llegó, para que me ayudara a cruzar la mencionada quebrada, decidí “tirarme” tomando algunas precauciones como no hacer ruido ni “chapalear” con fuerza porque el caimán escucha muy claro cualquier ruido producido por las ondas del agua. Me metí y dije: - “*El bolso está pesado, pero no debo bajármelo de la cabeza porque se me moja la ropa y los libros de la universidad*”-. Comencé muy bien. iba diciendo dentro de mí: - “*Voy muy bien porque voy tocando tierra, si siento venir al caimán, suelto el bolso y me hundo (los caimanes de aguja cazan solamente por encima) y voy a salir a esa playita que está en la otra orilla y me echo a descansar*”-. Cuando ya iba por la mitad de la quebrada, no

tocaba fondo con los pies y el bolso me pesaba mucho en la cabeza que tuve que soltarlo y echarlo al agua para empujarlo delante de mí, como me asusté tanto por el cansancio, me olvidé de las recomendaciones que yo mismo me había hecho y comencé a nadar rápido y muy desesperado, no sé cómo llegué a la orilla, pero cuando llegué, dije: - “*Gracias a Dios que llegué sano y salvo*”-. Pero no había ninguna playa, la desesperación me había hecho una mala jugada, cuando me puse en tierra más segura, comencé a reírme solo y prometiendo que otro día no lo volvería a hacer. Terminé mi licenciatura gracias a Dios y a muchas otras personas.

Desde ese momento siempre repito lo mismo que el personaje de “El Lazarillo de Tormes” cuando dice: “*Y fue así, que, después de Dios, este me dio la vida, y, siendo ciego, me alumbró y adiestró en la carrera de vivir*”. Yo también digo que “*después de Dios y de mi mamá, le debo mucho al profesor Darío*”, prácticamente a él le debo que me haya quedado en la universidad cuando insistió y me señaló en repetidas ocasiones “*entre al salón*”, estoy más que convencido que si no hubiera sido por él, no estaría hoy en esta profesión.

A pesar de que hace mucho tiempo el profesor Darío me dio clases, nunca se me olvida cuando le dijo a todo el grupo: - “*Ustedes como profesores nunca van a conseguir plata, pero*

tampoco van a vivir mal". De ahí en adelante siempre he querido seguir estudiando, acordándome también de lo que me decía mi mamá: - "*Estudie*". Y es que para la mayoría de los maestros que trabajamos en zonas rurales, alejadas de las cabeceras municipales, es muy difícil acceder a procesos de formación⁶⁶ porque usualmente las universidades están focalizadas en las grandes ciudades: Medellín, Bogotá, Barranquilla o Popayán; en la época en la que yo ingresé a la docencia no habían centros de estudio en las regiones, a las escuelas lejanas mandaban personas como yo, que no teníamos formación académica para desempeñar el oficio o a los normalistas que apenas empezaban y necesitaban trabajar.

Siempre y en toda escuela que me toca dar clases, les digo a los niños y a las niñas: - "*Vayan pensando que quieren llegar a ser en sus vidas, vayan pensando desde ahora que están en primaria para que cuando terminen el bachillerato, no se queden pensando la profesión que van a elegir en su vida*".

He trabajado en varios municipios como: El Bagre, Zaragoza, Chigorodó, actualmente me encuentro en Cañas Gordas donde me enamoré de Silvia, me casé con ella, tenemos una niña de cuatro años. Laboro en la Institución Educativa Rural Bernardo Sierra del corregimiento Cestillal donde somos 22 compañeros, más la bibliotecaria, la aseo, la secretaria, el celador y el granjero, somos un buen equipo de trabajo. La institución cuenta en estos momentos con unos 475 alumnos aproximadamente incluyendo las sedes de esta, donde cada año se nota más la deserción de los alumnos, tal vez por la falta de motivación, ya sea por parte de los docentes o por parte de los familiares, ya sea por la situación económica muy lamentable en los hogares o por simple apatía

Crisis social y educativa

Las condiciones del contexto demuestran además de afectaciones colectivas implicaciones para el maestro y su oficio, lo que profundiza las tensiones y por ende las crisis sociales, en consecuencia, educativas. De un lado se presentan problemáticas del contexto como: consumo de sustancias, embarazo adolescente, desmotivación y deserción escolar, entre otras. Al respecto Echeverri Sánchez A. (2009-b-) plantea que para comprender el sentido de la crisis en pedagogía es necesario hacer un rastreo por acepciones cotidianas:

"debemos admitir que las crisis son compañeras inseparables de la vida de hombres y mujeres. No obstante, urge despojar del sentido peyorativo a la palabra "crisis". Cuando algo va mal, solemos hablar de "crisis"; es decir, cuando algo no sale de acuerdo con nuestros planes o deseos. También se habla de "crisis de la economía", de "crisis moral", de "crisis de valores" y de "crisis de la crisis". En cada una de estas referencias, la crisis es sinónimo de desajustes, desfases, cataclismos, descomposiciones, desarticulaciones. Sin embargo, aun dentro del sentido común, las crisis no siempre se asimilan a un cataclismo, pues cuando se piensa afirmativamente, nos abre a la potencia de comprender, concebir y adquirir la naturaleza humana" (p, 31).

En suma, cabe anotar que las crisis no solo son emergencias pedagógicas o propias del oficio, a veces son producto de las condiciones sociales en las que están inscritos los niños y niñas.

⁶⁶ En el informe de ProAntioquia. Fundación para el desarrollo del 2018 se plantea en términos de EFICACIA que "Desde el punto de vista de los insumos para la eficacia escolar, el nivel educativo de los docentes en Antioquia muestra una mayor participación de docentes profesionales o con posgrado en las zonas urbanas, y una mayor concentración de docentes con bachillerato o normalistas en los municipios con mayor ruralidad. Los niveles de logro, por su parte, muestran mejores resultados en los municipios más urbanos y peores desempeños en los más rurales [...] Una medida importante en esta dimensión es la cualificación de los docentes normalistas en herramientas pedagógicas y didácticas para afrontar las características particulares de estos territorios (p, 55) Además que, Urabá posee el menor porcentaje de docentes normalistas con un 13%, seguidos de Nordeste con 20%, Bajo Cauca con 23% y Norte con 25% (p, 59). Ampliar información en: https://www.proantioquia.org.co/sites/default/files/2020-09/documentos/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf

al estudio de parte de los estudiantes, influyendo cada vez más en otros y notándose el bajo rendimiento académico en términos generales.



Imagen 21 David y el encuentro con estudiantes

“Aunque ustedes vean que hay personas deshonestas en la vida, traten de no hacer lo mismo, si usted ve que hay desigualdad porque a unos los tratan mejor que a otros, estudie para que usted combata esa desigualdad y para que a usted no lo afecte”

madre de familia, cuando Caren Sofía, una niña de grado cuarto levantó la mano y yo con algo de enojo en el tono y la mirada le dije: - “¿qué Caren?” -, la niña muy tímidamente me miro y me dijo: - “Profe es que usted está hablando muy duro”-. Cuando me dijo eso continúe con la misma expresión de enojo, pero al momento recapacité y le pregunté al resto del grupo: - “¿Es verdad lo que dice Caren?”- Todos respondieron a coro: - “Sí”-. Me dio pena, pero no pedí disculpas, solamente dije que iba a bajar más la voz. Cuando llegué a la casa le pregunté a mi esposa: - “¿verdad que yo hablo muy fuerte?”-. Ella sin darme tiempo a dar excusas o aclaraciones me dijo: - “Sí, y muy duro”.

He presentado dos concursos para ascender en el escalafón docente y en las dos veces he dicho: - “Estoy casi seguro de que respondí bien y que en el video hice lo correcto para que se diera un aprendizaje significativo en los niños, voy a ganar el concurso”, pero cuando llegan los resultados, nada, no lo gané. En el concurso del video preparé la clase lo mejor posible según yo, pero, aunque no confío en la forma como califica el gobierno (porque no sé cómo califica) sé que tuve muchas falencias en la planeación de la clase. Después de escuchar lo que nos dijo la profesora Sofía (tutora del curso ECDF) sobre algunos aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de planear y ejecutar la clase, estuve más seguro que fallé en mucho. Yo me sentí muy seguro en el momento de la grabación de la clase pero aspectos tales como la no medición del tiempo para las diversas actividades, los muchos contenidos aplicados, la poca participación de los niños, entre otros, fueron aspectos en mi contra, pero como orientador de mentes abiertas al aprendizaje debo luchar por el prestigio de mi profesión y reconocer el significado de esta y

Desde hace unos años se vienen presentando inconvenientes con el consumo de sustancias psico-activas en gran parte del alumnado y el embarazo en adolescente, lo cual afecta de forma directa el buen desarrollo de los muchachos en cuanto a su formación en todos los aspectos. Creo que en esta profesión se aprende más que en cualquier otra, me acuerdo que en una de mis clases en el colegio Bernardo Sierra, un niño del grado quinto me sorprendió cuando cambiándome el tema de español me preguntó: - “Profe, usted por qué nos echa mentiras a veces”-. Yo me sonreí y ya iba a decir una mentira cuando el niño de unos once años me volvió a decir mirando al techo, pero queriendo mostrarme el cielo: - “Acuérdese que arriba hay alguien que lo está viendo”. No pude aguantarme la risa y tuve que decirle la verdad del porqué decía mentiras.

En otra ocasión estaba dando la clase de sociales y estaba muy entusiasmado con el tema, pero también algo enojado por un inconveniente que me había sucedido con una

prestar atención a esas debilidades evidenciadas en el concurso y superarlas para así tener más claro esos conocimientos que debo impartir.

La evaluación que el gobierno nos hace busca según este, analizar y mejorar la calidad educativa que le estamos impartiendo a los niños, niñas y jóvenes, pero creo que, en gran parte, el gobierno busca medir cómo estamos los docentes en nuestro quehacer cotidiano. Siempre he pensado que como docente debo ser una voz de aliento para los niños y niñas que día a día acompaño, creo que esas orientaciones son buenas para la vida de ese niño o esa niña tanto para el presente como para el futuro. Quiero dar siempre lo mejor de mí para mis alumnos, no porque me pagan para que ellos aprendan, sino porque si ellos logran ser profesionales, eso me haría sentir feliz.

Fragmento 2. “¿Cómo funciona la maestra” de Sussana Mattiangeli y Chiara Carrer

“Las maestras pueden tener colores y diseños muy distintos. pueden ser oscuras, claras, enruladas, lisas, a lunares, floreadas, espiraladas, a cuadros y de estampados multicolores. Sobre la maestra a rayas se escribe, sobre la maestra cuadriculada se hacen las cuentas. pueden tener mucha o poca ropa. Debajo de la ropa la maestra está desnuda. La maestra de sabes es un varón. Él también tiene formas y colores diferentes y también se viste y se desviste.

Dentro de la maestra están los números, las tablas, los ríos, los montes el reloj, los 5 sentidos, el hombre primitivo y muchas otras cosas que de a poco también van a parar adentro de los niños. En los días buenos, la maestra hace entrar en los niños todo lo que sirve sin que se le pierda nada por el camino, ni una gota del más pequeño adjetivo”.

Relato 2. “Ver, oír y callar” para poder quedarse. *Gilma Mosquera Chaverra*

Cuenta en su travesía por diferentes modalidades de contratación, ubicación laboral y condiciones de estabilidad y salud mental cómo logra sobrellevar el oficio de maestra. Ingresó al magisterio por la apremiante necesidad de ayudar a la manutención de la familia luego de graduarse como bachiller pedagógico. En el relato, la profesora Gilma hace alusión al hecho de ser bachiller pedagógico, más no a la vocación como punto de partida que permite la elección de quedarse en el oficio de maestra, su primer trabajo se da para resolver un entorno familiar que compromete la sobrevivencia y la manutención de su madre y sus hermanos, situación similar a la de David, lo que reitera que en ocasiones la elección inicial se da fundamentalmente por necesidad, falta de empleo, de oportunidades y desigualdad social y económica, escenarios que demuestran otras maneras en las que un maestro se acerca a la formación académica, a la experiencia y a la pasión de ser maestro en condiciones adversas, vale preguntarse por ¿Quién le enseña a uno a ser maestro? ¿A qué tipo de maestro responde cada maestro? Tal y como lo plantea Esteve, (s.f.)

La formación inicial de los profesores, generalmente cargada de enfoques normativos, tiende a fortalecer el estereotipo ideal de la profesión docente: se le habla de lo que el profesor debe ser sin apenas ofrecerle puntos de contacto con lo que es. Se le forma teniendo como modelo lo que el profesor debe hacer, según esquemas ideales. Se presentan al futuro profesor distintos modelos de actuación, sin dotarle de la suficiente experiencia práctica para hacerlos realidad en las instituciones escolares. El profesor debutante se siente así desarmado y desconcertado, cuando se encuentra con que la realidad cotidiana de la enseñanza no responde a los modelos de actuación y a los esquemas ideales con los que se ha formado. De esta forma, la presencia del conflicto comienza a entrar en contradicción con la imagen ideal que se había forjado de la enseñanza antes de llegar a ella, llevándole en algunas ocasiones a desvalorizar su autoconcepto profesional, reduciendo el índice de satisfacción en su trabajo; ya que su realidad profesional está muy alejada de los ideales con los que él mismo se inició en la enseñanza. (p. 124)

Uno de los aspectos más relevantes en el relato de la profesora marca el acento en los tránsitos geográficos que tiene que hacer en el mismo municipio, Buriticá, entre veredas, y en las condiciones que la afectan de manera directa y que ella misma tiene que resolver, pese a que hace parte de un sistema educativo “seguro” y “protector”, un inicio marcado por la lejanía y separación de su familia y el cambio del lugar de origen, “tierra caliente” a uno que la recibiría “tierra fría” con todo lo que ello implica, otras costumbres, tradiciones, climas, gentes, indumentaria, tiempos y modos de habitar los espacios, condiciones que de entrada desconocía pues hasta el momento de su primera vinculación al magisterio no sabía nada de las características de Buriticá.

Nací en Yuto, Chocó, municipio del Atrato, que queda a orillas del Río Atrato. En los inicios de mi niñez no tuve la oportunidad de estar en guardería, ni en preescolar, ya que mi padre trabajaba minería en Zaragoza (Porce, Ant), y todo el tiempo que trabajó allí yo estuve con él, me enfermaba con mucha facilidad, tanto así que algunas veces me daban fiebres tan fuertes que me desmayaban. Las relaciones con mi familia eran algo complicadas porque toda la atención era centrada en mi hermana mayor, yo me sentía despreciada y a causa de eso surgió una gran rivalidad entre ambas.

A pesar de todo eso yo trataba de no darle mucha importancia, jugábamos: “yeimi”, “ponchado”, “arrancayucas”, “la rasquiñita”, “escondidijo” o “Yaz”, con el tiempo esos ratos de juego y diversión fueron terminando, porque fuimos creciendo y yo no era de muchos amigos. En mi infancia tuve mucho apego por mi abuela Mercedes, ya que era como mi protectora, siempre fue la que estuvo acompañándome en todo mi crecimiento, sentí un gran vacío cuando ella falleció, todo lo contrario, con mi abuelo Baldovino; él era muy ambicioso y trataba muy mal a mi abuela, era tanto el desprecio que sentía para conmigo que una vez le preguntó a mi mamá que “¿por qué no me había abortado?”, desde eso el sentimiento empezó a ser mutuo.

Cuando fui entrando a la adolescencia siempre había soñado con llegar virgen al matrimonio, tener 3 hijos, ser una excelente ama de casa como mi mamá y conseguir un esposo muy similar a mi papá, todo esto lo quería por el ejemplo que siempre tuve en mi hogar. Algo muy significativo que siempre voy a recordar era la forma en la que mi papás administraban y distribuían el dinero, siempre se hacía de la misma manera, nos reuníamos en familia en la cama

de ellos para determinar la cantidad de dinero y su destino: el mercado, mi mesada y la de todos mis hermanos y los gastos varios del hogar; a mi papá le gustaba mucho jugar cartas y era tan buena la distribución del dinero que hasta para eso se determinaba una cantidad porque mi mamá decía que él era el que trabajaba y por eso había que darle gusto, para que no fuera a gastar el resto del dinero que era destinado para otras cosas, yo preguntaba a mis compañeras de clase que si sus padres hacían lo mismo y siempre me respondían “*jamás*”.

En la actualidad soy huérfana de padres. Cuando tenía 12 años mi padre Wilson falleció a causa de un infarto (en el río Porce en Zaragoza), sentí que el mundo se me venía encima porque, aunque él era un poco estricto era muy dedicado a su hogar y siempre estaba atento a todo lo relacionado con la parte económica de la casa. A partir de ese momento me tocó enfrentar la vida de una manera diferente, a mi corta edad comencé a trabajar en la minería con actividades como el barequeo, en almacenes, de niñera y en casas de familia, todo lo anterior en temporada vacacional, para comprar implementos escolares y ayudarle a mi mamá con los gastos del hogar, ya que, con el fallecimiento de mi papá, ella quedó viuda, acompañada de 6 hijos, de los cuales yo soy la segunda.

Uno de mis grandes logros fue haber culminado mi bachillerato pedagógico y enfrentar otro gran reto en esta etapa de mi vida, el cual era conseguir un empleo con el objetivo de ayudar a mi mamá con el mantenimiento de la casa. Por información de una amiga me enteré de que, en Buriticá (Ant), solicitaban docentes. Para esa época residía en Quibdó Chocó, en casa de una tía, por lo cual viajé a mi pueblo natal Yuto, Chocó para contárselo a mi mamá, no teníamos dinero para realizar ese viaje por lo cual decidí empeñar algunas alhajas de oro para poder costearlo, pedí su bendición y emprendí este viaje que sería un gran cambio en mi vida (1997).

Al llegar a Buriticá el 17 de marzo de 1997 el alcalde me contrató con el programa de cobertura educativa CARED en el corregimiento “Llanos de Uarco” (la sede lleva el mismo nombre del corregimiento) en el grado de preescolar con 17 niños y niñas aproximadamente. Tenía muchas expectativas con el empleo como docente, en ese momento recordé todo lo que se me había enseñado en mi etapa como practicante en la normal, quería que esto fuera una base para las actividades que yo quería realizar con los estudiantes. No tenía el menor conocimiento del lugar al que llegaría ni mucho menos que tenía que realizar un agotador recorrido de 5 horas en mula o 9 horas caminando, mi primera vez en este trayecto fue algo inesperado, nunca creí que existían lugares tan recónditos, todo esto era nuevo para mí, no tenía idea que me tocaría montar una mula para llegar hasta el lugar, nunca lo había hecho y era de esperarse que estuviera asustada, no sabía ni como subirme al animal y mucho menos como guiarla, con mucha dificultad logré subirme a la mula, algunos de los pobladores de Tabacal (lugar hasta donde puede entrar el transporte en automóvil) se burlaban de mí, iba muy asustada arriba de la mula, estaba tensionada pensando que se iba a descarriar o me iba a caer de ella. Otra cosa con la que yo no contaba era que el lugar era muy frío y yo iba con ropa corta (shorts y una blusa), me llevé una sorpresa cuando fue cayendo la tarde, porque hacia demasiado

Formación docente

En Colombia la formación pedagógica de maestros se concentra en diferentes niveles, siendo la más representativa “la licenciatura” aproximadamente el 70% de ellos, ubicados, en su mayoría, en zonas urbanas; seguido de normalistas, especialistas en un área específica, magísteres y doctores, respectivamente. Cabe resaltar que en las zonas rurales es más común encontrar maestros normalistas; y en los últimos años profesionales de otras disciplinas que ingresan por concurso, bajo los parámetros del Decreto 1278 de 2002.

frio y yo no tenía protección. Juan, el niño que me guiaba hacia el lugar, al ver que el animal iba muy lento me decía que lo “*taloneara*”, yo lo que hacía era halarle el freno y él me decía que no hiciera eso y me repetía que lo taloneara, yo no tenía ni idea de lo que era “*talonear*”, el niño después de ver repetidos intentos fallidos me explicó lo que era: “*darle con mis pies en la barriga para que ya pudiese avanzar*”, pero yo igual seguía muy asustada y no lo hacía porque no sabía cómo reaccionaría el animal.

Después de tanto trayecto por fin llegué al lugar, sentí un gran desconsuelo y entré en llanto, pensé que me deshidrataría de tanto llorar, pero después de un tiempo me resigné y me acostumbré a mi nueva vida. Luego de haber iniciado las clases llegó un niño nuevo, su nombre era John (no recuerdo el apellido), lo que pasaba con el niño es que él nunca en su corta vida había visto una persona afrodescendiente o negra y cada que me veía se escondía y lloraba desconsoladamente, fue una situación muy extraña, tuve que hablar con la madre del niño para que el dejara de tener esta conducta conmigo, por medio de dulces y juguetes o algo para distraerlo fue que me pude ir acercando a él.

Al mes de estar entre la comunidad, a media noche escuché mucho ruido y conversaciones, no le presté mucha atención pero si me impactó un poco, más porque allá no era usual escuchar voces a esa hora, en la mañana al abrir la puerta vi que la escuela estaba llena de hombres uniformados con botas y camuflados, yo pensé “*!!!!!!ohhh llegó el ejército!!!!!!*, ¿quién sabe para qué?”, salí del apartamento de la escuela⁶⁷ y como toda persona educada saludé normalmente, y me dirigí a la casa de doña Sofía para pedirle la tela⁶⁸ para mi desayuno, ya que ella era quien las hacía y me las daba todos los días; ella lo único que hizo un poco tensionada fue susurrarme que



Imagen 22 Aprendizaje colectivo

“Caminamos sin saber cuántos pasos damos, el camino se hace mientras atravesamos el paisaje e inicia atravesarse la vida, vivimos y aprendemos. Es obligatorio el mandato a aprender, de ahí que sea necesario evaluarse, pues si el viajero se detiene y se queda detenido por comodidad del mismo lugar, es posible que pierda la pasión por la aventura, la necesidad por descubrir nuevos rumbos. Es probable que termine por rezagarse y se olvide de caminar, de transformar, de disfrutar cada cosa a su paso. Es probable, además, que se crea un experto en el tema y olvide que necesita actualizarse, estudiar, trabajar con otros, interactuar, investigar” (Muñoz Mora, 2017, p. 73)

⁶⁷ Anteriormente las escuelas rurales tenían un espacio de vivienda habilitado para la llegada del maestro, puesto que su ubicación, generalmente, estaba muy alejada de los contextos urbanos, situación que favorecía la integración social del maestro con la comunidad, puesto que permanecía todo el tiempo en ella, lo que le permitía hacer parte de las actividades centrales y de las dinámicas del entorno. Con relación a lo anterior, Bourdieu & Passeron (2001) indican que: “El oficio de maestro rural más que un docente es un articulador de tejido social. [por tanto] el currículo y la pedagogía deben ser el medio y no el fin del acto educativo. En la teoría de la reproducción se destaca la importancia de la educación en la gestación del capital cultural heredado, específicamente en el papel fundamental para la reproducción social y cultural.

⁶⁸ Las arepas son pequeñas tortillas con forma de círculo hechas de maíz. Se pueden hacer fritas u horneadas, se rellenan con diferentes guisos de carne, pollo, queso, jamón, carotas, etc. Se hacen con masa de maíz molido o de harina de maíz precocida. Es el plato típico venezolano por excelencia y en Colombia es reconocida como ícono de su gastronomía. Profundizar en: <https://www.culturalatina.at/es/service-2/culinaria/item/14-arepa>

los hombres que estaban afuera eran guerrilleros, entré en pánico y para mala suerte mía uno de ellos se me acerca y me dice: “¿cierto que usted es la profesora Gilma y es del Chocó?”, yo solo asenté con la cabeza y no dije nada.

Ellos eran muy inestables con respecto a la estadía en la comunidad. Tiempo después yo llegué al corregimiento caminando y me recibió un guerrillero con las siguientes palabras: -“*profe vámonos*”- y yo respondí: -“*¿vámonos para dónde?*”-, lo que trataba de decir el hombre era que yo me fuera con ellos para la guerrilla ya que ellos llevaban un tiempo observándome y se habían dado cuenta que yo tenía buena resistencia para caminar, yo le dije -“*no, la necesidad tiene cara de perro, yo no tengo con que alquilar una bestia, me toca caminar*”-, me hice la loca y entre en la casa de doña Martha, otra vecina de la escuela, y me quede allí hasta que ellos se fueron. Para la llegada de la fecha de mi traslado que fue en una integración comunitaria habíamos planeado celebrar la fiesta de las madres después de la actividad cultural que se hacía en el día, en la noche nos encontrábamos en el baile, algo muy particular y muy gracioso era que los hombres debían comprar unos fichos y entregarlo a las mujeres para poder bailar con ellas, en el corregimiento había una planta eléctrica porque no teníamos luz, esta solo se encendía por unas 2 horas aproximadamente en la noche, en el salón donde se hacían los bailes, después de que la planta se apagaba debía iluminarse con velas. Para ese día había mucha gente de otras veredas, que eran invitados, yo estaba con la profesora Doris que trabajaba en el corregimiento de Tabacal y Andrea que llevaba como 2 meses de haber llegado, estábamos en el baile y en medio de la celebración llegó la guerrilla y todo el mundo quedó como en shock, yo escuché cuando uno de los guerrilleros dijo que habían llegado para darle un regalo a una de las madres, ya era media noche cuando se escucharon unos disparos y entonces el señor Carlos que estaba montado en su caballo frente a la escuela recibió varios disparos propinados por un guerrillero, la compañera Andrea quedó tan impactada que se desmayó. Terminó la fiesta y nos fuimos para la casa de Carlos, hermano de Benjamín para organizar el velorio, la gente quedó muy indignada por lo que pasó, aunque nadie nunca dijo nada, *callar, ver, sentir, rabiar y guardar silencio* se convirtieron en el seguro de vida para poder quedarse en la escuela y así conservar el trabajo y la empatía de la comunidad, el miedo era la respiración de cada minuto pero era la llave de la integridad, esa era la única manera de salvaguardar la vida propia y la de los demás. A pesar de todos estos acontecimientos, fui

“Ver, oír y callar... rabiar y guardar silencio”

La impunidad, la no reparación y la percepción de indefensión, hace que la identidad del maestro, que está constituida por su propia historia personal, por la conciencia de su rol público, por la valoración social de su profesión, y por su definición política, producen diferentes formas de enunciación de sí mismos, a la vez que determinantes del tipo de actitud que se asuma como mecanismo de sobrevivencia. (Lizarralde, 2003, Resumen)

acostumbrándome a todo lo que allí sucedía, -*¿es que sabe qué?*- a uno la normal, ni la Universidad le enseña a enfrentar las dificultades del territorio, nadie lo prepara para lo que se va a encontrar en el campo, en las escuelas o en las comunidades donde uno tiene que irse a trabajar, eso solo se aprende estando allá, metido, untado de pantano, en la escuela. Y es que trabajar con miedo es una cosa muy complicada pero uno no encuentra posibilidades para salir de los lugares donde lo mandan, *solo se queda, simplemente se queda*, porque uno le coge amor a las comunidades y a veces también piensa que si está allá algo tendrá que hacer para resolverlo, porque para enfrentar el conflicto y la guerra que se vive en algunos lugares nadie nos prepara, vamos pasando cada día en medio de las clases, el temor a hacer algo que pueda provocar amenazas, señalamientos, dificultades o rencillas, toca quedarse en las veredas y como dicen por ahí, “ver, oír y

callar”, casi ser cómplice por tener que guardar silencio, pues estamos indefensos, solos y lejos de toda posibilidad de salvaguardarnos.

Todo esto no era un obstáculo, sino un mar de oportunidades para mi crecimiento como docente y como persona, fui integrándome de gran manera a la comunidad, participando de todos los eventos que allí se realizaban: convites, integraciones deportivas, bailes comunitarios, etc. En ese lugar trabajé hasta el 2000. Después de ese periodo en dicho corregimiento, me trasladaron para una vereda de Buriticá llamada “Altos del Obispo”, al llegar a este lugar sentí un cambio muy drástico con respecto a lo que ya conocía donde estaba, en Llanos de Uarco la movilidad era muy complicada y en este nuevo espacio era todo lo contrario, contaba con la suerte de tener la vía principal Medellín-Urabá a escasos 15 minutos de la escuela, esto me permitió iniciar lo que siempre había querido, viajar y conocer muchos lugares. Algo de lo que me siento muy orgullosa es de haber logrado mejorar la higiene y presentación personal de los estudiantes de esta vereda, ya que en el lugar hacía demasiado frío y debido a eso los estudiantes no tenían la costumbre de bañarse a diario⁶⁹, al notarlo me propuse como reto mejorar este aspecto.

Después inicié mi trabajo en la vereda “Sincierco” también ubicada en Buriticá, con el programa O.P.S, allí paso algo muy particular porque algunos de los habitantes de la vereda pensaban que yo era del mismo movimiento político del alcalde que era contrario al movimiento político que ellos seguían, tanto así que fueron a quejarse a la alcaldía pidiendo que yo no llegara a la vereda y hasta me tildaron de “loca”, de entrada sentí que sería una dificultad para iniciar mi trabajo allá por la desconfianza y la poca credibilidad que la comunidad sentía para conmigo, esta generada por concepciones erradas y juegos políticos.

En este lugar, tienen la costumbre de realizar una calurosa bienvenida al docente que llega allí, no fue la excepción conmigo, aprovechando la situación quise decirles a las personas que fueron a la alcaldía a pedir que

Contratación

En Colombia 76% de los docentes tienen un contrato permanente (un contrato en curso sin un punto final fijo antes de la edad de jubilación) (82% promedio de la OCDE). Al mismo tiempo, 17% de los docentes en Colombia están empleados con contratos de un año o menos, lo cual está por arriba del promedio en los países y economías de la OCDE que participan en TALIS (12% promedio de la OCDE). En Colombia, los docentes que trabajan en este tipo de contrato tienden a reportar niveles más bajos de autoeficacia para la enseñanza. (OCDE, 2018, p. 2). Situaciones relacionadas con las posibilidades, condiciones y recursos que tienen los maestros para continuar con la formación académica, ya sea de licenciatura, especialización y/o posgrado. De un lado, los altos costos de desplazamiento, matrícula, manutención y permanencia los excluyen de estas. En tanto que, y la mayoría de las veces, los salarios son precarios y solo alcanza para suplir las necesidades básicas. Y de otro, el costo laboral que implica, en términos de exclusividad, lo que va en contravía de los intereses académicos dadas las múltiples responsabilidades que se les son asignadas, los tiempos de la jornada laboral y las tareas cotidianas que exigen dedicación, compromiso y cumplimiento dentro y fuera de la escuela.

⁶⁹ Esta situación indica el lugar histórico y político del maestro en la sociedad; *el primero* de ellos confirma la función tradicional del maestro en tanto que ingresa al orden social de lo establecido. A lo que se suman los postulados de Noguera, (2002) “Una vez instalada en la escuela, la higiene buscó incidir en todos los aspectos de la vida escolar: el espacio, el tiempo, el alumno, el maestro, los padres distribuyó, así mismo, el tiempo, estableciendo los criterios para la organización del horario y del calendario escolar; estableció los parámetros que deberían orientar el proceso de desenvolvimiento físico, intelectual y moral del niño; a la vez, buscó guiar el proceso de enseñanza, prescribiendo una serie de principios para la labor del maestro e incluso determinando las condiciones higiénicas (físicas, intelectuales y morales) que deberían concurrir en los aspirantes al magisterio;” (p, 227) en últimas lo que hace el manual es indicarle al maestro lo que debe hacer para enseñarle al niño lo que debe hacer y aprender en términos higiénicos. *El segundo*, el lugar político hace referencia a la decisión de la profesora de ocuparse de manera consciente de algo que no es su tarea, lo que puede interpretarse como el conocimiento pleno del marco de su oficio, de su hacer.

Traslados

Una de las dificultades que han enfrentado los maestros históricamente tiene que ver con la inestabilidad laboral, los traslados entre instituciones y los tipos de contratación o estatutos vigentes, asuntos que afectan, las relaciones escuela-comunidad; los procesos educativos y la estabilidad emocional, personal, laboral y física de los maestros. En ocasiones, los traslados son a “lugares desconocidos, con climas distintos y hasta perjudiciales para la salud, (Loaiza E, 2011, p 77). Estos traslados se daban por mandato del cura, el alcalde o el político de turno “sin mediar una investigación precisa, más bien estaban causados por razones políticas, por antipatías personales o por simples caprichos” (MEN., 1986, p. 10). En suma, Eder Loaiza, (2011) señala:

“Los maestros trasladados sufren aislamientos en varios ámbitos: *geográficos*, por estar en zonas retiradas de difícil acceso; *intelectuales*, puesto que nada en el lugar estimulaba la aprehensión de nuevos saberes y conocimientos, más bien la perpetuación de los suyos; *familiares*, debido al abandono de sus hogares; *económicos*, por los salarios asignados y por las pocas posibilidades de acceder a programas de capacitación; *morales*, al estar desprotegidos

por la asociación eclesiástica y hasta civil, entre otros.” (p, 78)

yo no llegara, que primero me dieran la oportunidad de desarrollar mi labor de docente antes de hacer cualquier juzgamiento. Al estar allí descubrí que aparte de mi empleo como docente también podía desarrollar otras actividades que me ayudaran a sustentarme económicamente tales como: cosechar frijoles; tener una compraventa de café; comercializar con pollos o tener yeguas de cría⁷⁰. Todo esto me hizo crecer y fortalecer mis valores, siendo mejor persona, ayudando a la comunidad en situaciones de dificultad, buscando siempre la mejor solución para todo tipo de problemas ya sea dentro o fuera de la escuela. Organicé el grupo de danza con el cual tuvimos varias presentaciones en las actividades culturales de la vereda y en el municipio, en las fiestas de mitos y leyendas, estas actividades siempre me han generado un gran entusiasmo y una gran alegría porque he disfrutado de ayudar a las personas y transmitir mis conocimientos culturales con ellos, además de ponerlos en práctica en todo tipo de ocasiones.

Al terminar el programa de O.P.S, me volvieron a contratar con el programa de cobertura educativa C.A.R.E.D en la vereda Guadual, sentí que esto había sido un retroceso en todos los aspectos, mi salario se

vio afectado con este cambio de programa porque la primera vez que fui contratada así tenía un mejor salario del que me estaban ofreciendo al retomar el contrato con esa modalidad. Me tocó de nuevo tener que realizar largos recorridos caminando y montando en mula, para llegar a la vereda. A raíz de una reforma educativa se exigió que los bachilleres pedagógicos debíamos realizar el ciclo complementario⁷¹, por lo que inicié mis estudios en Frontino (Ant) en la Normal

⁷⁰ Actividades extra que indican la precarización de los maestros en términos de capital cultural e ingresos suficientes que permitan suplir las necesidades básicas y solventar gastos. Ya en 1993 con la presidencia de Cesar Gaviria Trujillo se afirmaba en la *misión de sabios*, “Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo”, documento redactado por Gabriel García Márquez, que estaban dadas las condiciones para generar un cambio social donde la educación sería el eje rector de este, en sus palabras “una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma” (Aldana Valdés et al., 1994, p. 26) Una de sus recomendaciones, en el apartado IV. *Dignificar la Profesión Docente*. Numeral 4 (a) indica que se debe “estudiar la viabilidad de una serie de incrementos salariales significativos para los docentes, de la manera como se hizo para otras ramas del servicio público. esa es una de las más claras medidas del compromiso real del Estado por una educación de calidad para todos” (p, 98)

⁷¹ El Ministerio de Educación Nacional expiden el decreto 4790 el 19 de diciembre del 2008 “Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones” este decreto estipula en el **ARTÍCULO 1. OBJETO**. El presente decreto tiene por objeto establecer las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una escuela

“Miguel Ángel Álvarez”⁷², este fue uno de los sacrificios más grandes que tuve que hacer en la vida porque cada 15 días debía realizar un extenuante trayecto de más de 12 horas en mula para regresar a la vereda a trabajar, además, la vereda limita con el municipio de Sabanalarga con los cuales realizábamos actividades como convites para reparación de puentes o carreteras y participación de actividades culturales del mismo municipio.

Para el año 2008, regresé al corregimiento “Llanos de Urarco” en condición de provisionalidad, a pesar de los largos recorridos que debía hacer, me sentía bien en ese lugar ya que, por mi previo trabajo, los habitantes ya me conocían y tuve una buena aceptación. En esta ocasión con mi compañero de trabajo tuve muchos desacuerdos, hasta el punto de agredirme frente a mis alumnos, algunos de los padres le reprocharon el comportamiento agresivo contra mí, debido a esto yo hice todas las diligencias para demandarlo, pero como se ha visto en muchos casos en el país, el que tiene la ventaja política es quien tiene mejores garantías frente a situaciones legales, con lo cual a él lo citaron, yo nunca recibí mi citación y nunca supe que pasó con ese caso.

En 2010 ingresé al sistema Departamental Educativo, por haber pasado el concurso, estaba muy feliz por esta gran noticia, a la hora de solicitar una plaza tenía varias opciones en el Valle de Aburrá y algunas veredas de Buriticá, entre estas estaba “Mogotes” la cual elegí principalmente por su clima, ya que en el periodo que estuve en la vereda “Sincierco” sufría de muchas crisis respiratorias por las bajas temperaturas. A Mogotes llegué el 20 de mayo de 2010, cuando llegué allí me pareció que era una comunidad acogedora, porque, aunque no se identifiquen como afrodescendientes tienen muchas costumbres similares. Llegué muy animada y participando de todas las actividades que se realizaban, pero, aunque la comunidad me aceptó de buena manera, sentí rechazo de algunos de los habitantes por mi color de piel. Sin embargo, emprendí actividades como el desarrollo de proyectos comunitarios, donde toda la comunidad se reunía para recolección de materiales para la construcción de la placa polideportiva; Actividades pedagógicas en espacios extra con el grupo de bachillerato rural, integrados para realizar actividades pedagógicas y comunitarias. (Escuela y SAT).



Imagen 23 Trabajo colaborativo, relación maestro-comunidad

La narrativa es el texto que articula una experiencia que interviene, constituye, transmite y se legitima, implicando subjetividades diversas atravesadas por tensiones y conflictos hechos de materia y vivencia, construyendo sentidos y prácticas, narración nómada de sí misma como forma artesanal de comunicación. (Ripamonti, 2017, p. 36)

normal superior. La organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria ofrecido por la escuela normal superior responderán a su proyecto educativo institucional y estará regido por la Ley 115 de 1994, la Ley 715 del 2001 y sus normas reglamentarias. En el mismo decreto y en su reestructuración plantear las diferencias entre el “Bachillerato Pedagógico” y la “formación complementaria” con principios como: educabilidad; enseñabilidad; pedagogía y contextos. (Decreto 4790 de 2008, 2008, p. 1)

⁷² MEN, (1994) El párrafo del Artículo 112 de la Ley 115 de 1994, establece que "Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior". (p. 24)

En este momento, estoy haciendo este curso con mucha desesperanza, me encuentro atravesando una crisis emocional, en proceso de psiquiatría por efectos de un acoso laboral y persecución política, además de eso me hicieron un traslado inconsulto a la institución Adolfo Moreno Úsuga, de Buriticá, aunque me presenté, no he regresado por incapacidad de salud mental, por tal motivo no sé con qué grupo voy a trabajar. Esto ha sido un poco ofensivo para mí ya que toda mi vida laboral se la he dedicado a Buriticá y pienso que no es justo que desmeriten todo lo que he hecho y me tengan en ese concepto de mala persona, con lo cual pensé en renunciar y en su momento hasta quitarme la vida, ya que me parece que es muy injusto, porque me he pasado toda mi vida tratando de salir adelante y ya casi no me quedan fuerzas para seguir luchando contra todo esto.

Fragmento 3. “¿Cómo funciona la maestra” de Sussana Mattiangeli y Chiara Carrer

Si una maestra falta, se hace una resta. Si una maestra nueva llega, se hace una suma. todas las maestras y maestros del mundo deberían dividirse por todos los niños del mundo. cuando no hay bastantes maestras entonces hay que multiplicarlas.

Las maestras primitivas eran más peludas que las de ahora, daban menos para y explicaban cosas diferentes. con el tiempo casi todas las maestras perdieron los pelos. se transformaron y enseñaron a los niños en todas las lenguas del mundo.

En francés *maitresse*. en inglés *teacher*. en italiano maestra. En hebreo *morá*. En portugués *professora*. En guaraní *mboëchára*. En quechua *yachachijg*. En árabe *muallim*. En chino *laosb*.

Relato 3. “Uno se hace maestro porque quiere, porque lo elige y lo desea” **Diego Alfonso Valencia García**

Describe el tránsito que recorrió al momento de asumir el oficio de maestro, decisión que estuvo marcada por el deseo inicial de seguir la carrera militar, además, lo que sintió con los resultados de la Evaluación Diagnóstico-Formativa (ECDF⁷³) y las implicaciones que para él significó el proceso, en conjunto hace la pregunta por la vocación y pone de presente una herencia magisterial marcada por sus padres, lo que lo lleva a apasionarse por la docencia. En su relato se utiliza un discurso técnico producto quizá de la formación como normalista superior y al hecho de

⁷³ La Evaluación Diagnóstico-Formativa (ECDF) pone en relieve el tejido resultante entre teoría, práctica, contexto, ambiente escolar, familia e institucionalidad. Igualmente, escucha la voz de los protagonistas del proceso educativo, describiendo con detalle la relación entre la calidad de la formación del educador y la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes (Álvarez, 2015, p 3)

que sus padres fueron profesores, lo que imprime al contexto diferentes situaciones donde la cotidianidad de la escuela tiene una carga significativa en los diálogos, hace referencia a conceptos como: currículo, evaluación, práctica y praxis pedagógica; desde esta lógica podría decirse que la vocación también puede darse por la vía del ejemplo, el modelamiento, el testimonio y la experiencia. Aquí podrían señalarse 3 tipos modos de visualizar la vocación: la *primera*, es aquella que se desea desde que se es pequeño; la *segunda*, la que surge con el oficio, en tanto que se llega ahí por cualquier necesidad o circunstancia, se aprende y se crea el deseo de quedarse y la tercera es la que surge, como en este caso, por la vía del ejemplo, el testimonio, la vivencia cotidiana y la modelación.

Para Diego, la formación no necesariamente es de carácter académico y formal, esta también se va consolidando a través del contacto con las comunidades, las personas y los contextos, para él al igual que para David y Gilma, los relatos anteriores, es relevante la conexión que se establece entre escuela-comunidad-sociedad. Sin embargo, pone la mirada en la formación académica centrada y dispuesta por instituciones de educación superior que ofrecen programas continuos donde los maestros pueden calificarse, mejorar la calidad y perfeccionar su práctica pedagógica. A lo que suma el trabajo colaborativo entre maestro y la posibilidad que se tiene de aprender en compañía. Formación necesaria en tanto que una de las ventajas, además, es la mejora en el incremento salarial.

Hasta aquí podría decirse que en los relatos de *David, Gilma y Diego* hay una constante que permite ubicar al maestro en el lugar del etnógrafo, en la posibilidad que se tiene de darle un giro al oficio en tanto que se actúa, se acciona, se dinamiza y se va haciendo en la tarea de ejercer, hay una capacidad de observación que deja la mirada expuesta al contexto y a las condiciones que se enfrentan, se asumen y se resisten, independientemente de los parámetros, lineamientos o directrices que se estipulan desde la institucionalidad, es más bien un devenir subjetivo en la tarea de ser maestro que lo invitan a hacer presencia en el contexto a leer lo que allí pasa y acontece.

Vocación

Hasta el momento se podría hablar de 3 instantes en los que puede surgir la *vocación*:

1. Un deseo que parece desde la niñez;
2. La que surge con el oficio;
3. La que se da a partir del testimonio, por efectos de la admiración y el ejemplo.

Este último hace referencia a lo que Alberto Echeverri nombra como *drama pasional* donde emergen - conceptos, prácticas, oposiciones y experiencias que se expresa en la siguiente aseveración- “todo el drama pedagógico que hoy está aquí: no se escribe e investiga sobre pedagogía y educación si no se la vive como un acto de amor, y si este no se articula a una *práctica reflexiva* (2019, p. 21) ... cita a Martínez A. (2012) “el reconocimiento diferencial de una triple existencia de la pedagogía entre nosotros: como práctica, cómo saber y como disciplina” (p, 61)

Mi nombre es Diego Alfonso, nací el 18 de julio de 1981, tengo dos hermanos menores, Juan David y Sergio Douglas, docente y enfermero respectivamente; el segundo no ejerce por un accidente de tránsito que tuvo hace aproximadamente 5 años que lo dejó con algunas lesiones físicas que aún persisten. Mis padres son Gloria y Luis, ambos docentes, mi madre trabajó 33 años en una institución, líder y ejemplo en la atención a niños y niñas que se encuentran entre los 18 meses hasta los cinco años llamado “Hogar Infantil mis Juguetes”; mi padre siempre ha estado vinculado laboralmente como docente con el departamento de Santander, que limita con Puerto Berrío que siempre ha ofrecido una oportunidad laboral para muchos docentes del municipio Antioqueño. Soy oriundo del municipio de Puerto Berrío (ANT) este está ubicado en la subregión del Magdalena Medio, al margen izquierdo del río Magdalena, limita con el departamento de Santander, con una temperatura constante de unos 40°C durante la mayor parte del año. En épocas de invierno se viven aguaceros que son memorables, también es conocido por que es referente turístico de la región, además, estoy casi seguro de que todos los que, por razones de trabajo, u otra actividad vamos al pueblo, no nos puede faltar el pescado de río en la dieta vacacional. Mi primera etapa de escolaridad la pasé en el Hogar Infantil, mis padres trabajaban todo el día y no tenían con quien dejarme, mis estudios de primaria los realicé en varias escuelas, todas muy cercanas a mi casa; mi bachillerato lo cursé en el IDEM Antonio Nariño hasta el grado décimo donde tomé la decisión más importante de, y para mi vida, todo siempre con el apoyo de mis padres, y fue continuar mis estudios en la Normal Superior del Magdalena Medio de la cual soy orgullosamente egresado.

Dadas algunas circunstancias familiares y por el espíritu aventurero de la juventud para el año 1998 presté mi servicio militar, el cual me sirvió para formar aspectos importantes en una persona como lo es la disciplina, perseverancia, el trabajo en equipo y la confianza en uno mismo; al terminar por poco continúo con la carrera militar pero para esos años el país se encontraba en una de las épocas más violentas del conflicto armado del estado con los diferentes grupos al margen de la ley, al momento de tomar la decisión definitiva pude reflexionar con cabeza más tranquila y dirigir mi vida y tomar otro rumbo, siempre apoyado por mis padres, su ejemplo profesional y consejos me ayudaron a dar forma a este proyecto de vida que aún estoy construyendo. Mi primer paso empezó con el inicio de los estudios del ciclo complementario, pasados dos años continué con mis estudios universitarios y pude alcanzar luego de mucho esfuerzo mi título como Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación, alternadamente he realizado diferentes cursos y diplomados en inglés, Escuela Nueva, matemáticas para niños, TIC, entre otros.

Conflicto armado

Para los maestros no solo abrir cotidianamente las escuelas sino también quedarse, formaba parte de la segunda modalidad de resistencia territorial de la que venimos hablando.

Permanecer allí, en silencio, aprendiendo otras proxemias corporales para poderse comunicar, otras lógicas para recorrer los caminos de la vereda y para vivir con los razonamientos de los actores de este conflicto armado no significaba que simpatizaran o fueran a hacer parte de tal o cual grupo armado, como estos grupos así se los hacían saber cuándo los inquirían por “estar colaborando con ellos”. La reflexión de los maestros rurales era distinta: “Un muchacho que tengamos en la escuela es un muchacho que se está educando y es un muchacho menos para la guerra”. Así los maestros les revelaban a sus estudiantes que hay una alternativa distinta a la de querer ser guerrilleros o paramilitares, que la educación es fundamental y que las escuelas deben ser reconstruidas y “pacificadas” (Velázquez & Motato, 2019, p. 186)

¿Por qué no he empezado mis estudios de especialización y maestría a pesar de las tantas oportunidades y facilidades que hemos tenido los docentes en estos últimos años?

A paro los estudiantes de Cimitarra

El periódico El Tiempo (1996) reporta como una de las problemáticas centrales en Cimitarra, Santander, la falta de docentes en los últimos 10 años. A lo que se suma la denuncia del periódico Vanguardia, (2012) para notificar amenazas a los docentes de municipios como si mi Cimitarra, El Peñón, Santa Helena De Opón, Simacota y otros corregimientos cercanos, “en la zona donde yo trabajaba, jamás había existido un caso de amenaza a un docente. después de un año y 8 meses de laborar como profesor de bachillerato recibí una llamada en la que amenazaban con dañarme. lo único que sé es que no quiero volver a una zona rural” - Anónimo-. (párr. 2). En el mismo reporte Marta Carreño señala: “debido a la topografía de Santander los educadores tienen que desplazarse hacia zonas apartadas y con circunstancias adversas, entre ellas la presencia de actores armados. no es un secreto para nadie que ellos pueden ejercer influencia en este tipo de poblaciones” (Párr. 4).

instalaciones de la escuela eran las menos apropiadas para que un niño/a se pudiera educar de la forma más integral posible, me encontré con la sorpresa que muchas de las familias ya no se encontraban allí y así fue cuando por primera vez escuche la palabra “desplazamiento⁷⁴”; a pesar de las circunstancias tan adversas y de las ansias de empezar con mis labores educativas no lo pude hacer en este lugar, me quedé allí pocos días, salí y pasé por varias escuelas siempre en el municipio de Cimitarra.

Para el año 2008 obtuve mi mayor logro cuando luego de un intento accedí a la carrera docente para laborar con el departamento de Antioquia en el municipio de El Carmen de Viboral

Quiero empezar diciendo que es una meta que tengo como profesional; que no se ha hecho real por azares de la vida, en la actualidad estoy disfrutando al máximo ser un padre cabeza de familia, volqué en mis dos hijos la mayor parte de mi tiempo y esfuerzo, dedicándome pacientemente para que los dos tengan una infancia feliz, llena de mucho deporte, estudio, cultura y calidad de tiempo. De esta situación me preocupa mucho el rezago académico, mi cualificación, el poder socializar en otros contextos diferentes a la escuela y por supuesto las ventajas económicas que trae la formación académica, pero bueno, gracias a esta oportunidad que me ha dado la vida de poder realizar el curso en la Universidad de Antioquia espero poder, en cualquier momento, encaminar todo hacia la realización de nuevos estudios.

Para el año 2002 terminé mis estudios y pasados unos meses me vinculé al sistema educativo con el departamento de Santander, aprovechando mi juventud me enviaron a una escuela del municipio de Cimitarra (Santander) que se llama el Cocuy, el solo ingreso a esta zona era una realidad para la cual ninguna institución de formación te prepara, las vías eran inaccesibles, se debía pedir permiso a algunas personas que cumplían la función de control en la zona, las

⁷⁴ Situaciones que no se detienen y que se presentan en cualquier rincón de Colombia, Tele Medellín, (2020) “según la secretaria de educación de Antioquia, entre enero y febrero de este año, 16 profesores en diferentes zonas del departamento, denunciaron amenazas de muerte que obligaron a su traslado a otros sectores del departamento” (párr. 1); RCN-Radio, (2021) “la Gobernación de Antioquia confirmó que integrantes de grupos armados ilegales han hecho circular, por algunas calles de Ituango, panfletos amenazantes contra los docentes que fueron asignados a instituciones educativas oficiales del municipio, pero que no pertenecen a él” (párr. 1) Así mismo, La Secretaria de educación del departamento indicó qué: “121 profesores fueron destinados a este municipio del norte del departamento en medio del concurso de méritos realizado por la Comisión Nacional del Servicio Civil, grupos armados al margen de la ley han manifestado que los maestros que ganaron el proceso de selección y que sean foráneos, no pueden ingresar al municipio a presentar el servicio educativo” (párr. 4)

en una vereda que se llama “Los Corales”, que está más cerca del municipio de Cocorná, sobre la autopista Medellín-Bogotá, el acceso es difícil, todo es a lomo de mula o caminando, las postales son maravillosas, todo esto pasa en una posición privilegiada al disfrutar de estos hermosos paisajes llenos de montañas y de una gran biodiversidad de su fauna y flora, el agua pura, el aire limpio, su clima, para mí todo un paraíso.



Imagen 24 La mula, compañera de travesías y largos recorridos

La narrativa entendida no como la recopilación de datos, sino como comprensión de la realidad social y posibilidad de aproximación a la forma en que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo. (Geertz, 2000, p. 39) Entendida de esta manera, la narrativa es una forma de construir el mundo, de apropiarse de él, narrar es ya un modo de conocer. (Ripamonti, 2017, p. 88).

Viviana Zuluaga L, (2017) relata la travesía que recorrió para llegar a la escuelita donde empezaría a trabajar “coge por el camino destapado del cementerio, sigue derecho siempre hacia la izquierda unos 25 minutos así, cuando vea un rancho de madera a su derecha, es porque ya casi va a llegar, avanzó un poquito y se desvía otra vez a la izquierda, sube esa Loma empinada y en la cancha pregunta cuál es la escuelita y listo” (p, 405)

diferentes lugares de Antioquia, que centran su trabajo en los cultivos de flores y la mayordomía, los padres de familia en general son personas muy jóvenes, que solo han hecho la primaria y muy pocos han avanzado en algún tipo de estudio, esto se ha convertido en una debilidad muy notable en la formación integral de sus hijos.

De muchas maneras ellos manifiestan en sus actitudes muy poco interés en mejorar sus expectativas de vida, su prioridad no es la formación escolar, por eso desde la escuela se han elaborado estrategias de intervención las cuales están pensadas para brindar apoyo con docentes acompañantes para estudiantes con un bajo nivel académico, incluso se ha buscado apoyo a

Allí me encontré con una comunidad que se ha sostenido en el tiempo y que a pesar de las adversidades sociales, de la violencia política y de las pocas formas de sostenimiento económico, se aferra a su tierra y sus costumbres; una de las cosas que más me sorprendió fue llegar a este lugar y encontrar que no había energía eléctrica, aún sus habitantes cocinan con leña, el gas es un lujo que muy pocos se pueden dar, sus habitantes muy pocos, ya que muchos especialmente los jóvenes emigran a la ciudad de Medellín mientras que los adultos se quedan labrando la tierra para obtener el pan de cada día.

Hacia el año 2010 y gracias a la secretaría de educación me pude acercar un poco al municipio y me trasladaron al Centro Educativo Rural “Cristo Rey”, ubicado a unos 20 minutos de la cabecera municipal, de este tiempo acá la función del suelo ha tenido cambios muy notables que han afectado social y económicamente la conformación de las comunidades, se han hecho varias parcelaciones, las cuales marcan una brecha muy visible entre ricos y pobres, a pocos metros de la escuela podemos encontrar viviendas donde se nota la opulencia y por otra parte muy cerca de allí hogares muy humildes que están conformados aproximadamente por 6 o 7 personas, son estructuras muy básicas elaboradas algunas parcialmente en material como adobe y cemento, sus propietarios sobreviven, en su gran mayoría, con un salario mínimo, el cual en una gran parte se invierte en cosas que a veces no son prioridad para la familia. Allí me encontré con una comunidad de

estudiantes y familias para que estos fortalezcan sus actitudes y comportamientos en los niños y en alguna forma sustancial mejorar los hábitos de crianza saludable. Para transformar un poco esta realidad, la escuela siempre se ha propuesto dentro de sus estrategias curriculares; un acompañamiento estudiantil y familiar que ha permitido la integración de actividades dentro del tiempo libre, acciones como: la enseñanza de música, dibujo, manualidades y baile. Todo lo anterior se ha encaminado al enriquecimiento de las relaciones madres/padres e hijos, también ha servido para el descubrimiento de las habilidades artísticas de nuestros estudiantes en aspectos culturales, sociales y lo más importante, un mejor aprovechamiento del tiempo libre, con mejores oportunidades y nuevas experiencias que se han orientado a producir en ellos/as efectos positivos en la manera de enfocar su proyecto y sus expectativas en la vida.

Al finalizar cada año escolar, los docentes dentro de nuestras evaluaciones⁷⁵ podemos observar en los estudiantes una mayor integración del grupo familiar a las actividades alternas que realizaban sus hijos/as; en los estudiantes una satisfacción muy grande por el reconocimiento que la comunidad les hacían al ver plasmado en una exposición los diferentes procesos artísticos iniciados por ellos; por otra parte, darle otro significado al tiempo libre, todo lo que se puede hacer con él, lo que aporta a la vida al destinarlo de otra manera, fue muy satisfactorio para todo el grupo de docentes.

La evaluación siempre ha sido para mí un elemento muy importante al finalizar todo proceso educativo que inicio en cualquiera de los ámbitos de formación escolar, esta me ha permitido mejorar los aspectos de mi práctica docente como: la planeación de mis clases, las cuales están siempre orientadas según las diferencias entre mis estudiantes que son de todo tipo y nivel, un mejor aprovechamiento del tiempo en el aula y de los recursos que tengo dentro del contexto donde me encuentro, la utilización de nuevas estrategias para la enseñanza de diferentes temáticas y conceptos, las actividades que se plantean trato de que sean lo más cercanas a la realidad de los estudiantes para que a su vez se les permita a ellos una mejor comprensión e

Educación vs. Contexto

El relato indica la importancia de la Formación en las lecturas que se hacen al contexto puesto que los lineamientos ministeriales pareciesen no tienen en cuenta las condiciones, situaciones y dinámicas que los maestros y sus estudiantes viven en los espacios académicos, máxime cuando se trata de educación rural y con ella de instituciones educativas alejadas de entornos urbanos donde los recursos se hacen más asequibles. por ello es que el maestro debe hacer acopio del saber escolar, el saber disciplinar y el saber pedagógico para responder a las demandas de cada uno.

Esta sería tal vez, una educación pensada desde afuera, por otros, que no se relaciona con el ejercicio real del oficio. Lo que acentúa una de las tensiones planteadas a modo de crisis pedagógica en este ejercicio investigativo, apoyada en la construcción subjetiva que hace el maestro y evidencia en el desconocimiento inicial del ejercicio y el oficio docente cuando inicia su trayectoria profesional, experiencias que generalmente se dan en contextos precarios, violentos, estigmatizados y de difícil acceso, lo que ubica a los maestros al margen de ellos mismos como sujetos políticos. En suma pareciera que los maestros han sido entrenados en instituciones educativas que desconocen los contextos y las condiciones a las que los maestros se deben enfrentar.

⁷⁵ En consonancia con el discurso de Diego parece incongruente lo planteado en las orientaciones para el diseño del curso de formación de maestros, ECDF, al referirse al “análisis de contexto” en tanto que señala de manera textual que “él contestó no atañe a percepciones y entendimientos intuitivos, tales como: “lo que está afuera”, enunciado que propone una relación individuo/medio que no se compadece con la condición humana el análisis del contexto implica reconocer el lugar del maestro en la cultura y sus relaciones con las comunidades en las cuales interactúa. El contexto se constituye en instancia y ámbito para pensar la cotidianidad de las instituciones educativas, sus problemas, debates, dilemas, proyectos; permite aportar iniciativas de transformación que favorezcan la cualificación de los proyectos educativos institucionales, especialmente en términos de apropiación y compromiso de los actores con los procesos formativos” (p, 23)

interiorización del conocimiento. Lo anterior me ha permitido encontrar muchas fortalezas y debilidades en mi praxis docente, me han llevado a ser un maestro auto crítico de mi labor, siempre trato de estar muy atento a la manera como mis estudiantes aprenden para que en algún momento y durante el proceso de aprendizaje exploren diferentes caminos para llegar a un saber consiente, real y aplicable en diferentes momentos y situaciones de la vida cotidiana.

Nunca he sido un docente temeroso a ser evaluado, a que desde otra mirada me expresen cuales son mis debilidades y fortalezas dentro del aula de clases, la manera asertiva como llego a mis estudiantes y lo que tanto aprendo de ellos, al manejo disciplinar el cual tiene que pasar por todas las áreas y de diferentes grados, por todo esto y más; desde el primer momento en que se empezó a hablar de evaluación con carácter diagnóstico formativa para los docentes mi mayor preocupación era la subjetividad que podía haber en la manera de visualizar los diferentes aspectos que se iban a tener en cuenta para aprobar la evaluación por parte de los docentes.

Aunque era un nuevo reto en mi vida profesional, una mirada diferente a mí que hacer docente, a como enfrentaba los nuevos retos que nos está planteando la educación y la realidad social a nivel local, regional y nacional y que además era una nueva oportunidad de mejorar mis ingresos económicos. Desde otra mirada también debo manifestar que todo este proceso me generaba una incertidumbre algo más controlada aunque con numerosas dudas; algunas de ellas pasaban por la conformación del grupo de evaluadores y los instrumentos que se iban a utilizar para ello, para mí era un poco difícil de entender cómo alguien iba a evaluar unos procesos que en su mayoría un video, que no es la herramienta más acertada y adecuada para recoger algunos aspectos tan particulares dentro de un espacio tan rico socialmente como lo es la escuela o un salón de clases.



Imagen 25 "Evaluación por competencias"

Álvarez A., (2015) en las orientaciones para el diseño del ECDF señala que “para consolidar a Colombia como el país mejor educado de América Latina en 2025, uno de los objetivos fundamentales del sector educativo debe *ser mejorar las competencias y los resultados de los estudiantes, para lo cual es necesario buscar, el fortalecimiento de la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula*” (p. 7).

Fragmento 4. “¿Cómo funciona la maestra” de Sussana Mattiangeli y Chiara Carrer

Pero entre ellas hablan el idioma de las maestras, que es como el idioma de los grandes, pero más difícil. con los niños hablan se-pa-ran-do bien las sí-la-bas o en voz baja o GRITANDO. O con voz que cambia, como una canción, que al escucharla parece que estamos viendo un dibujo. Pero las maestras explican tan bien con gestos, o con signos, o con música. algunas también cantan. otras bailan o hacen gimnasia. algunas están calladas y hacen hablar a los niños. algunas están siempre contentas, otra siempre enojadas. cuando la maestra está enojada todo se detiene. no se aprende nada más, no se logra dividir nada, los ríos no corren, y el hombre primitivo se queda quieto con la lanza levantada. Solo si retorna la calma, entonces todo vuelve a funcionar.

Algunas veces las maestras salen de la escuela, y se mueven con ruedas, en esquíes, a vela, o motor. Cada tanto vuelan. también se las puede encontrar mientras hacen fila, revisar el bolso, espérame el autobús, y hacen cosas iguales a las de todos los grandes. la diferencia es que ellas, antes o después, siempre regresan al aula.

Relato 4. “¿Yo?!! Ser docente sería lo último que hiciera en la vida”. Loyda Martínez Fernández

Señala en su relato emociones y sentimientos relacionados con la trayectoria profesional y personal, la importancia de generar vínculos y la necesidad de ser reconocidos en la diferencia y la singularidad. Además, marca algunas condiciones del contexto para referirse a los recorridos y las implicaciones que estos tienen en la vida de un maestro y en ellos, las razones por las que terminó siéndolo.

Loyda en su relato plantea una perspectiva de género en la medida en que se ubica como mujer en diferentes roles sin demeritar ninguno de los que señala, por el contrario, pareciera que son el motor para, en conjunto, lograr cada uno de los propósitos que emprende. Lo que hace es empoderarse de su lugar como mujer en contextos familiares, sociales, institucionales, culturales y comunitarios. Es una maestra que vivió el desarraigo desde muy temprana edad, víctima de la violencia social y política del país lo que la obliga a desplazarse de su lugar de origen, lo que marca condiciones

“Dejar para vincularse al magisterio”

En ocasiones desplazarse a otros lugares, distintos al de origen, implica, recorridos internos, teñidos por la discriminación racial, por las escasas oportunidades laborales y por la imagen que el individuo tiene como sujeto político en una comunidad. Estos acontecimientos sedán la mayoría de las veces por efectos de la pobreza, las condiciones de desigualdad y las pocas oportunidades que se tienen para desenvolverse con solvencia en el lugar de origen, lo que implica “conseguir” los recursos para el sostenimiento de la familia y el cubrimiento de las necesidades básicas. Así como lo expresa Rodrigo Parra & Castañeda:

“El trabajo en el mundo escolar da cierta seguridad es, así no sean las óptimas, aún para algunos grupos sociales, sobre todo para los menos favorecidos, ser maestro se constituye en algo importante y es un medio de ascenso social, por lo menos con mi imagen dentro de su núcleo familiar” (2014, p, 41)

socioemocionales que se relacionan con el abandono del lugar de origen.

En el relato se percibe que al igual que en los demás, no existe una vocación que sea el antecedente para elegir el oficio docente⁷⁶ como primera instancia, por el contrario, es una “ruta de escape” anudada a condiciones socioeconómicas y a la urgencia de resolver un acontecimiento particular y cotidiano, aunque expresa que “enseñar es un deleite” y que “es la mejor decisión que pudo tomar en su vida”. En suma, llega a la docencia por cansancio en otras opciones laborales que implican extenuantes jornadas de trabajo, para al final optar por quedarse y reconocer que ama su profesión. Lo que en últimas hace es “ocuparse” de sus funciones como maestra y aprender a disfrutar lo que suscita un aula de clase cada día que se vive en ella.

En el relato Loyda hace alusión al “*destierro*” a la renuncia que además hacen David, Gilma y Diego al momento de aceptar su primer trabajo en la docencia, pues se destaca la decisión de aceptar una experiencia alejados de sus familias, sus hijos, sus contextos y sus lugares de origen por la necesidad de ingresar al campo laboral e iniciar con ello una trayectoria laboral y profesional que en el futuro les permitiría estabilidad laboral, económica, afectiva y de alguna manera un reconocimiento social por el hecho de ser maestros.

Lo que, en últimas, Loyda en su relato plantea es la posibilidad de estar juntos de darnos la oportunidad de crecer en un “pluriverso” donde emergen múltiples culturas, formas y maneras de relacionarse, lo que implica *estar en un aula de clase*, dando la posibilidad de comprender que todos cabemos en medio de la equidad y la multiplicidad de voces, experiencias y saberes.

En el año 70 uno de esos días calurosos de noviembre, en una finca rodeada de hermosa llanura y caudaloso río, una valiente mujer lloraba de alegría, pues en sus brazos reposaba una preciosa niña, cuyos ojos brillaban al ver la luz de un nuevo mundo por descubrir, a través de su primera hija. Había sido traída al mundo gracias al amor del creador, la habilidad y sabiduría de unas mujeres que sin asistir a la academia hacían las veces de médico, las *parteras* o *comadronas*, hoy muchas de ellas ven el olvido, *otras han llevado sus anclas para jamás volver*⁷⁷; siento que

⁷⁶ El oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. al enseñar, uno se expone, se enseña; no solo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no solo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia y esto es lo que primero que perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. (Contreras, 2010, p. 64)

⁷⁷ Verso del poema Canción de la vida profunda de Porfirio Barba Jacob, en la voz de Tomás Galindo <https://www.youtube.com/watch?v=1kTZuQZIqrM>

con el paso de los años y la modernidad esta práctica ha ido desapareciendo, como bien lo expresa Porfirio Barba Jacob en su poema “Canción de la vida profunda”, última estrofa:

“Mas hay también ¡Oh Tierra! un día... un día... un día...
en que *levamos anclas para jamás volver...*
Un día en que discurren vientos ineluctables
¡un día en que ya nadie nos puede retener!”

¿Cómo llamarla? -Era un dilema - hasta que junto a su esposo decidieron llamarla Loyda, después de una búsqueda incansable de nombres bíblicos; de cierta manera consideraban que un nombre era parte fundamental de la vida y la existencia. La niña crecía en medio del amor de su familia, saltando y trepando árboles, en el campo e inundada de verde, sonidos animalescos y naturales y ríos caudalosos donde dio sus primeros aletazos aprendiendo a nadar para darse al mundo y sus aventuras.

Un día inesperado y por situaciones adversas la violencia tocó a su puerta y llegó el inevitable desplazamiento. La vida le cambió y un nuevo horizonte se forjó para ella. Tuvo que decir adiós a un lugar donde el ruido del río y los animales en la noche eran parte de su cotidianidad. Ahora era el sonido de la música, calles llenas de personas, niños jugando por todos lados, era adaptarse a las nuevas personas y sus costumbres; el municipio de Turbo le deparaba una vida diferente, al lado de su familia

Hoy soy maestra, esposa, madre y abuela, esta labor la hice casi que paralelamente, siempre me sorprenden las capacidades que tenemos las mujeres para lograr cada cosa que emprendemos y para sacar adelante nuestra familia, nuestros sueños y nuestros ideales.

En cierta ocasión recuerdo que una compañera de colegio me invitó a realizar las “etapas” para ser docente del antiguo decreto a lo cual le respondí con cierta ironía: “¿ii¿Yo?!! Ser docente sería lo último que hiciera en la vida”, no creo tener la capacidad de lidiar con tantos niños. Sin embargo, creo que fue lo único que hice, cambie de parecer rápidamente un día en el que me sentí cansada de trabajar de domingo a domingo en una farmacia, mi hermano me avisó que necesitaban organizar un grupo para el programa de español y comunicación para el colegio, no lo dudé, era como un pajarito cuando sale de una jaula, era mi ruta de escape. Allí empecé a enamorarme de esta profesión, me dejé seducir por sus encantos y desencantos, enseñar me fue pareciendo un deleite. En este proceso tuve dificultad para cumplir con los diferentes roles en el hogar, uno de los más difíciles y maravillosos fue el ser madre, una princesa llegó para alegrarme la existencia, una bendición nueva para mí. Tiempo



Imagen 26 Desplazamiento

En Colombia la minería y los actores armados siempre han tenido una estrecha relación, unos como en función de ambos y otros como subordinados. Para este caso Cabe señalar que uno de los suelos con mayor riqueza en minerales, específicamente en carbón, esmeraldas, oro y cobre, es el departamento del Chocó. Lo que hace que se incrementen manifestaciones de violencia y con ello la presencia de fenómenos como el desplazamiento, la muerte y la violación a los derechos humanos. Así y tal como lo confirman Hinestroza Cuesta (2005-2011):

“Una de las regiones más ricas en minerales es el departamento del chocó, puesto que cuenta con zonas hídricas como la región de San Juan y el Atrato que cuenta con minerales como el oro, la plata y el platino. Sin embargo, la minería se ha convertido en una de las principales actividades que generan más violencia en los territorios debido a la posesión ilegal y a la degradación del medio ambiente, lo que afecta directamente a poblaciones afrodescendientes e indígenas del territorio”

después otra nena aparece en mi vida. Las cosas se complicaron un poco pues no había terminado mi universidad; sin embargo, ellas dos fueron el motor para culminar mis estudios pese a los múltiples esfuerzos económicos, afectivos y personales que tuve que hacer para lograr cerrar una historia en mi profesión.

Más adelante y después de laborar en la zona rural ingresé en el programa de Gestión Cultural en la Universidad de Antioquia (UdeA), lo que ha sido de gran satisfacción por el aporte a mi profesión como maestra. Al igual que la asistencia a todos los seminarios, cursos y diplomados que ha ofrecido la Red de Lenguaje de Antioquia.

Al ingresar a la carrera docente me presenté por Antioquia, me vi obligada a volar a tierras lejanas. La separación de la familia fue lo más difícil, verlos cada fin de semana no era suficiente. Luego de dos años de laborar en San Pedro de Urabá mi madre se marchó para siempre. Poco tiempo después es mi padre quien parte, lo que aumentó el dolor en la familia. Como dice Fernando Nieto en su poesía:

“Un niño va a nacer”:

“Un niño va a nacer. Y es una pena que estén oliendo a llanto sus pañales, que no haya ni un clavel ni una azucena para aromar sus besos iniciales.

Un niño va a nacer, un universo de amor brotando, apenas, de un gemido, una canción inacabable, un verso que vencerá a la muerte y al olvido [...]”

Lo referencio porque después de tantos sentimientos encontrados, Dios nos da el mejor de los regalos, llega un universo de amor, deseo llamar a mi nieta de esa forma, porque eso es ella para la familia, un nuevo miembro que viene a alegrarnos nuestros días y disipar, sin olvidar, la ausencia del amor, de mi madre. La unidad familiar, el amor de mi nieta y la confianza en el creador del universo han sido el soporte de mi tarea en la contribución y aporte a mis estudiantes desde la escolaridad, no hay un día que me haya arrepentido de escoger esta profesión, estar cerca de tantos mundos en diferentes aulas y conocer sus sueños, sus anhelos, defectos y virtudes me llevan a trabajar por la construcción de un mejor presente y mañana.

Deseo hacer hincapié en lo que dice el MEN con relación a la definición de ser maestro. Argumenta que el “maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo” (MEN, 2005); considero que es una definición demasiado insípida para la labor de un maestro, aun referenciando lo que dice Estanislao Zuleta cuando afirma que para ser maestro es necesario “*amar lo que se enseña, amarlo antes de enseñarlo, pues nadie puede enseñar lo que no ama*”; nos quedamos cortos, si el propósito fuera definirlo escribiría sobre muchos teóricos, seguramente que nos acercáramos siempre a una definición, pero *NO* a una definitiva, porque encarnamos una multiplicidad de maestros, cada uno con una singularidad, por lo que considero

Red de maestros

Martínez Pineda, (2008) afirma que “las redes y colectivos de maestros se convierten en escenarios constituyentes de subjetividades individuales y colectivas desde los que se potencia a los maestros como sujetos productores de saber pedagógico ampliando su capacidad de acción política” (p. 11) un poco lo que sucede con el Movimiento Pedagógico Colombiano puesto que 1 de sus objetivos era la “reelaboración de fundamentos y prácticas” los que el maestro pudiese resignificar el lugar de ser maestro, la multiplicidad en su hacer y las posibilidades que tenía y tiene como sujeto que construye saber pedagógico. En últimas lo que plantea es “no solo el camino del hacer, con el cual el maestro emprende su caminar, sino que elabora lo que pasa en su propia subjetividad, la manera como la transforma a partir de su práctica pedagógica y como la convierte en una acción política” (p, 13)

que el maestro se va haciendo día a día desde la formación, la multiculturalidad, la pedagogía, la experiencia, el amor, entre otros.

Hablando de multiculturalidad, los docentes desde la práctica pedagógica cada día nos enfrentamos a espacios donde convergen grupos o individuos culturalmente diferentes, poco a poco estas diferencias permean el ambiente del aula como consecuencia de la interacción. Éste a la vez es un lugar de significación de saberes, un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica, de socialización siendo el respeto mutuo primordial para la aceptación del otro. Además, se puede decir que la educación es un proceso continuo de experiencias. Ésta debe propiciar en la persona la capacidad para pensar clara y críticamente, tener iniciativa, creatividad, responsabilidad para enfrentarse con madurez a la realidad de la vida y proyectarse al futuro con todos sus valores como individuo y como miembro de una sociedad. Por otro lado, McLaren resalta al educador como revolucionario, más que un significado literal, es el conocimiento de lo que somos y la relación con los demás, en este sentido la práctica pedagógica nos invita a traspasar las fronteras y ser un mediador eficaz, según Gustavo Magdalena se es eficaz “cuando se logra que el alumno se incorpore a un mundo cultural e incorpore su contenido, en lugar de percibir lo cultural como algo ajeno a su propia vida.”

A partir de los anteriores pensamientos expreso mi sentir en la calificación dada a mi proceso evaluativo, lo cual me lleva a reflexionar sobre mi práctica pedagógica, sobre la convivencia en el aula, la aceptación de la diferencia o en una comunicación asertiva. Sin embargo, también me deja un sin sabor que lo podría calificar como una dualidad, puesto que surgen cuestionamientos o interrogantes como: ¿lo hice bien? Doy respuesta -siento que lo hice bien- ¿Lo hice mal? ¿En que falle? ¿Qué deje de hacer? - Vuelvo al componente y este es claro -, no hubo una buena convivencia en el grupo; ¿una farsa o una verdad?

Trayendo a la memoria el texto de pulgarcita me recuerda que somos vistos y analizados con una mirada subjetiva u objetiva y seguramente diferente a la de nosotros mismos. Es la acción requerida para avanzar, y en ese proceso todo se legitima si estamos bajo un sistema y la mirada crítica de otros. De acuerdo con el componente de “relaciones docentes” - estudiantes y “dinámicas de aula” mi desempeño fue mínimo, la primera apunta a mi indiferencia con respecto al comportamiento inadecuado de los estudiantes; la segunda refiere a que no actué oportunamente frente a las situaciones de incumplimiento de la norma. Miro en retrospectiva y me parece que hay allí un tono de injusticia, no observo un argumento sólido frente a mi experiencia. Además, los aspectos a evaluar están dados y estandarizados, no se tiene presente ni el contexto, ni la diversidad que encontramos en el aula. Tomo esta experiencia como una



Imagen 27 Multiculturalidad en el aula

Sacavino & Candau, (2015) “En el “nosotros” incluimos a todas aquellas personas y grupos sociales que poseen referencias semejantes a las nuestras, que tienen hábitos de vida, valores, estilos, visiones del mundo que se acercan a los nuestros y que los refuerza. Los “otros”, en cambio, son los que confrontan nuestra manera de situarnos en el mundo, con su clase social, su etnia, su religión, sus valores, sus tradiciones, etc” (p. 22-23) citando a Skliar y Duschatzky en el mismo texto para para hacer referencia a la alteridad en cuanto que “el otro como fuente de todo mal”, “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, “el otro como alguien a quien se debe tolerar” (p, 23)

vivencia que me lleve al análisis de la evaluación de desempeño, a repensar mi práctica pedagógica y a darles respuesta a algunos de los interrogantes expuestos con anterioridad.

Motivada para crecer como maestra, como ser social y cultural, como madre, esposa, hija realizaré acompañada de mi equipo de trabajo un proyecto sobre convivencia que se llama: “- *Comunicación asertiva*” ¡¡me escuchas!! ¡¡Te escucho!!! –“Bajo el enfoque de la complejidad, pues aparte de interpretar y reflexionar debemos transformar la realidad. Sin alejarnos de ella y la diversidad de nuestro contexto, de las teorías que apoyan la práctica pedagógica y del currículo. Por último, deseo terminar con estas palabras:

“La sabiduría del plan de Dios nos exige favorecer el desarrollo integral de la persona en reciprocidad y complementariedad con cada individuo de la sociedad. Por lo tanto, el maestro está llamado a compartir, orientar y acompañar proyectos de promoción de la dignidad humana, reconociendo el valor por las diferencias, el respeto por la vida, el amor por el medio ambiente y la equidad de género creando espacios habitables de comunidad y de comunión” (Hna. Osmany Suarez - Proyecto de aula institucional)



Imagen 28 Diversidad y encuentro

Sacavino & Candau, (2015) señala que “unos son los buenos, los verdaderos, los auténticos, los civilizados, los cultos, los defensores de la libertad y de la paz. Los “otros” son los malos, los falsos, los bárbaros ignorantes y terroristas. si nos situamos del lado de los primeros, lo que tenemos que hacer es eliminar, neutralizar, dominar o subyugar al “otro”. Si en cambio no identificamos con el polo opuesto, entonces debemos internalizar nuestra “maldad” y dejarnos salvar, pasando para el lado de los “buenos”. caso contrario, debemos enfrentarlos violentamente” (p, 24). Aquí lo que pasa con el maestro es que debe tener la capacidad de leer lo que ocurre en el aula para desde allí poder encontrar lugares de encuentro “entre dos” en una construcción permanente que se da entre, maestros y estudiantes, en una relación bidireccional, donde emerge la enseñanza y el aprendizaje y donde unos y otros enseña y aprenden sin perder el lugar de enunciación que los ubica en un espacio académico como lo es el aula de clase. Así se resalta nuevamente la capacidad etnográfica del maestro para hacer lectura al interior del aula donde se permite una construcción cotidiana de saberes cotidianos, pedagógicos.

Fragmento 5. “¿Cómo funciona la maestra” de Sussana Mattiangeli y Chiara Carrer

Las maestras en un determinado momento se vuelven maestras de otros. se las puede volver a ver después de algún tiempo, por la calle, en el cine, en la verdulería, y parecen mayores como los demás. pero cuando encontramos una, lo sabemos. sabemos que esa era la maestra. solo que se volvió pequeña.

Y junto a la maestra, si volvemos después de un tiempo, también el aula se ha transformado. es siempre la misma aula, pero se ha achiquitado.

Los bancos, las sillas los estantes, las escaleras, todo se hizo a un lado para dar lugar a las cosas nuevas que tienen que llegar. nueva suma, ríos, ejercicios, canciones, historias largas y resúmenes breves: llegan solos, en fila de a dos o en grupos y para hacerlos entrar ya no hay que pedir permiso. pero cuando sea necesario reencontrar una poesía, un lago, o una vieja historia escuchada en clase, basta buscar bien, y al final, vendrán todos juntos, como los había puesto la maestra, los más pequeños sentados adelante y los más altos detrás, de pie.

Relato 5. Ser docente fue toda una -odisea-. Edwin Alonso Bustamante Ospina

En su relato cuenta cómo siendo “contador público” ingresó al magisterio, luego de resistirse y dudar sobre su habilidad para ser maestro, resalta la importancia de alcanzar la estabilidad económica para augurar a su familia seguridad, solvencia y estabilidad, aspectos que podría conseguir siendo maestro.

Uno de los pronunciamientos que se señalan en este relato es el ingreso a la docencia con un saber disciplinar de base diferente a la formación en una facultad de educación, lo que indica, desde el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) la posibilidad de ingreso de carreras afines y de profesionales indistintamente proclamados por estas. Un decreto que genera controversias puesto que pone en evidencia reflexiones contradictorias en relación con el ingreso de profesionales no licenciados que no han cursado estudios pedagógicos para vincularse al sistema educativo, diferencia tajante con el decreto 2277, asunto que profundiza las reflexiones y contradicciones en términos de la formación inicial, la dimensión laboral y las responsabilidades de unos y otros en las instituciones educativas y en los diferentes contextos donde se asume el oficio docente. Un ejercicio que señala, entre otras condiciones, la necesidad de mejorar el desempeño de los docentes y en consecuencia la calidad de la educación, partiendo de la formación profesional con un mecanismo de control adicional, como lo señalan los relatos anteriores, la evaluación. Una profesionalización entendida como:

[...] la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar,

Fragmento 5. “¿Cómo funciona la maestra” de Sussana Mattiangeli y Chiara Carrer

Las maestras en un determinado momento se vuelven maestras de otros. se las puede volver a ver después de algún tiempo, por la calle, en el cine, en la verdulería, y parecen mayores como los demás. pero cuando encontramos una, lo sabemos. sabemos que esa era la maestra. solo que se volvió pequeña.

Y junto a la maestra, si volvemos después de un tiempo, también el aula se ha transformado. es siempre la misma aula, pero se ha achiquitado.

Los bancos, las sillas los estantes, las escaleras, todo se hizo a un lado para dar lugar a las cosas nuevas que tienen que llegar. nueva suma, ríos, ejercicios, canciones, historias largas y resúmenes breves: llegan solos, en fila de a dos o en grupos y para hacerlos entrar ya no hay que pedir permiso. pero cuando sea necesario reencontrar una poesía, un lago, o una vieja historia escuchada en clase, basta buscar bien, y al final, vendrán todos juntos, como los había puesto la maestra, los más pequeños sentados adelante y los más altos detrás, de pie.

evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.—, como un factor clave en el aumento de la calidad educativa [...] (Bautista, 2009, p. 112)

Soy Edwin Alonso Bustamante Ospina, magister en la enseñanza de las Ciencias exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia, docente del área de Matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Sopetrán, mi familia está conformada por mi esposa Jaqueline, magister en la enseñanza de las Ciencias exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia, docente de secundaria en la Institución Educativa San Francisco de Asís sede Curití del municipio de Liborina, bajo el modelo educativo de post-primaria; y por mi dos hijas; Karol, quien es la menor con nueve años, se encuentra cursando el grado quinto en la institución donde labora su madre, mientras mi otra hija María José cursa el grado noveno en la institución donde trabajo yo, mis padres eran Teolinda, quien se dedicaba al comercio de abarrotes; y mi padre, Guillermo, se dedicaba a trabajar el campo, ambos se encuentran fallecidos.

Mis años de infancia y parte de la adolescencia, los compartí con mis abuelos pues debido a que mis padres trabajaban, el cuidado de mi persona fue delegado en ellos. Al terminar mi bachillerato en el año 1994 me desplazé al municipio de Medellín en busca de mejores oportunidades, fue allí donde cursé mis estudios de Contaduría Pública en la Universidad Cooperativa de Colombia, los cuales pude culminar en el año 2002.

ARTICULO 39. Principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador

La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia. CITATION MEN02 \l 9226 (MEN, 2002)

también durante esos años me tocó enfrentar la llegada de la famosa broca, un insecto que se comía el café haciéndolo de mala calidad.

SENTENCIA C-313/2003

Los señores Jaime Antonio Díaz Martínez; Tarsicio Mora Godoy y Berta rey Castiblanco demandan del Estado los artículos 3 y 7 del Estatuto de profesionalización docente 1278 del 2002, en tanto que: “Señalan que los artículos 3º y 7º demandados, al habilitar a personas con título profesional diferente a los pedagógicos para ejercer la docencia, vulneran los artículos 67 y 68 de la

Constitución, toda vez que lo dispuesto implica un deterioro de la educación pública, desconociendo el deber del Estado de velar por la calidad de esta. Así mismo, porque de conformidad con los mencionados preceptos superiores, la educación debe ser impartida por personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, la cual está asegurada mediante la presunción de idoneidad que otorgan los respectivos títulos, de modo que ante la ausencia de los mismos no se garantiza dicha idoneidad” (MEN, 2003, p. 5)

Después de varios años de trabajo y de reunir algo de dinero para el buen sostenimiento del negocio, tuve que afrontar un hecho desafortunado, pues fui víctima del robo de una fuerte cantidad, algo que nos afectó significativamente al tener que iniciar de nuevo, trabajando aún más duro para suplir gastos y afrontando muchas necesidades. Pero la constancia y la fe en Dios me permitió superar las adversidades; en el momento cuento con el apoyo de mi esposa pues ambos trabajamos la docencia y en nuestra empresa familiar, en ella he encontrado ese complemento que me permite aspirar a salir adelante, con la motivación de esforzarnos por asegurar un futuro próspero para nuestras dos bellas hijas y verlas convertidas en profesionales.

En el año 2006 se realiza el primer concurso docente para ingresar bajo el decreto 1278 en el que pude participar y obtener el derecho a ejercer la docencia y combinarlo con la compra de café, además una labor no me interfiere con la otra puesto que la docencia la realizo de lunes a viernes y la compraventa de café los fines de semana, que son los días que el campesino destina para bajar de sus parcelas a vender sus productos.

El ingreso a la profesión docente fue una verdadera “odisea”, porque es mi esposa quien me insiste a presentarme al concurso ya que en los listados aparecían los que podían aspirar a ser docentes de matemáticas, apareciendo allí, los contadores públicos. Yo le decía que yo no había estudiado para ser docente, que esas no eran mis aspiraciones, el caso es que el ultimo día que había de plazo para pagar los derechos para el PIN mi esposa insiste llamándome al celular para que pagara, yo decidí pagar para que me dejara tranquilo, ese día en la noche nos informa la jefe de núcleo, que al pagar ese mismo día el sistema no me tenía en cuenta, noticia que me agradó mucho, cuando salieron las citaciones mi esposa digitó mi número de cédula y apareció mi citación, realmente no me agradó cuando me lo informó, luego llegó el día de la evaluación y yo le decía que no quería presentarla, pero al fin me decidí y fuimos ambos a presentar la prueba.



Imagen 29 Trabajo colectivo -maestro-estudiante-

Ser maestro despierta al regocijo para congratularse por todo lo logrado, asombro para explorar en el otro su valor, en sí mismo es un reconocimiento que lleva a verse en el otro. felicidad para vivir los pequeños detalles a plenitud. esfuerzo para saber que siempre se puede llegar más lejos, pero no se logra solo, es en comunidad. conocimiento forjado por años desde la propia práctica, la lectura de los contextos la investigación, la formación y el aprendizaje de nuevas vivencias. Isaza Zapata, (2017, p. 439)

Después de un tiempo salieron los resultados y mi señora fue a revisar cuales habían sido los puntajes y me informa que yo había ganado el concurso docente, para mí era una sorpresa, pero en mi mente seguía la idea que no quería ejercer la docencia. Al poco tiempo me llama el jefe de núcleo de Sopetrán ofreciéndome la posibilidad de trabajar en provisionalidad mientras empezaba el proceso de vinculación, es allí donde veo la oportunidad de poner a prueba la decisión de ser docente o no, y si yo veía que no era lo mío renunciar y no iniciar un proceso de vinculación en algo que no deseaba, con esa oportunidad descubrí mis capacidades y las ganas para ejercer la profesión más bonita que es la de formar, orientar poniendo en práctica mis conocimientos tratando de hacerlo de la mejor manera como lo he hecho hasta el momento. Inicé la docencia trabajando en el municipio de Sabanalarga, corregimiento El Junco durante un periodo de 3 años, más

adelante fui trasladado al municipio de Liborina, corregimiento de San Diego, donde tuve la posibilidad de laborar otros 3 años y actualmente me encuentro en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Sopetrán, de donde soy oriundo.

En el año 2011 decidí realizar la especialización en lúdica educativa con la universidad Juan de Castellanos de Tunja, terminándola en el año 2012. Unos años más tarde, en el 2014 me inclino por realizar la maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en la Universidad Nacional de Colombia de la cual fui egresado en el 2015.

En varias ocasiones he presentado el concurso para ascenso, el cual hasta el momento no he podido pasar. En el año 2016 bajo acuerdos con el MEN se realizó un nuevo concurso para ascender en el cual algunos docentes no pasamos, pero se nos brindó como oportunidad de ascenso, la realización de un curso ECDF, en el que hemos tenido muchísimas dificultades en el proceso de matrícula y muchos contratiempos que casi me hacen desistir del proceso; sobre todo el ICETEX fue el que más trabas puso con el famoso pagaré y la carta de instrucciones que nunca pudimos descargar, la cual hubo que ir personalmente hasta sus oficinas para diligenciarlos, luego había que realizar largas filas para registrar en una notaría la firma y huella digital.

Hasta ese momento terminaba el proceso de inscripción, pero faltaba otro paso, hacer el curso y sentir la presión de comenzar este nuevo proceso con ciertas inquietudes para realizarlo porque suponía mucho trabajo y el tiempo del que dispongo es más bien poco, ya que es de su conocimiento que parte de este tiempo se lo dedico al colegio y otra parte a la empresa familiar, donde en la semana hay que viajar a Medellín a negociar los lotes de café enviados para la venta, al igual que la vida familiar a la que hay que dedicarle tiempo de calidad para mantener la familia unida, a pesar de todo se comienza con mucha responsabilidad y compromiso este nuevo ciclo. Con este curso pretendo primero que todo aprender y superar las dificultades que como docente se presentan en el desarrollo de la práctica pedagógica, mejorando así el proceso educativo de mis estudiantes, dando un impulso a que mi carrera docente se fortalezca y que los educandos vean en mis clases una oportunidad de crecer y de salir adelante con los conocimientos que yo pueda aportarles.

Me preocupa ver como los estudiantes ven el área de matemáticas como un enemigo al cual no les interesa combatir, si no que esperan ver la forma cómo se dice en términos paisas “sacarle el cuerpo” sin tener una clara conciencia que las matemáticas están inmersas en cualquier área del saber y que desde allí podemos motivarlos para que desarrollen todo su potencial.

Alguna vez un estudiante me preguntaba lo siguiente: “profe quiero estudiar algo que no esté relacionado con matemáticas”; mi respuesta



Imagen 30 Preparación para el examen

... a veces uno debe encontrar razones para no sentir que de muchas maneras hace parte de una educación mecanicista, condicionada a resultados en donde la evaluación depende de un número, de una nota más que un proceso, en la que hay que imponer la autoridad, en la que la sanción prima antes que la concertación y el castigo es condición antes que la reparación. (Muñoz Mora, 2017, p. 74)

Lo que hace la evaluación es estandarizar unos modos de ser maestro, desconocer los contextos y la singularidad que estos le imprimen a su oficio poniendo en entredicho la imagen social del mismo, el reconocimiento de su oficio y la posibilidad de creación, autonomía y libertad académica... Las directrices de la evaluación para los maestros estatales se enfatizan en el decreto 1278 de 2002

fue muy clara, le expresé concretamente que cualquier ciencia a la que el deseara ingresar para ampliar sus conocimientos tiene en cuenta un área fundamental como lo son las matemáticas; se quedó callada, me miró y respondió, ¿profe no hay ninguna? con asombro le volví a contestar, ¿cuál es tu temor?, a lo cual ella me dice: “profe es que cuando yo estudiaba en clase de matemáticas no podía preguntar porque el profe me ridiculizaba, y muchas de mis dudas eran las mismas de algunos compañeros que no preguntaban por temor”; de ahí entonces me surgió una pregunta: ¿A quién le enseñamos? ¿A quién debemos dirigir nuestros conocimientos? ¿Enseñamos para la vida o porque nos toca? ¿Motivamos a nuestros estudiantes para que se interesen en aprender, o simplemente nos dedicamos a impartir contenidos?

Esta clase de preguntas nos las deberíamos hacer muchos de nosotros, enseñamos para la vida o solo por cumplir un currículo. Esto nos debe poner a reflexionar sobre nuestro que hacer docente y proponer diferentes estrategias donde el estudiante se motive a participar, disfrute de las actividades propuestas por los docentes y sobre todo ponga en práctica sus conocimientos planteándose nuevos retos.

Cuando presenté la evaluación diagnóstico-formativa, no creí que tuviera alguna dificultad en el desarrollo de las clases y debo comprender que día a día se aprende, que indirectamente se cometen errores que alguien nos debe corregir, además que estas observaciones se toman como aspectos a mejorar o como críticas constructivas que ayudan al mejoramiento de la educación, este sería el verdadero propósito de la evaluación, detectar falencias y proponer soluciones para afrontarlas. En suma hay que decir que el propósito de la evaluación de desempeño es centrar la mirada en las prácticas pedagógicas, el proceso formativo y el compromiso que los maestros tienen con la Calidad Educativa, “[...] significa que, si bien el sujeto de la formación es el educador, lo que requiere una mirada detenida y analítica es la acción que éste despliega en su quehacer particular según su rol y en la institución donde labora y no tanto sus conocimientos aislados de lo que hace” (Álvarez A. , 2015, p. 15) en consecuencia la formación de los maestros en esta instancia tiene todo que ver con la prioridad de la “reflexión sobre la práctica, su relación con la evaluación diagnóstica y las posibilidades de interpretación que conduzcan hacia una re significación de la misma en los diferentes niveles y dimensiones que abarca” (p, 28) lo que busca es entonces que el maestro logre un posicionamiento pedagógico donde pueda re-acomodar, reajustar y renovar su quehacer docente.

Casa afuera: de la palabra a la colectividad

En los relatos narrados anteriormente se vislumbran ya diferentes disposiciones de maestros, modos de representar-se, formas de ser y de dibujar rostros magisteriales puestos en los maestros que vemos, en los que influyen, los que nos forman y los que nos marcan una ruta enmarcada en paisajes, territorios, personas, prácticas pedagógicas, modelos, lineamientos, frustraciones, academia, sueños, amores, deseos que en conjunto dejan ver en el espacio, el tiempo y la experiencia, en últimas el devenir, un conocimiento acumulado a manera de experiencia sobre la profesión, el oficio y las múltiples formas de ser, puesto que y para este caso, los relatos y las historias de vida van marcando no el camino, sino los múltiples caminos en los que vamos siendo,

voces en polifonía que generan rupturas con el conocimiento, la estandarización, la academia, la homogeneidad, la historia y la igualdad del ser, el hacer y el saber. Esta investigación transita entre relatos e historias de vida, no es más que un proceso de soltar, asimilar y exponer los modos en los que vamos caminando a lo largo de la profesión y lo que permite vislumbrar, como se señalará más adelante, unos núcleos de interpretación que son homologables atenciones, problemáticas y acontecimientos, no sólo individuales sino colectivos como resultado del entrecruzamiento de las voces, las narraciones y la experiencia; al respecto, Klaus y Murillo, (2017) parafraseando a McEwan señalan que

“Hace un llamado a abandonar las miradas eficientistas y esencialistas sobre la profesión docente, pues desatienden los contextos sociales y situados del ejercicio de la docencia y la enseñanza. De otro lado, aboga por un acercamiento hermenéutico que permita ver la actividad docente como un acontecer narrativo en el que las acciones pedagógicas se han de tener permanentemente como permanentes y revisables y como una manera de Hexplorar el ámbito de lo real y lo posibleH” (p. 24-25).

Por ello siempre será importante tener en cuenta la voz y los gestos de estos maestros y sus acontecimientos, pues es ahí donde emergen los rostros magisteriales, donde aparecen otros que nos configuran y donde el saber propio emerge. Estos relatos ahondan mis preguntas y vislumbran expresiones sueltas que hacen señalamientos como: *“la educación está en crisis y si no nos organizamos vamos a desaparecer”*; *“los maestros no están preparados para afrontar la juventud de hoy”*; *“hay que estudiar para ser alguien en la vida”*; *“es que a los maestros quien les cree”*; *“no vote pólvora en gallinazo que a esta juventud no la salva nadie, sálvese usted si es que puede”*; *“Por más que se esfuerce profesor, ellos no van a entender, es como soplar un costal de paja”*; *“usted para qué se esfuerza si nadie le valora su trabajo”*; *“eso haga lo que pueda que llega otro más poderoso y con estudios y lo va es sacando de su puesto”*; *“profe no haga más de lo que le toca, igual nadie se lo va a agradecer”*; *“Ser maestra sería lo último que haría en la vida”*; *“nos pasamos media vida memorizando cosas que poco después somos incapaces de recordar, nos olvidamos de que el objetivo de la educación debería ser alcanzar la felicidad”* (Schank, 2010); *“Los que se están formando para maestros no son los de mejores desempeños”* (Ñopo, 2014) como bien lo dicen Gárate y Ortega, (2013) *“los ciudadanos nos erigimos en jueces de alumnos, maestros*

“Casi nunca se piensa la profesión docente en términos de lo que el propio profesorado vive como tal. Se generalizan, por ejemplo, los discursos acerca de las “buenas prácticas”, que terminan por convertirse en nuevas prescripciones que incrementan el aparato normativo de la profesión (Fernández-Enguita, 1999; 2009). Esto se acompaña de un criterio moral que acentúa su acción reguladora. La práctica docente parece limitarse al cumplimiento de cierto tipo de reglas establecidas desde ámbitos diferentes.

Estas regulaciones constituyen, en mi opinión, la narrativa “oficial” de la profesión, que va construyendo un modo de hacer y de pensar que “obliga” la acción de los docentes en sus prácticas ...” (Rivas, 2014, p. 103)

y autoridades educativas” (p, 14) y muchos otros señalamientos registrados ya en los relatos de David, Gilma, Diego, Loyda, y Edwin, a partir de los que se centralizan algunas de las problemáticas útiles al momento de pensar cómo deviene un maestro hoy, en medio de una crisis que según Bauman y Bordoni, (2016) alude a la imagen de un momento de transición desde la condición previa a otra nueva; una transición necesaria para poder crecer, el preludio a un estatus diferente y mejor, un decisivo “paso adelante” [...] en el sentido literal de la palabra, expresa algo positivo, creativo y optimista, porque implica un cambio que puede muy bien ser un renacimiento tras un fracaso o una desintegración. (p, 8)

Esta crisis apunta significativamente a tensiones⁷⁸ que existen, que preguntan e involucran a los maestros, a lo que Martínez Boom, (2010) señala que “en las últimas décadas del siglo XX ningún grupo humano, con excepción de los sectores pobres de América Latina, ha sido sometido a mayores tensiones, intervenciones y experimentos que los maestros”. (p. 148); afirmación que corrobora Rivas, (2014) cuando plantea que los maestros “suelen estar sometidos a presiones continuas por parte de múltiples agentes, desde los políticos y los gestores educativos hasta las familias del alumnado y la opinión pública” (p, 103); estos aspectos se extraen de los relatos donde se articulan y residen las crisis, dónde y en las experiencias identifican controversias que las visibilizan y encuadran en discursos del deber ser, un deber ser que ha instrumentalizado al maestro como producto y operador a consecuencia de las reformas educativas, a lo que se suma, la evaluación, el tipo de contratación, el estatuto con el que asumió su rol en atributo de propiedad, la profesión o la vocación, entre otros, referencia que hace Méndez, (2014) cuando señala que “pareciera que hoy se percibe más al docente como un funcionario del Estado, que debe cumplir con la función que le ha sido encomendada, que como un profesional de la educación que sabe cómo dirigirla” (p, 84); tensiones que se especifican en núcleos o categorías interpretativas⁷⁹ como

⁷⁸ “Constantes que, si bien pueden llegar a ser desgarradoras, son ante todo polos mutuamente necesarios que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios, y es allí donde se constituyen en ese poder inalienable del maestro, en ese cierto misterio que nunca dejará de habitar su acto pedagógico” (Saldarriaga, 2003. p. 19)

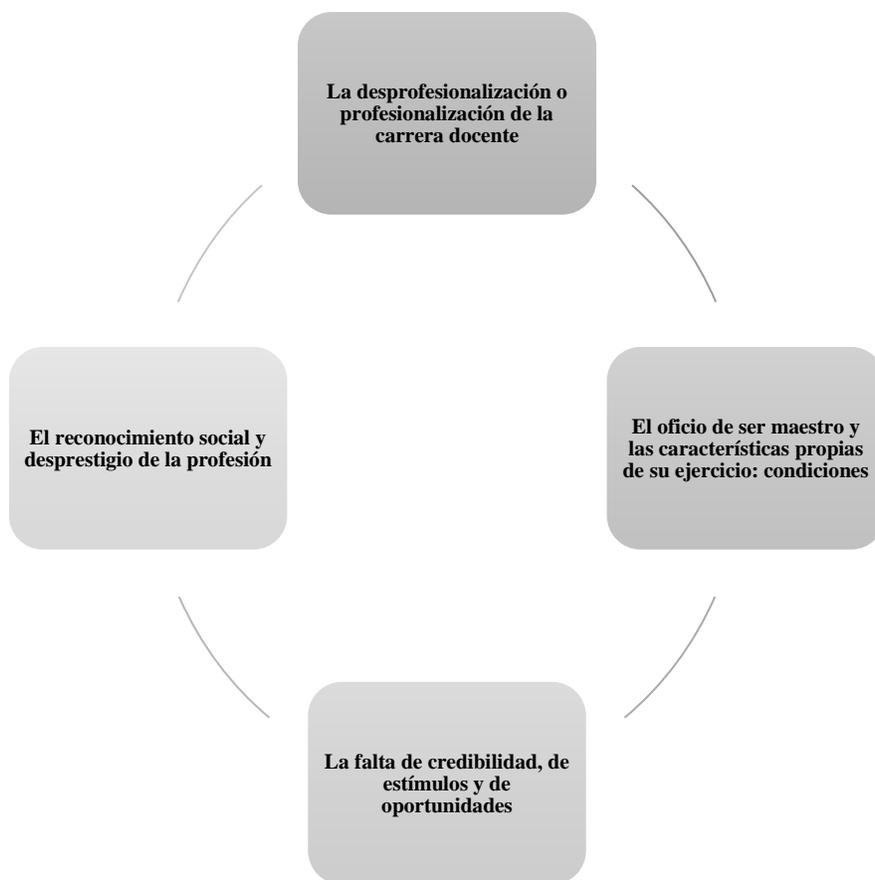
⁷⁹ Las *categorías o núcleos interpretativos*, suponiendo las posturas de quien investiga, además, “dan cuenta de las tramas identitarias docentes entretejidas en la formación, el trabajo, el conocimiento, la vida personal y el género y confluyen en singulares y colectivas formas de ser estar y sentir docente” (Leite Méndez, 2011, p. 13). Cruces que dejan ver la emergencia de conceptos que forman *categorías o núcleos de análisis*, entendidos aquí como el cruce entre juegos tensionales que se identifican en los relatos e historias de vida de maestros que participan de este ejercicio como puntos recurrentes en la investigación; ambas, las categorías de análisis y las interpretativas avizoran la comprensión del devenir maestro y su oficio. las categorías se derivan, se desprenden del análisis de las historias de vida como textos vivientes, cargados de significados, y con mucha resonancia para el otro, en este caso, con resonancias en mi vida, en mi experiencia, en mis saberes, en mis concepciones como investigadora. Entonces cualquier sistema de

centros de interés o puntos de partida a través de las cuales los maestros en diferentes momentos de su trayectoria dan cuenta, señalando los avatares, problemáticas, silencios, vacíos, soledades y dilemas éticos que enfrentan, generalmente solos, en la cotidianidad y que resuelven de la *mejor manera posible*.

Podría entonces hacer referencia a algunos aspectos que tensionan y se visibilizan en los relatos anteriores en unos núcleos o categorías interpretativas iniciales, que los ubican en unos momentos políticos, educativos, sociales, históricos, institucionales y personales, momentos que permiten ampliar la mirada a la complejidad de lo que significa ser maestro y con ello devenir en un oficio que cobra sentido y significado en la escuela y en los vínculos que se establecen; categorías interpretativas que perfilan encuentros colaborativos donde es claro que cada relato tiene un autor y en consecuencia un protagonista al que se le otorga el lugar de propietario de su propia historia, es así como y a partir de la interpretación se hace una lectura temática de cada uno de los relatos que “[...] conducirá a tratar de establecer las reglas de formación del discurso pedagógico, desde un punto de vista por elegir, según las características que presenta en nuestra sociedad [...] Apunta a ir caracterizando aspectos del discurso pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 237), entre los cuales se encuentran:

Gráfico 4. Categorías interpretativas

categorías es provisional y aunque responda de manera más ajustada al otro, a los significados que el otro quiere transmitir están permeadas y filtradas. Esto quiere decir que hablar de análisis, interpretación y categorías siempre es en plural y siempre supone un estado situado, contextual, de última, humano, nos enfrenta con nuestra propia humanidad. Y creo que éste es el desafío de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales y en el ámbito educativo en particular. Desde estas ideas resulta interesante el planteo crítico sobre la legitimidad/sentido de la interpretación en Larrosa (2010): “Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida”. Ponencia presentada en las *I Jornadas de Historias de Vida en Educación*. Grupo Esbrina. Universitat de Barcelona. Junio 2010.



El reconocimiento social y desprestigio de la profesión

En la actualidad el maestro carece de reconocimiento social, aunque suene paradójico, es la sociedad quien le otorga títulos y le impone la investidura de un supuesto saber con capacidades y habilidades necesarias para hacerse cargo de la tarea formativa, sin embargo es ella misma la que le niega el derecho de ejercer al nombrarlo como el único responsable de los bajos resultados académicos y en consecuencia de la baja calidad educativa, olvidando las múltiples aristas y corresponsabilidades en esa tarea, tal y como lo señalan Tenti y Tedesco, (2005)

a la escuela y a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo. Las exigencias a la educación sobre calidad, eficacia y competitividad no siempre van acompañadas de los recursos, autonomía y cambios estructurales en los sistemas educativos ni en la cultura escolar (p, 173)

Una cultura escolar que a su vez pone a prueba y reta al maestro a mejorar los índices de calidad, los resultados en pruebas estandarizadas y la eficiencia en las prácticas docentes, un maestro expuesto al control estatal, la institucionalidad, la incompreensión de algunos miembros de la sociedad, la insuficiencia de recursos y la falta de tiempo para responder a su oficio, dificultades de nuestro quehacer y obstáculos que chocan con esfuerzos de cambio y transformación, que llevan a preguntas sobre el sentido que tiene lo que hacemos o lo que entendemos por un buen ejercicio docente; reflexiones que suelen quedarse en lo individual, en tanto que no cuentan con el respaldo del colectivo, lo que limita las posibilidades de desarrollo y trascendencia, que contradicen la confianza de expresiones como “todo educador tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo [...] quien enseñe se preocupa por mejorar la calidad de su quehacer e intenta realizar cambios y poner a prueba nuevas ideas” (Rodríguez , 1984, p. 37). Malestares que surgen como consecuencia del menosprecio y las falencias que condicionan su trabajo, provocando controversias por la cantidad de cambios sociales, políticos, económicos y culturales que surgen para limitar su profesión, esta elegida, la mayoría de las veces por no tener una opción mejor.

Estos señalamientos generan, quizá, deterioro en las relaciones sociales, pues cada vez son más las demandas que le hacen al maestro y que se corresponden con la presencia de la diversidad en la escuela en tanto la cultura, la etnia, los tiempos, las poblaciones y las comunidades en las que, y con quienes habita. Lo que hace y posiciona al maestro en un lugar de operador, aunque esto vaya en contravía de su formación, de un lado, para visionar el mundo y comprender sus múltiples caminos, y de otro, para volver sobre sus prácticas pedagógicas, pensar sobre sí mismo y reflexionar sobre su quehacer docente, lo que es confirmado por Parra Sandoval, (2014) cuando dice:

Los maestros han sido responsabilizados de la ineficacia del sistema educativo, de no estar formando ciudadanos democráticos, sujetos sociales. Sin embargo, ni el estado ni las instituciones encargadas de su formación han tenido en cuenta a los maestros como sujetos sociales, ni han considerado sus biografías, su

En uno de los estudios de Preal, (2010) se constata que entre los docentes de siete diferentes países había “un sentimiento de pérdida de prestigio y deterioro de su imagen frente a la sociedad, lo que se traduciría, entre otras cosas, en el decreciente número de bachilleres talentosos que optan por la docencia” (p. 1). Resultados que expanden la visión desfavorable por el oficio de maestro, en tanto es reiterativa la responsabilidad que la sociedad le otorga “del fracaso de la política educativa de calidad” y por lo tanto de la crisis.

En 2000 el IDEP señaló en un estudio llamado -Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá “que un 63,3% de los docentes de Bogotá declaran pertenecer a la clase media, mientras un 24,8% de los encuestados se identifica con la media baja. Ninguno de los encuestados responde clase alta y un 1, 8 responde clase baja” (Rocío Londoño; Javier Sanz; Carlos Lanziano; Bibiana Castro y otros, 2009, p. 240)

conciencia individual y social, su afectividad, y su complejidad como seres humanos en el orden de la cultura y de la identidad individual (p. 93).

Maestro funcionario

“Afirma la tradición según la cual el maestro se convierte en repetidor, instructor y transmisor de conocimientos, una actuación a tono con los fines impuestos. Por lo tanto, sigue invisible su función como intelectual, porque es un individuo controlado, desprovisto y direccionado por el Estado, sin la opción de generar resistencia, por ejemplo, a la conversión de la educación como empresa, en la que su práctica pedagógica pasó a ser evaluada atendiendo a indicadores de eficacia y eficiencia, valga decir, costo-beneficio” (Martínez Pineda, 2008, p. 59)

En últimas, lo que esto significa es que el maestro ha ido perdiendo estatus, en tanto y desde esta perspectiva podría afirmarse que “ser maestro, significa no haber podido ser otra cosa”, además y para ejemplo de ello, la sugerencia del padre de Juan Carlos en Cremades, (1999), al momento de señalar: “Después de la preparatoria, mi padre, con buen criterio y con poco dinero, me dijo que hiciera algo que él pudiera costear y que me sirviera después para hacer lo que quisiera. Por eso estudié magisterio” (p. 363) asuntos que perfilan malestares con relación a la remuneración, la fragmentación de actividades, las relaciones que establecen con los demás, la

insuficiencia de medios y recursos, la precariedad en las condiciones laborales, el conocimiento, la formación, los cambios en el estado de ánimo manifiestos en la fragilidad de la salud mental, la aparición cada vez más frecuente de enfermedades físicas, entre muchos otros que lo reducen a la categoría de *docente*, concepto que define en primera instancia Quiceno (2010) como aquel que no requiere transformación de ser, del cuerpo y del alma. No pone en juego el alguien, “es un cualquiera que transmite saberes y técnicas a una población indiferenciada” (p. 58); “es signo y no símbolo, es práctica y no obra, es hacer y no escritura, es experiencia económica y no experiencia moral. Su rostro y su rastro lo encontramos en el trabajo y en la figura del trabajador. Nace de la industria, por eso es que se puede fabricar, producir y reproducir” (p. 57) en consecuencia “no tiene cuerpo para renunciar, tiene cuerpo para producir. El docente no tiene moral, tiene capacidad de trabajo, no tiene espiritualidad, su alma es un espacio de energía, de fuerzas, de vitalidad, de acciones encadenadas” (p. 67); para dejar la reflexión alrededor del docente, este es concebido como “un espacio que cubre o llena un cualquiera según las necesidades y urgencias de la población, que son sobre todo de transmisión de saberes, disciplinas y códigos” (p. 58) es decir, el docente se convierte en un cualquiera, ante lo que cabe preguntarse ¿cuál es el maestro de escuela que extraña, añora y desea esta sociedad? puesto que ella misma lo ubica con sus señalamientos en el lugar de docente.

En este orden de ideas la falta de reconocimiento social hacia el maestro afecta de manera significativa su identidad, haciendo casi imperceptible la imagen de admiración y reconocimiento que en tiempos pasados tenía por ser dueño de un saber y dedicarse a la enseñanza, por el contrario se avizoran rasgos y diferencias significativas de autoridad, respeto y prestigio, puesto que la imagen que se tiene de él es basada en ideales y en esa medida es la exigencia que sobre su rol se deposita, lo que en la actualidad lo ubica en quien tiene sobre sus hombros los más altos índices de expectativas no cumplidas, tal parece que es este un tiempo donde se le ha imputado una imagen equivocada a la que realmente tiene y quiere representar, profundizando así la crisis de la que se ha venido haciendo referencia y la que se divulga por doquier. En vez de tener una formación adecuada y buenas condiciones de trabajo, a los docentes se les echa la culpa por los malos resultados del aprendizaje [...]. Si bien el absentismo de los maestros constituye auténticos problemas, los responsables de la formulación de políticas ignoran con frecuencia las razones subyacentes como la baja remuneración y la falta de perspectivas de carrera [...]. Muchos profesores están insuficientemente capacitados y tienen que enseñar en aulas superpobladas con escasos recursos. Como reciben una baja remuneración, pronto están descontentos, contribuyendo así a la disminución de la calidad de la educación. (UNESCO, 2014, p. 206)

El interés de este aspecto, *reconocimiento social y desprestigio de la profesión* se centra necesariamente en realzar la calidad y el estatus del maestro⁸⁰ en

Reconocimiento social del maestro

La mirada histórica al maestro en Colombia da cuenta denominaciones que desdibujan su carácter y actuación. Desde diversas disciplinas se han realizado multiplicidad de diagnósticos acerca del ser, quehacer, comportamientos y saberes del maestro, y en todos se le ha cuestionado su función y su rol; de un lado, porque han estado orientados a determinar los problemas que afronta comparados con el deber y querer ser impuestos, porque son miradas funcionalistas; de otro, porque no se han planteado historiar los modos como su subjetividad ha sido construida, hecho que exige desentrañar las interacciones que soportan su constitución, las condiciones sociales en que se han desempeñado, las necesidades y luchas que ha tenido que cursar en el tiempo para construirse de otra manera. ... La constante es el escaso reconocimiento que ha tenido, especialmente porque no se juzga por lo que es y hace, sino por aquello que históricamente han dicho que *debe ser*. De esta manera, “mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo ... se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual” (Martínez, A. & Álvarez, A., 1990, P. 5). Se olvida, entonces, que más allá del maestro instrumentalizado, subyace un maestro intelectual, que da cuenta de un saber que les propio a su condición social: el saber pedagógico. (Martínez Pineda, 2008, p. 53)

⁸⁰ Ya la *misión de sabios*, “Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo” advertía que “Son muchas las causas del continuo deterioro del estatus social del personal docente, fenómeno que no es exclusivo de nuestro país, aunque hay algunos en donde los maestros gozan del respeto y el aprecio de la sociedad, reflejándose esto en un sistema educativo mucho más sano y vital que el nuestro”. (Aldana Valdés et al , 1994, p. 69)

relación con discursos oficiales como el del MEN, (2014) en el Foro Maestro Siempre: “Formación docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia”; y otros, de expertos y privados como por ejemplo el de García, y Maldonado, (2014) en el Informe Compartir “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” que señalan al maestro como actor principal de la política de calidad y mejoramiento de la educación en general, informes que reiteran que “al maestro de escuela no se le debe desvincular del discurso del deber ser y al que se le sugieren funciones, competencias, tareas y roles indistintos a su capacidad de enseñanza” (Méndez, 2014, p. 69) como bien lo señala Alberto Martínez Boom, (2015) “el maestro no es ni el héroe, eufemístico que anuncia el Informe Compartir, ni tampoco el culpable de la mala calidad que algunas voces señalan luego de los resultados de las pruebas Pisa” (p. 2)

Lo que estos discursos confirman, es la necesidad de alienar al maestro a políticas gubernamentales en cada periodo de turno, afirmación hecha por Bogaya, (2012) cuando plantea que la sociedad tiene escasa valoración social por la profesión docente y que una de las razones de estas afirmaciones es la responsabilidad que le ponen al maestro en el fracaso de la educación, un encargo difícil de superar, en tanto no se pone la mirada en los problemas que se encuentran en la base de la educación y que se concentran en dignificar la profesión docente, a lo que la Revista Semana revela: “los profesores en Colombia y en muchas otras partes del mundo, con contadas excepciones, son tratados injustamente, no tienen el estatus social y cultural que merecen, ni una remuneración acorde con la responsabilidad que cargan en los hombros. Es necesario que se cree la consciencia de su rol y que al tiempo se les garanticen las condiciones justas” (Revista Semana, 2016).

En suma, lo que puede leerse en los diferentes ámbitos donde el maestro se desenvuelve es la subvaloración de la profesión docente, se le rebaja con relación a otras profesiones, en tanto su oficio, condiciones laborales y salariales; además, se cuestiona su nivel académico y su capacidad de formación, en consecuencia, se pone en duda el cumplimiento de sus funciones y las capacidades que tiene para enfrentar las situaciones, contextos y circunstancias actuales de la sociedad. Con relación a estos planteamientos Méndez, (2014), refiere: “de hecho, han sido tantas las voces que lo descalifican y le dicen qué debe ser y cómo debe hacer su trabajo, que entre maestros y docentes ya no se divisan rasgos distintivos de autoridad, respeto y prestigio” (p. 69), voces que inclusive, le restan reconocimiento, veracidad y capacidad, otros autores indican:

Tabla 2. Percepciones sobre y para el maestro-docente

Alberto Martínez Boom. <i>La configuración del maestro: la dilución de un rostro</i> (2010).
<p>“Mientras le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. mientras él exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual. arquitecto de sociedades debe luchar cotidianamente por su salario y su saber cómo si no fuesen derechos sino limosnas. su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias” [...] “entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro se instala con frecuencia el látigo que a veces resuena con particular masoquismo no hace, no sabe, no piensa y paradójicamente tiene tanto por hacer por decir por pensar” (p, 147-148)</p>
José M. Esteve. <i>El malestar docente</i>. (1987)
<p>“Es injusto que nuestra sociedad nos considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad” (p, 19) [...] Citado por Pilar Méndez, 2014) “Cuando Esteve analiza los sentimientos de tristeza, angustia, depresión y estrés en el profesorado para explicar el “malestar docente”, da cuenta del impacto que tienen factores del componente social en el ánimo de los maestros, tales como: el deterioro social de su imagen, las cargas sociales de sus estudiantes, las demandas de su actualización, las múltiples y variadas exigencias que debe cumplir (científicas, técnicas, culturales, pedagógicas, psicológicas y sociales), los encargos de crianza, el manejo de la tecnología, su falta de autonomía, la falta de recursos, las agresiones verbales, físicas y psicológicas en su contra, entre otras (Natale, 1993; Young, 2004). Esto se traduce en una situación altamente compleja que los maestros deben soportar, algunos para sobrellevar la culpa, y otros para encontrar fuentes de motivación y no abandonar la carrera (Marlow, 1996). (p. 74)</p>
Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa, (2001)
<p>“Más allá de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos cómo en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones (maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso argentino). El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso” (p, 20)</p>
Ángel Díaz Barriga. <i>Los procesos de frustración en la tarea docente</i> (1983)
<p>“es necesario reconocer que la frustración en la tarea docente es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacción en básicas. estos procesos son de orden político, social, histórico y económico. A la vez, se relacionan con un conjunto de problemas que proceden del propio ámbito didáctico, de las dinámicas que surgen en la interacción de los individuos, etc. todos estos elementos operan como una “bola de nieve” cuyo término es la frustración en la tarea docente” (p, 65)</p>
Guillermina Tiramonti (2005)
<p>“[...] hay una secundarización de la tarea de “enseñar” que podría resultar de la confluencia de varios factores: la importancia otorgada a las funciones asistenciales que recortarían el tiempo dedicado a las tareas específicas la difusión de las teorías constructivistas y la cultura que desplazan al docente de la posición de transmisor para ocupar el lugar de facilitador o guía de los aprendizajes espontáneos de los niños, o la brecha cultural entre adultos y jóvenes” (p, 898)</p>
Constanza García Castro y Alba Muñoz Sánchez (2013)
<p>“La docencia es considerada una actividad generadora de múltiples y específicas condiciones de exposición laboral que incide sobre el perfil salud-enfermedad, y que se pueden expresar en diversos momentos en el desgaste físico o mental de los profesores. Además, dentro las características de las condiciones de trabajo de los docentes se identifican la sobrecarga de trabajo, la inseguridad dentro y fuera de los planteles educativos, las relaciones interpersonales, la falta de motivación y la baja remuneración, que no corresponde con la responsabilidad de los docentes. Así mismo, el docente, en el desarrollo de su función, se expone a diario a grupos numerosos, con una metodología de enseñanza generalmente tradicional, con escasez de recursos pedagógicos tecnológicos innovadores y avanzados, lo cual hace que aún el marcador, el tablero y la voz continúen siendo los instrumentos por excelencia en la actividad pedagógica” (p, 30)</p>

Referencias que indican reflexiones y críticas entre el reconocimiento social y desprestigio de la profesión como uno de los factores más relevantes del estatuto docente y señalamientos al prestigio del oficio del maestro. A continuación, algunas percepciones desfavorables del oficio:



Gráfico 5. Percepciones desfavorables del oficio maestro

La desprofesionalización o profesionalización de la carrera docente

A lo anterior se suma, el fenómeno de la profesionalización de la carrera docente que en última instancia profundiza el desprestigio del oficio, lo que además tiene implicaciones en las condiciones salariales, en los procesos de formación y en los límites presentes para acceder al capital cultural⁸¹ propio de los ambientes donde el maestro interactúa, dejando como consecuencia el alejamiento de un pensamiento global y contextual, tal y como lo señala Gómez, Pérez (1998)

En el momento de querer ubicar el lugar que ocupa el desarrollo de la profesión docente en la encrucijada cultural, es indispensable no perder de vista que la cultura profesional de los maestros es construida, pero a la vez, constructora de cultura escolar. Por lo tanto, la profesión docente está hecha de la función social que

⁸¹ Este puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (Habitús) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; y en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación. Bourdieu, citado en (Gutiérrez, 2012, p. 46)

se le asigna a la escuela en cada época y en cada contexto de su regulación política y administrativa, del conocimiento pedagógico acumulado desde las teorías y desde la práctica educativa y de los valores implícitos y explícitos que recorren la vida cotidiana de la escuela. (p. 48)

Vocación vs. Profesión

Al respecto cabe señalar lo que se entiende concretamente por profesionalización, según Martínez Boom en *La configuración del maestro: la dilución de un rostro* (2010) “es la estrategia y el modelo de regulación asumido por todos aquellos que diseñan, impulsan y estudian las políticas educativas nacionales así como en las interacciones transnacionales que se producen a nivel de la formación del profesorado” [...] en consecuencia: “proceso mediante el cual el maestro es incorporado a la política del conocimiento especializado y del desarrollo tecnológico en general” [se trata] de la especialización del saber y de la tecnología integrada en la profesión del profesor (p. 159). La profesionalización de la docencia se corresponde entonces con todas aquellas estrategias que favorecen la calidad de la educación y se corresponde con procesos internos a la carrera docente, entre ellos: formación, acciones y calidad en el servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, estímulos, reglamentación, lineamientos, entre otros. Estrategias que tal y como lo señalan los relatos pueden incrementar la calidad educativa pero no la calidad de vida, para la primera están estipulados los criterios que exigen al maestro un desempeño con calidad y eficiencia, para la segunda no hay acuerdos. En palabras de Méndez (2014):

Mientras en el discurso del magisterio se defiende la idea de profesionalización de la docencia como un proceso que debe garantizar que los sujetos que se desempeñan en ella cuenten con una preparación específica que los distinga de otros profesionales; tengan aptitudes, especial interés, autonomía y gocen del reconocimiento salarial y social para destacarse; el discurso oficial [es decir, el divulgado por el Estado] entiende la profesionalización como un mecanismo de regulación que posibilita mayor control y sujeción a las políticas (p. 332).

En Colombia aproximadamente el 17% de los maestros desean retirarse del ejercicio docente, probablemente por estar expuestos a experiencias que les generan insatisfacción con el oficio de maestros. Es de anotar que la mayoría eligieron la docencia como segunda o tercera opción. Al final se quedan ejerciendo el oficio por comodidad, seguridad y/o amor al mismo, adquirido este en campo.

Muchos son los ejemplos que indican que la elección de ser maestros se hizo, más que por vocación, aptitud, convicción o inspiración; por condiciones de persuasión, obligatoriedad, auxilio o necesidad de cubrir las obligaciones básicas y cotidianas, máxime cuando el reconocimiento del oficio de maestro esta tan deteriorado, desdibujado y desprestigiado.

En ocasiones, los maestros inician su carrera profesional en el campo de la educación sin querer, ofician sin el deseo de ser maestros, ingresan por necesidad, porque no hay otro trabajo que garantice seguridad, estabilidad o permanencia. Se quedan ensayando, casi por ensayo-error.

Esta perspectiva docente en Colombia ha sido estudiada desde diferentes frentes, el primero de ellos hace referencia a la labor del maestro como un ejercicio más profesionalizante que profesional; el segundo muestra cómo el Estado garantiza unos derechos a través de la instauración y aprobación de leyes y decretos que dan validez al estatuto profesional del docente, el decreto 1278 de 2002, por ejemplo. En esta misma línea se presenta la concepción de *desposesión simbólica* para complementar lo que se ha venido diciendo, puesto que esta perspectiva ubica al *docente* en el lugar de operador de técnicas de enseñanza, para lo que no necesita aprendizajes previos sobre pedagogía, su habilidad se centra concretamente en utilizar las técnicas propias para garantizar el proceso de enseñanza, dejando al *maestro*, de lado, en el rol central del acto educativo (Mejía, 2006, p. 51-52). En consecuencia, se asumen unas funciones operativas, éstas resueltas por cualquier profesional sin que sea necesaria una formación inicial en pedagogía. Situación que despoja al maestro y desvirtúa su lugar en la transformación de la educación y la cultura, en tanto que su rol se fija en la aplicación de directrices estatales y no en la creación o producción de conocimiento como el sujeto intelectual que es. Postulados confirmados además en el Decreto 1850 (2002) Al especificar en el Art. 6 que todos los docentes y directivos docentes debían garantizar el servicio de orientación estudiantil en forma individual o grupal sin que esto disminuya la asignación académica y laboral representada en el número de horas semanales.

Por esto, es que es necesario ir un poco más allá de la condición profesional del docente y posicionarse en relación con estas dos perspectivas de manera crítica e histórica para comprender

cómo la profesionalización es un escenario de tensiones y luchas que antes que indicar el reconocimiento del estatus del maestro, exterioriza la constitución del sujeto educador que se despliega en distintos roles y que está abocado a la cotidianidad que le invisibiliza (Jiménez, 2011, p. 54)

Es de anotar que, en general, el énfasis de este resultado se pone esencialmente en la relación que existe entre el maestro y el conocimiento, una relación débil, por cierto, pues es ahí donde se imprimen la mayoría de los problemas de la calidad de la educación, lo que seguramente desencadena en el despliegue a un segundo plano de lo pedagógico y lo didáctico para dar paso a

Decreto 1278 de 2002

Formaliza y cambia los criterios de ingreso a la carrera docente, permitiendo a otras disciplinas acceder al campo de la pedagogía dando lugar a la competencia entre profesiones; además pone en entredicho la *idoneidad* que siempre se le ha reclamado al maestro como garantía de la calidad educativa. A lo que se suma una apuesta por la *evaluación* de desempeño y validez del conocimiento como garantía de ingreso, promoción y permanencia. Si bien el maestro se ha enfrentado a tensiones a lo largo de la historia, las preocupaciones actuales ponen la mirada en la calidad educativa, en la eficiencia y eficacia de y en el oficio bajo una hegemonía educativa que tensiona el ser y el deber ser. Una tensión de vieja data constitutiva del maestro en tanto que se renueva de acuerdo con el tiempo histórico, el contexto, la política pública y los reclamos que hace la sociedad a un maestro y una escuela ideal y esencialmente imaginaria.

teorías que comprometen disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología, entre otras. Por eso para hacer referencia a la desprofesionalización de la carrera docente es preciso acentuar el interés sobre las múltiples demandas y presiones que se le imprimen al maestro para de esta manera replantear el trabajo y el rol que la enseñanza le exige, por lo que la pregunta en este apartado se centra en la práctica pedagógica, en tanto, que permite un encuentro de posiciones y disposiciones entre sujetos, donde se asume este conjunto, más que como una vocación, como una profesión, escenarios que promueven tensiones y que se complementan con la imposibilidad para expresarse, al respecto Rivas, Leite y Prados (2014) revelan que:

Sus voces permanecen encerradas en estos muros escolares con muy poco impacto social y en las políticas educativas. Sin duda, la tradicional desconfianza hacia el docente sigue estando muy presente hoy en día, lo cual se traduce, por un lado, en una forma de negación y, por otro, en su invisibilización como sujeto y la legitimidad de su producción (p, 16)

Desprofesionalización de la carrera docente que va en contravía de lo que plantea la Constitución Colombiana expedida el 7 de julio de 1991, la cual indica en su Art. 68 la idoneidad de los maestros, su profesionalización y dignificación, Rodríguez, (2015) dice al respecto que:

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y que la ley garantizará la profesionalización y dignificación de la actividad docente. De acuerdo con este mandato los maestros para poder desempeñar la profesión deben tener formación ética y pedagógica, pues sin esta formación será imposible acreditar la idoneidad que ordena la Constitución. Igualmente, la ley que regule la profesión docente tiene que velar por la profesionalización y dignificación del oficio de la enseñanza. (p, 47)

Fenómeno que se da por efectos del excesivo control y en consecuencia de la pérdida de autonomía en el oficio docente, éste parametrizado por normativas internas que se replican de propuestas pedagógicas y educativas del exterior para justificar el excesivo manejo burocrático en mejora de la calidad de la educación en Colombia, medidas estandarizadas en instrumentos que se fijan, más que en el desempeño de los maestros, en los resultados de los estudiantes, asuntos recurrentes que profundizan las dudas con relación al estatus profesional de los maestros.

Esta reivindicación, del lugar del maestro como profesional, le exige nuevos retos, demandas y transformaciones, más que a él, al Sistema Educativo Nacional, dadas las últimas

Resistencias

Los primeros en mostrar su descontento ante la normativa ministerial y la expedición del Decreto 1278 son los maestros, en tanto se formaliza la *profesionalización de la carrera docente* como respuesta a los bajos índices de calidad educativa.

Según Bautista, (2009) esta profesionalización mejora la *calidad profesional* mas no, la *calidad de vida* de los maestros, en tanto no se contempla en la reforma, condiciones diferentes a las existentes: “asignación y distribución de carga laboral, valoración social del oficio, la distribución equitativa de oportunidades de formación y capacitación, etc.” (p, 113)

innovaciones sociales que tocan con el ingreso de la tecnología a la vida cotidiana, a contextos que tienen que ajustarse a modelos neoliberales y al bombardeo de información de todo tipo, entre otros frentes, a los que tiene que responder el maestro de manera individual, demostrado para muchos en los actuales mecanismos de evaluación, como lo afirma Hargreaves, (2000)

El docente se ha convertido en catalizador del cambio y víctima de este. La Escuela es el espacio donde las nuevas generaciones toman contacto de manera intencional con el legado cultural que cada sociedad fue creando (currículo explícito), y en este proceso de socialización se van construyendo los hombres y mujeres del futuro en valores y principios morales (currículo oculto)

Así entonces, es necesario, y como uno de los tantos ejercicios, legitimar el lugar histórico sobre los cambios en las políticas de la educación propuestas por el Estado que han emergido bajo dos decretos como documentos jurídicos para el estatuto docente: el Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979 en relación a la apertura del Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, además el Decreto 490 del 28 de marzo de 2016 "Por el cual se reglamenta el Decreto Ley 1278 de 2002 en materia de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión, se dictan otras disposiciones y se adiciona el Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación"; decretos que en sí mismos señalan contradicciones en tanto el deber ser que se instrumentaliza como producto y quizá efecto de las reformas educativas. Estos decretos son, además, una muestra de las formas de valorar el desempeño profesional y la formación de los maestros; la evaluación⁸² centrada en políticas de calidad, excelencia y prácticas pedagógicas entre muchos otros aspectos que han generado división del trabajo y discrepancias entre los maestros; reformas que no han sido formuladas, discutidas o negociadas con maestros del común, según Vaillant, (2005) y Díaz, (2001) citados por Marcela Bautista (2009), no ha sido suficiente el reconocimiento dado al maestro a lo largo de la historia, ya que “son ellos [los maestros] quienes menos han estado involucrados en el proceso de construcción y definición de las nuevas disposiciones para el desempeño de su profesión y de sus condiciones laborales” (p, 112). Quizá lo que se requiere desde esta lógica es el establecimiento de nuevos perfiles de sujetos que se acercan al rol de docente o de maestro, puesto que estas nuevas perspectivas lo alejan de una identidad, de un devenir configurado en trayectorias puestas en la

⁸²El Tiempo, (2010) publica una noticia que titula: “*El 77% De Maestros Nuevos Se Rajó*” donde advierte “La primera prueba nacional para saber qué tan buena es la nueva generación de maestros públicos determinó que la mayoría no tiene capacidades para aspirar a un aumento salarial. De cada cuatro que se inscribieron a evaluación de competencias para mejorar el estatus en el escalafón, solo uno (23 %) logró pasar el examen. Y aunque el Ministerio de Educación afirma que el resultado de la prueba del pasado 24 de enero no sorprende (en parte pretendía que pasaran maestros muy buenos), el gremio, universidades y expertos en pedagogía dicen que hay preocupación, por tratarse de la primera señal formal que el país recibe sobre la calidad de sus nuevos maestros: una generación en la que solo el 20 por ciento es profesional sin título de licenciados”

pedagogía, por el contrario, lo acerca a una mirada reduccionista y operativa de aquello que significa ejecutar planes y proyectos académicos.

El oficio de ser maestro y las características propias de su ejercicio: condiciones

Otro de los aspectos que se nombran en correspondencia a estas tensiones es la existente entre el oficio de ser maestro y la profesión docente donde necesariamente surgen relaciones que fluctúan entre elementos afectivos, pedagógicos, políticos, culturales, generacionales y sociales, solo para nombrar algunos que dan sentido y forma a la tarea docente y que se crean gracias a las interacciones dadas en la vida institucional, en tanto y de acuerdo con Parra Sandoval (2014) es

el escenario cultural que define y orienta el quehacer docente, que determina y legitima el ejercicio profesional, en cuanto hace referencia a las características de las instituciones educativas donde se ha ejercido y se ejerce la profesión docente: las normas, tradiciones, rutinas, costumbres y las maneras particulares como cada uno de los docentes se ha relacionado y ha vivenciado dichas características” (p, 51-52)

Aspectos que se convierten en conflictos que conllevan a pensar en el sentido que se le otorga al quehacer en relación a lo pedagógico o al ámbito social, al cumplimiento de tiempos reales y horarios, a las expectativas de la implementación de la jornada única, a las motivaciones que sostienen al maestro para permanecer bajo las normas institucionales y en general a las condiciones laborales, muchas de ellas, precarias y excluyentes, lo que desencadena en rupturas que dificultan la capacidad para transferir experiencias personales y/o profesionales, en este sentido cabe mencionar que los recursos escolares de los que dispone el maestro son igualmente escasos lo que, y en espiral se le devuelve en términos de valoración de su desempeño profesional, el que se pone en evidencia cuando se logra el equilibrio entre

Estatuto docente

Los decretos reglamentarios, vigentes, 2277 de 1979 y 1278 de 2002 provocan divisiones y rupturas entre los maestros que pertenecen a uno u otro; además advierten relaciones “de causa-efecto que ponen en evidencia a la ley como constituyente de subjetividades en la disputa del colectivo magisterial y en la reivindicación de derechos, a sabiendas que lo que está en juego es la condición misma del maestro ligada al estatuto de profesión de la docencia en el ámbito epistemológico, social y político” (Méndez, 2014, p. 83). En el decreto 2277 el docente asciende en el escalafón por tiempo, capacitación y actualización; además no presenta evaluaciones o no es sancionado; en el 1278 el ascenso depende del presupuesto del Estado y de una evaluación de competencias anuales.

Cabe resaltar que en Colombia existen dos reformas educativas que rigen la profesión docente, de un lado, el Código único laboral para el sector privado; y de otro, los decretos antes mencionados para el sector público, lo que indica en última instancia que existen diversos tipos de profesionales, los que se constituyen desde la lucha por la reivindicación del derecho y la idoneidad y los que se forjan desde parámetros de eficiencia, calidad y desempeño.

el ser, el saber y el quehacer, entre las representaciones de uno mismo como maestro y el reconocimiento de los demás, bien lo expone Saldarriaga (2003)

El primer momento consiste en mostrar que tal dominación cultural sobre el maestro se ha constituido sobre la legitimación, en el discurso pedagógico y en el sentido común, de ciertos dilemas conceptuales cuya falacia solo es igualada por su poder de parálisis. [Creadas bajo] cinco quimeras: “pedagogía tradicional” y “pedagogía moderna”; la manida dualidad “pedagogía confesional” / “pedagogía laica”; la excluyente distinción entre “disciplinas de heteronomía” y “disciplinas de autonomía”; la sutil disyunción entre “función pedagógica” y “función rehabilitadora” de la escuela, y finalmente la falta de dicotomía “maestro intelectual/maestro pedagogo” (p. 16)

Por tanto, y parafraseando al mismo autor, todas estas oposiciones se han situado sobre otra de muy larga tradición denominada teoría-práctica que ha condenado al maestro a ser un – aplicador- de teorías que otros pedagogos e intelectuales elaboran.

Descentralización de la educación

La diversificación de profesionales y la desterritorialización del maestro como agente idóneo para el oficio de maestro, ha significado también el incremento de la desigualdad, la heterogeneidad y la diferencia en términos, según Tenti E. , (2005) de: género, formación profesional, condiciones laborales y salariales, a raíz de los procesos de descentralización de la gestión educativa, la introducción de innovaciones científico-tecnológicas, la autonomía de las instituciones, la diversificación de roles en las instituciones, la proliferación de ofertas educativas privadas y públicas de diversa calidad educativa y la expansión de niveles educativos, etc. (Tenti, 2005).

En correspondencia con lo anterior se hace necesario preguntar por su rol como maestro pues las transformaciones sociales, culturales, políticas e institucionales a las que se enfrenta día a día le implican más funciones, compromisos y responsabilidades, entre muchas, convertirse en el agente mediador del aprendizaje de sus estudiantes de manera individual con efectos sociales y colectivos, donde la mayoría de las veces surge la pregunta por el hacer, el deber y el sí mismo en la tarea de ser maestro, para Esteve (2010) significa que se acumulan contradicciones en el sistema de enseñanza puesto que los maestros viven en un estado de permanente persecución, donde su oficio y profesión se ven expuestos a quejas y reclamos de padres de familia, directivos, agentes institucionales y estatales, a

comunidades, que cada vez los apoyan menos y les exigen más (p. 32). Cabe señalar aquí la importancia que trae consigo la profesión docente entendida como lo indica el Decreto 1278 de 2002 en su artículo 40

“La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socioculturales en los cuales se realiza”

Desde esta perspectiva se visiona un maestro presente, no desplazado por discursos gubernamentales e institucionales, sino como uno que se resiste a las demandas y no se identifica con discursos del deber ser. Así entonces, es necesario, y como uno de los tantos ejercicios, legitimar el lugar histórico sobre los cambios en las políticas de la educación propuestas por el Estado que han emergido bajo dos decretos como documentos jurídicos que legitiman el estatuto docente: el Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979 “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente” en relación a la apertura del Decreto 1278 de Junio 19 de 2002 “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente” y el Decreto 490 del 28 de marzo de 2016 "Por el cual se reglamenta el Decreto Ley 1278 de 2002 en materia de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su Provisión, se dictan otras disposiciones y se adiciona el Decreto 1075 de 2015 “Único Reglamentario del Sector Educación”; decretos que en sí mismos señalan contradicciones en tanto el deber ser que se instrumentaliza como producto y quizá efecto de las reformas educativas. Estos decretos son, además, una muestra de las formas de valorar el desempeño profesional y la formación de los maestros; la evaluación centrada en políticas de calidad, excelencia y prácticas pedagógicas⁸³ entre muchos otros aspectos que han generado división del trabajo y discrepancias entre los maestros. Por un lado, el decreto 2277 se constituye a partir de una serie de luchas del magisterio, mientras que el decreto 1278 se instaura bajo parámetros de calidad y desempeño, nombra el estatuto de profesionalización docente, determina criterios de formación, evaluación de desempeño, lineamientos para el ascenso, además de establecer indicadores que se demuestran en los resultados de los estudiantes. Su estructura y los altos costos representados en el ascenso al escalafón generan unas condiciones particulares enmarcadas en la heterogeneidad y la desigualdad en términos laborales y salariales. Es un estatuto además que permite a otros profesionales con diversas características sociales, educativas, disciplinares y culturales ejercer el oficio de maestros.

⁸³ Estas prácticas surgen como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar [...] la emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar entendido como oficio de los docentes responsabilizados históricamente por la sociedad de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales que abren el camino a la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones. Así mismo, permite actualizar, poner nuevamente en acción, la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación maestro-alumno, las que en el énfasis en uno u otro de los componentes de esta. (De Tezanos, 2006, p. 50-51)

Capítulo V

El camino: *modos de transitar y resistirse*

Conversar significa “*entrelazar*” con palabras y producir un tejido nuevo. Palabras que dicen, que interpelan, que conectan, que componen. No cualquier palabra produce estos efectos. Son aquellas que expresan una voz, que imprimen un rostro, que tienen intensidad y ritmo. Como las notas en una melodía que conforman una sinfonía, en este caso, las palabras componen un texto. Texto, del latín *textus*, que significa tejido, enlace.

(Duschatzky, 2019, p. 108)

Acercarse a un tema de interés supone ya una ruta, un camino y un punto de partida desde donde se inicia una *exploración exhaustiva y profunda* de producciones que anteceden la escritura propia, lo que precisa la tarea de *buscar, seleccionar, organizar, leer, interpretar, analizar y desentrañar* la información en un ejercicio cíclico que da cuenta, no solo de la revisión de aquello que otros investigaron sobre un objeto de estudio común sino también de la apropiación, resignificación y comprensión de sus hallazgos con relación a las propias preguntas, inquietudes y cuestionamientos, lo que en últimas invita a explorar una perspectiva en la cual se asume la investigación como un *trayecto* en el que ambos, investigador y participantes, se dejan sorprender y asombrar por lo que en ella va surgiendo, por tanto:

Investigar es dar cuenta de ello, del trayecto que sigue. un trayecto que no es lineal, que no posee límites estrictos ni estructuras normativas, que se diversifica y que puede (re)comenzar en cualquier momento. que asume que moverse sin una ruta prefijada puede generar una sensación de incertidumbre y de pérdida de un conocimiento histórico estable, fijo, repetitivo y pre conceptualizado. Que, a pesar de ello, se sitúa en un devenir (*becoming*) que presta atención a lo diverso y lo emergente; al fuera del campo y a lo incierto. todo lo cual implica abrirse la posibilidad de generar en la investigación modos de pensar y prácticas de escritura que ofrezcan otras miradas sobre la realidad (y sobre el sentido de investigar) a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren. (Hernández & Sancho, 2020, p. 39-40)

En esta investigación se propone, como se ha señalado ya, un *método biográfico* en el que la palabra, el encuentro y la escucha entre maestros que se comunican y se disponen, son la prioridad, en el que se cuentan relatos sobre cómo en su devenir configuran modos de ser en el oficio de ser maestros, lo que apunta a la búsqueda de sentido y significado como expresión de la vida misma, en palabras de Barthes, (2001)

El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son sombreados en

común por hombres de Cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y mala literatura: internacional, trans histórico, transcultural, el relato está allí, como la vida. (p, 7)

Además se narran historias en *dos niveles*, tal y como lo parafrasea Leite Méndez “uno que se manifiesta en el hacer cotidiano, en las rutinas, en las tareas diarias y otro más profundo, de los sentimientos, de las creencias, de lo moral, del yo interior que no siempre es mostrado a los otros pero que puede ser capturado mediante documentos autobiográficos o biográficos” (2011, pág. 98) dos niveles sumados a *un tercero*, el profesional, el que se elige y en el que se señalan formas como indicativos de una identidad propia, múltiple y en libertad. Por eso, aquí traigo la voz de Abadio Green (1998) que plantea, con relación a la responsabilidad que tenemos al investigar, en tanto que, significa “cambiar el corazón, la metodología. Para indagar ¿quién soy yo? ¿de dónde yo vengo? ¿dónde estoy? ¿a dónde quiero ir?” (p. 5) pues “no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo al otro como alguien diferente” (p, 3) y tampoco

“basta con la máscara de las palabras, debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos... [...] para ver al otro no bastan tampoco los ojos, incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue, porque entonces, los abuelos-anaconda o los abuelos-águila no habitarán en nosotros y las máscaras eran apenas unos malos disfraces. Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto [...]” (p. 1)

Así y en igual medida, lo señala Duschatzky cuando dice que, *conversar significa “enlazar”* tejer con palabras a partir de la escucha de historias múltiples que representan en la voz propia lo que somos, en una polifonía que hace eco no solo en la vida propia, sí no y para este caso en un colectivo de maestros que personifican y representan el oficio de diversas formas, un oficio que puede nombrarse en una trama narrativa como si este fuese “*el hacer una colcha de retazos con uno y de uno mismo*” (Nora Liliana); cómo si este estuviese “*plagado de circunstancias azarosas que siempre nos permitiesen caer de pie, parado, como los gatos*” (Hamilton), o cómo si ser maestro significara “*encontrar sentidos y escuchar atentamente los impulsos del corazón*” (Patricia).

Una narrativa en historias de vida que como ya se ha dicho antes nos implican y nos ponen en juego en la conversación, en palabras de Gadamer, (2007) *entramos en una conversación cuando nos enredamos en ella*, cuando el discurso toma múltiples caminos para dar cuenta de lo

que se es, lo que nos permite estar en constante movimiento análisis y reflexión de cada situación que acontece en la cotidianidad, parafraseando a Bruner, (1995) “la vida es un texto que puede ser leído e interpretado, por eso equivale a informes narrativos dónde el YO se encuentra adscrito al mundo simbólico de la cultura”, un *YO* que se configura y resignifica a partir del repertorio de historias que se cuentan del pasado, así como de la capacidad que tenemos para *subjuntivizar* la posibilidad de imaginar mundos posibles, los propios hilos que se tejen con otros, lo que en últimas implica contar con una narración común. Un tejido que permitirá en adelante describir las formas, estrategias, encuentros y pasos de esta investigación, postulados que se sostienen y argumentan desde la perspectiva de la *investigación cualitativa*, bajo los parámetros del **método biográfico** y el enfoque **biográfico y narrativo**. Por eso en este apartado intentaré explicitar cómo me distancio de un proceso de formación investigativo de corte positivista con una tradición clásica en la que aprendí a construir el conocimiento científico y académico en el campo de las Ciencias Sociales, dando paso a las reflexiones que emergieron en esta investigación con el objetivo de descubrir el devenir de un maestro, para ello permitiendo que la recuperación de historias, relatos y experiencias posibilitem la comprensión del quehacer escolar cotidiano y la trayectoria elegida que nos hace y marca el camino de ese devenir.

Esta apuesta y cómo se ha señalado antes *permite* el acercamiento a otros, pares, colegas y compañeros del oficio no como *objetos* de información sino como *sujetos* de relación ya que “investigar ha supuesto prestar atención a las *intra*-acciones (como trama de relaciones), no solo frente a las interacciones (entre dualidades)” (Hernández, Aberasturi, & Sancho, 2020, p. 16); *valora* el sentido cambiante y transformador para entender que investigar es una oportunidad para, a partir, de diferentes encuentros, crear espacios para que sucedan *cosas* lejos de la omnipresencia de un investigador que centra la mirada en el descubrimiento de una verdad única e intransferible que debe ser revelada en un momento *particular* de la historia de un grupo *singular*. Entre otros aspectos, *plantea* que investigar, no es dar cuenta de los resultados sino más bien de los cambios que suceden durante los encuentros, *entre dos*, lo que quizás signifique *investigar desde la desobediencia* alejada de los cánones estructurales aprendidos y aprehendidos, para Rivas es “una investigación desde la resistencia”. Se lleva a cabo en momentos diferenciados, que si bien no tienen una estructura rígida e inamovible si cuenta con la sistematicidad propia del método biográfico, unas etapas que se señalan aquí y hacen parte de la escritura desde el momento mismo en que se inicia este recorrido, mediado por la lectura de autores que se indican a lo largo del tejido

escritural; por renunciaciones que surgen en los encuentros entre maestros; por exploraciones biográficas, teóricas y contextuales para dar forma y cuerpo al devenir maestro, además de la disposición y la enunciación del rol como maestra e investigadora que se involucra y tiene que ver “con” el relato, las historias de vida y el tono propio asumido no como un modo de *hacer* sistemático, normatizado o reglamentado sino como una propuesta propia, con una mirada y unos insumos que relacionan espacios, personas y rupturas frente al “deber ser”.

Aquí se relatan vivencias y trayectorias profesionales para intentar comprender la experiencia en la existencia contada por cada quien, personas que cuentan en tiempos, espacios y localidades las percepciones y representaciones que han configurado a lo largo de su vida, señalando así acontecimientos de un proceso continuo y permanente (Clandinin, 2013), por eso y desde esta perspectiva se nombra el devenir maestros en términos de relatos vividos, lo que significa según García, (2003) “entrar en un campo lleno de historias en movimiento, de vidas en su pleno transcurrir en un tiempo múltiple, plural y al mismo tiempo singular” donde emerge la conversación para dar cuenta de puntos de vista, saberes y sentidos.

Investigación cualitativa: *acercarse a otros modos de comprender la realidad*

“Cuando no sabes, lo único que puedes hacer es sentir”
Anish Kapoor.

Esta investigación pensada como un proceso que generó movimientos e implicó la creación, la ideación y la resignificación de pensamientos, no la aplicación de modelos o conceptos, es más bien, es una invitación a salir de la estructura clásica de investigación positivista para transitar la narrativa propia y la de otros que se disponen a investigar-se así mismos para desde ahí encontrar relaciones, diferencias y percepciones de aquellas cosas que han dejado huella en nuestra experiencia y vivencia profesional. Esta es una apuesta que se distancia de lo objetivo para adentrarse en lo subjetivo, en los misterios y en los encuentros con otros rostros de maestros, una tarea que encuentra pertinencia y coherencia en tanto que está basada en una perspectiva de investigación en la que se disponen símbolos, narraciones, voces y territorios que tienen su asidero en la propia vida. Una perspectiva que encuentra argumentos en el “giro hermenéutico producido en los años setenta en las ciencias sociales” (Bolívar, 2002, p. 4), en tanto que, cuestiona las formas de producción del conocimiento y recupera la posibilidad de que las personas sean protagonistas y

narren en su propia voz lo que han construido de la realidad, el sentido y significado que le han dado a esta y las posturas bajo las que interpretan la experiencia, los fenómenos sociales y las trayectorias profesionales. (Bolívar Fernández: 2001, Bolívar: 2002). De esta manera se *re-significa* la subjetividad como construcción social que favorece en su carácter relacional, expresiones afectivas, biográficas, políticas y experienciales, lo que confirma los señalamientos ya hechos por Connelly y Clandinin (1995) cuando expresan que “la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales” (p.12).

Una de las grandes preocupaciones que surgieron al momento de elegir este método de investigación fue precisamente la ubicación de cada participante en la lógica positivista y la renuncia de ella, para lograr la transformación del lugar de cada uno en la investigación, ahora, desde la lógica narrativa, esta tarea necesaria en tanto que, los estándares de la investigación cualitativa acostumbran unos lineamientos, procedimientos y protocolos un tanto rigurosos y esquemáticos, contrario a lo que sucede con el método biográfico en tanto que se investigan vidas concretas *in situ* con identidad propia y *singular* permitiendo-*me* comprender que cada participante tiene la libertad de aportar a la investigación desde las construcciones y trayectorias que ha configurado a lo largo de su vida y que a consecuencia de ello, es un sujeto portador de saber, dónde y en medio de la narrativa pone *casa fuera* la subjetividad como valor central de este método, lo que también le posibilita ser parte en la construcción de textos, producciones, publicaciones y difusión de lo que de ella resulte, convirtiéndose en un trabajo cooperativo, en ocasiones bajo una autoría compartida donde investigador y participantes son protagonistas, en este sentido puede hablarse entonces de nuevas formas de construir realidades y de configurar el ser, partiendo de la posibilidad, y como condición necesaria, de que la subjetividad puede ser eje central en la *re-significación* de conocimiento. Aquí se retoma a Bolívar (2002, p. 103) para referenciar algunas diferencias entre el conocimiento científico y la narrativa

Tabla 3. *Formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner (1997)*

	Paradigmático Lógico-científico	Narrativo Literario-histórico
Caracteres	Estudio <i>científico</i> de la conducta humana. Proposicional	<i>Saber popular</i> , construirá el modo hermenéutico-narrativo

Métodos de verificación	<i>Argumento:</i> procedimientos estandarizados y métodos convencionalmente establecidos por la tradición positivista	<i>Relato:</i> hermenéuticos, interpretativos, biográficos, narrativos, etc.
Discursos	<i>Discurso de la investigación:</i> enunciados objetivos, no valoración, abstracto	<i>Discursos de la práctica:</i> expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares
Tipos de conocimiento	conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causa-efecto, certidumbre, predecible	conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible
Formas	<i>Proposicional:</i> categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador	<i>Narrativa:</i> particular, concreto y temporal, metáforas, imágenes. están representadas las voces de actores e investigador.

Fuente. Bolívar 2002

La distancia de la investigación positivista como tradición clásica para construir el conocimiento científico y académico en el campo de las Ciencias Sociales, marcó y me señaló caminos fijos y estandarizados, hizo que, en esa tarea desagregara y priorizara la razón para indagar por lo humano, lo social, lo educativo y lo histórico, y que además me ciñera a formatos estandarizados que demarcaban las rutas para la exploración de los contextos, la medición de los fenómenos y la sistematización de la información, para desde allí confirmar, verificar y validar datos, diseños preexistentes, objetivos y materiales basados en “patrones básicos” que se sostienen en el tiempo y regulan el comportamiento, los datos y la técnica, lo que significa necesariamente un modo homogéneo de tramitar la realidad social dejando por fuera una apuesta epistemológica que involucra los participantes de la investigación e invita a comprender los contextos y la realidad en la que viven. Según Guba & Lincoln, (1994) “necesariamente excluyen variables, aumentan el rigor teórico del estudio y disminuyen su *relevancia*, es decir, su aplicabilidad o su generalización, porque [sus] resultados sólo pueden ser adecuadamente aplicados en un determinado contexto” (p, 3), lo que significa además, que pese a los estudios estadísticos, rigurosos y sistemáticos, las generalizaciones no pueden ser puestas en contexto en casos particulares o específicos, ya que los resultados pueden no ser aplicables.

Estas son lógicas que se explicitan en manuales, teorías y documentos organizados que sustentan componente a componente el proceso de la investigación señalando el método y la técnica para lograr el cumplimiento de unos objetivos, en ellas se sugieren además guías de trabajo, formatos y rutas que encajan en posturas hegemónicas y que confirman lo que a lo largo de la historia ha significado la investigación y con ella el saber científico (Páramo & Otálvaro, 2006, p. 1). Razones que suman en argumentos para que esta sea una decisión tomada al momento de elegir

una perspectiva cualitativa como la manera más cercana, profunda y rigurosa de asumir la investigación. A lo que se suma la disposición para escuchar y estar atenta, como investigadora, de las condiciones y circunstancias que rodean la vida de los participantes, es decir, la apertura a la comprensión de la realidad misma y a las formas de comunicación de las que cada uno dispone al momento de relatar.

El camino se fue suavizando a medida que descubría la investigación cualitativa como perspectiva que permite la emergencia de la subjetividad y con ella no sólo admitir la trayectoria profesional propia, sí no también la posibilidad de demarcar el vínculo con otros y en ellos, las relaciones con el entorno además de la garantía de configuraciones afectivas, conceptuales y científicas; sistemáticas, rigurosas, profundas y por qué no decirlo válidas y legítimas, lo que implica asumir el lugar desde una posición del devenir en tanto “se plantea que aprender es posibilitar espacios de encuentro para que emerja una conversación cultural entre sujetos y saberes” (Hernández, Aberasturi, & Sancho, 2020, p. 12) lo que de alguna manera se replantea si se tienen en cuenta los aprendizajes que se han tenido en la investigación positivista, resignificando las posturas al momento de entrar en contacto con los participantes de la investigación, puesto que:

todos los seres humanos tenemos la capacidad de investigar porque todos podemos desarrollar la capacidad de observar, de preguntarnos por nuestra realidad, de reflexionar sobre ella y buscar respuestas argumentadas a las cuestiones que, en el diario vivir, nos formulamos para acercarnos a la comprensión de la realidad vivida o afrontada de diversas maneras (Galeano Marín, 2021, p. 18)

Una capacidad que además, asume a quienes participan como protagonistas y actores principales de la investigación en tanto que se logra la habilidad para deconstruir la propia vida, en suma, lo que en ella acontece es lo que permite la transformación de la realidad social, la comprensión de sus trayectorias y la configuración del conocimiento científico basado en la experiencia, el aprendizaje, el contexto y los múltiples sentidos que en colectivo se consolidan; un ejercicio atravesado por valores, representaciones, opiniones, conceptualizaciones, significados e imágenes de los contextos con los que se interactúa.

Una perspectiva de investigación, que según Galeano Marín., “busca abordar las realidades subjetivas e intersubjetivas del conocimiento como resultado de un proceso de producción colectivo e histórico”, en esta dirección, “se busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales” y apuntan a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico que está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (2004, p. 12) de esta manera

se pretende descubrir cómo se percibe y siente el mundo en que vivimos desde la *interioridad* de cada sujeto-maestro poniendo especial atención en la comprensión del mundo y la realidad desde múltiples y diversas lógicas, significados, sentidos y representaciones.⁸⁴

Volviendo a Galeano Marín, lo que se pretende es “develar cómo se construye de manera permanente la realidad social; cómo se elaboran [los resultados y hallazgos] y en qué condiciones las múltiples verdades presentes en los sujetos sociales” (2021, p. 113) se acercan a las realidades no sólo lo para comprenderlas sino también para profundizar en otras formas metodológicas y teóricas de construir y configurar conocimiento, perspectiva cualitativa que se centra según Eumelia Galeano en: la naturaleza del conocimiento y de la realidad; la relación sujeto-objeto y el proceso de construcción de conocimiento estos señalamientos como el “*retorno del sujeto*”⁸⁵ al escenario de la investigación con fines interpretativos y comprensivos, una mirada que pone especial énfasis en la vida de los sujetos, en sus significados, en sus emociones, en las maneras en las que representa el mundo y resuelve lo cotidiano, en últimas, el énfasis puesto en realidades subjetivas e intersubjetivas. es por esto que una de las formas más utilizadas para la recolección de información se centra concretamente en el ejercicio dialógico entre investigador-participantes y en escenarios reales para de esta forma dar cuenta de lo que acontece a cada uno, en una interacción donde se “conoce al precio de ser conocido” (Correa, 1999, p. 2), así como lo señala McAdams, (1993) en Gibbs, Graham, (2007)

Si quieres conocerme, tienes que conocer mi historia, puesto que mi historia dice quién soy. y si yo quiero saber de mí mismo, adentrarme en el significado de mi propia vida, también he de llegar a conocer mi propia historia (p, 88)

Relatos e historias contados por los mismos protagonistas para revelar quiénes somos, para descubrirnos a partir de nuestra experiencia, describir cómo en lo cotidiano podemos dar cuenta de una conceptualidad pedagógica acorde a lo que vivimos en la realidad, tal y como la define Gadamer, (1999) como un -punto de unión entre ser y pensamiento, gracias a que el concepto es lenguaje- (p. 93).

⁸⁴

⁸⁵ El “retorno del sujeto” ha demandado acudir a metodologías interactivas, subjetivas y dialógicas para acercarse a ellos y entender con ellos y desde ellos cómo se construye y se comprende la realidad. En la investigación cualitativa el dato es un producto social, una producción compartida, y su proceso de producción está atravesado e influido por los valores de los sujetos que lo construyen, por lo tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad estudiada es la condición desde la cual se logran construir los datos y las comprensiones de esa realidad. (Galeano Marín, 2021, p. 162-163)

Los argumentos anteriores se convierten en razones por las que se elige la investigación cualitativa como eje de esta propuesta porque lo que pretende es *acercarse al mundo de “ahí afuera” [...] para entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior”* (Rapley, 2007, p. 14), además de la unión con el método biográfico, puesto que ambas son posibilidades que permiten de manera abierta modificaciones durante el proceso de investigación, un ejercicio en el que se puede delimitar, proponer, transformar, cambiar y concretar aspectos fundamentales que se corresponden con el objetivo central de indagar por el devenir maestro y la configuración de conocimiento a partir de los relatos y las historias de vida, estas como alternativa para dejar ver percepciones, opiniones, emociones, sentimientos, frustraciones y aprendizajes de los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, al respecto Flick, (2012) indica que “intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados” (p. 16) donde se ponen en juego no solo los intereses de la investigación sino, además, de quienes participan con el objetivo común de indagar por el devenir maestro.

La investigación cualitativa se convierte entonces en la posibilidad de indagar por el mundo y la realidad propia desde un lugar distinto al tradicional, como investigadora y maestra, aquí se retoma a Boaventura de Sousa Santos, (2013) haciendo referencia a un proverbio africano para designar el lugar desde donde se narra una historia y para reafirmar otros modos de reinventar y construir el conocimiento y el saber, formas que van más allá de posturas hegemónicas y eurocéntricas que dan validez, no como verdad única a la que se cuenta, sino como una interpretación particular de hacer historia, así se anota la diferencia desde donde se cuenta, por ejemplo, “la historia de África siempre ha sido contada por el cazador, será muy distinta cuando ella sea contada por el leopardo, o sea por la víctima del cazador” indicando en la *voz* del leopardo una mirada diferente bajo la perspectiva de quién ha vivido, experimentado y padecido las injusticias del cazador.

Un proverbio como metáfora de las implicaciones que ha tenido el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado en las distintas esferas del ser humano en tanto y siguiendo al mismo autor “*no hay justicia social global sin justicia cognitiva global*” lo que quiere decir que en el fondo de la injusticia hay un problema de destrucción de conocimiento que depende de quién narra la historia, cómo se posiciona en ella y de qué manera pone su mirada en el mundo, esto como punto de partida para *re*-configurar otras formas de conocimiento y así resistirse política y

epistemológicamente a lo ya instaurado. Bajo la perspectiva, de *metodologías horizontales*, propuestas por Boaventura De Sousa, se valida el conocimiento y con él a cada uno de los participantes dentro de esta investigación –investigador-participante- como individuos y colectivos, anulando así posturas hegemónicas para abrir paso a resistencias políticas que permitan a los sujetos reflexionar alrededor de los modos en los que habitan, entienden, comprenden y resuelven las vicisitudes del mundo, nombrado de alguna manera como la posibilidad de *descolonizar las voces* que han sido borradas en la investigación tradicional en tanto que lo legítimo es investigar *con* los otros, no *sobre* ellos, metodologías que permiten en suma, “poder llegar a la voz de los que no son escuchados normalmente e incluso son marginados y marginadas como actores y productores de conocimiento” (Márquez, 2011, p. 120).

Por tanto, esta propuesta se reafirma en los parámetros de la investigación cualitativa explorada ya en disciplinas de las ciencias sociales: antropología, ciencias de la comunicación, lingüística, psicología, historia, sociología y en las últimas décadas en educación, no solo como posibilidad de los *maestros*, de reflexionar sobre sí mismos, sobre su trabajo y sobre el lugar que ocupan en la educación y la sociedad, sino también, como una de las alternativas para explorar otras maneras de exponer y dejar ver cómo es que le dan sentido a la vida y a la profesión en acciones individuales y colectivas. La investigación cualitativa abre el camino para volver al pasado, centrar el presente y proyectar el futuro a través de la voz propia y el descubrimiento de modos distintos de pensar, sentir y vivir de los maestros que participan en esta investigación, lo que implica necesariamente una reflexión individual, de autoconocimiento y sobre todo una introyección en la tarea misma de vivir. Guba & Lincoln (1994b, p. 109) argumentan así preguntas ontológicas, epistemológicas, y metodológicas:

Tabla 4. *Pregunta ontológica, epistemológica y metodológica*

<i>La pregunta ontológica</i>	<i>La pregunta epistemológica</i>	<i>La pregunta metodológica</i>
¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad, más aún, qué es aquello que podemos conocer de ella? Por ejemplo, si se asume un mundo "real" y se puede conocer cómo es, es decir "cómo son realmente las cosas" y " cómo funcionan realmente las cosas". Entonces, sólo pueden ser admitidas aquellas	¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido? La respuesta que podría ser dada a esta pregunta está condicionada por la respuesta ya dada a la pregunta ontológica; es decir que no se puede plantear simplemente cualquier relación	¿Cómo el investigador (el futuro conocedor) puede descubrir aquello que él o ella creen puede ser conocido? Como en las oportunidades anteriores, la respuesta que podría darse a esta pregunta está condicionada por las primeras dos respuestas; esto es, que no sólo cualquier metodología es

<p>preguntas que se relacionen con problemas de la "existencia" real y de la acción "real"; otras preguntas, como por ejemplo aquellas concernientes a problemas de significado estético y moral, caen fuera de la investigación científica legítima.</p>	<p>humana. Si, por ejemplo, se asume que existe una realidad "real", la postura del investigador debe ser objetiva y libre de valoraciones para descubrir "cómo son realmente las cosas" y "cómo funcionan realmente las cosas" (Por lo tanto, la asunción de una postura objetiva implica la existencia de un mundo "real" sobre el cual ser objetivo).</p>	<p>apropiada. Por ejemplo, una realidad "real " inducida por un investigador "objetivo" controla los posibles factores de confusión, tanto si los métodos son cualitativos (dígase, observacionales) o cuantitativos (dígase, Análisis de covariación). La pregunta metodológica no puede ser reducida a una pregunta sobre métodos; los métodos deben adecuarse a una metodología predeterminada.</p>
<p>Rivas , (2014) señala que esta es una forma de comprender la realidad basada en el respeto, la participación y la solidaridad como un modo de conseguir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad. (p, 82)</p>	<p>Para (Rivas , 2014) cada sujeto, a través de su experiencia pone en juegos un modo de ver y comprender el mundo en el que vive, el cual, a su vez, forma parte de un proceso colectivo de comprensión de la realidad. un conocimiento ligado con la acción y, por tanto, es sobre el que hay que intervenir para propiciar una transformación de la realidad social. (p, 82), un ejercicio que se da en un encuentro intersubjetivo entre los participantes.</p>	<p>Según (Rivas , 2014) el énfasis está puesto en la capacidad para deconstruir la realidad poniendo de relieve lo que la cotidianidad tiene de construcción compleja y colectiva. (p, 83)</p>
<p>La dimensión temporal es un componente insoslayable en la comprensión del relato (Delory-Momberger, 2015). Ya lo decía Ricoeur: "Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse (2000, p.190). En cada vida un tren con recorridos y ritmos regulares y, de pronto, una agitación, un desvío, una colisión que precisa ser contada. Toda existencia se mueve en la contingencia, en el azar, en la imprevisibilidad. Tiempo y espacio se entrecruzan en este devenir. "Somos seres corpóreos, seres espacio-temporales" (Mèlich, 2008, p.103). De ahí el carácter adverbial de la existencia (Mèlich, 2008, 2010), la historicidad y la singularidad situadas que atraviesan los cuerpos, cuerpos que desde el comienzo albergan la herida de la finitud y recuerdan la fugacidad de esta travesía terrenal. Ningún transito vital sucede en la abstracción, en los</p>	<p>Curvaturas de lo (im)pensable o una dimensión epistemológica. Aparecen en escena cientos de canastos rebosantes de saberes y relatos que han sido lanzados al vertedero de los tiempos por tradiciones lógico-científicas dominantes que no han visto allí un conocimiento válido. Pero esos regímenes no han sido infranqueables, otras visiones han creado hendiduras en el suelo fijo de la episteme moderna y han reivindicado, para las ciencias sociales y humanas, para el campo de la educación y para distintas prácticas culturales y expresiones populares, una forma de pensamiento, de saber y de manifestación sensible que se trenza en la narratividad e interpela los criterios convencionales de validez, demostración, objetividad, generalización. A la fundamentación de esta visión han contribuido, sin duda, los estudios de Jerome Bruner, quien justamente establece la distinción entre dos modos de conocimiento en relación con la experiencia humana:</p>	<p>Extravíos afectantes o una dimensión estética. Con la narrativa se recuperan el pensamiento analógico, las configuraciones simbólicas. De ahí la necesidad de este movimiento trasgresor, entre otras cosas porque: "Sin una revuelta epistémico-política hecha posible por la recuperación de la narrativa, la ciencia se quedaría fuera del universo aún enigmático de lo espiritual, el reino de lo estético (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p.34). Se expulsaría, de esa manera, aquello que ondula en el misterio, en las artes, en la alteridad, en lo distinto (Han, 2017). Cuando en el campo pedagógico e investigativo hay presencia narrativa se engendra un lenguaje poéticamente irreverente, una fuerza expresiva que desata extrañamiento ante el imperio de lo habitual, ante la normalización y las rutinas que controlan las agendas cotidianas. De ahí lo planteado por Bruner cuando, al referirse a la narración en La fábrica de historias, habla de que "su misión es volver a conferirle extrañeza a lo familiar, transformar</p>

<p>destinos prefijados, en las transparencias que eluden la necesaria espesura o en paisajes edénicos desahuciados del dolor. Nadie puede escapar a la ambigüedad y al quebranto; es en esas opacidades donde se potencia la narración. En este sentido, “Una antropología narrativa se apoya, pues, en una antropología de la ambigüedad” (Mélích 2008, p.121). De allí la necesidad de la memoria para retener esos enigmas y desmoronamientos que van quedando en los pliegues de la subjetividad como evocación de un quién que acontece en el mundo, que se duele en él y renace, que descubre en cada marca una historia memorable.</p>	<p>un modo paradigmático y un modo narrativo (Bruner, 1986). En el primero la subjetividad se vacía de voz y de significación porque se privilegia una relación aséptica con el objeto de conocimiento, mientras que, en el segundo, las distintas manifestaciones del yo, las trayectorias subjetivas y la construcción de realidad encuentran un lugar de enunciación. En sus planteamientos sobre la investigación narrativa, Bolívar (2002) retoma estos aportes del autor estadounidense y enfatiza en las particularidades de estas dos posturas que han incidido, de manera significativa, en las formas de orientar las prácticas investigativas en la esfera educativa. Frente a ello sostiene: “el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas (Bolívar, 2002, p.10). Así las cosas, desde una lógica paradigmática, el cromatismo y la dosis de perplejidad presentes en la indagación alrededor de los acontecimientos singulares y sociales vividos, anularían sus alcances en la monocromía normalizada, puesto que lo esencial tendría que ver con categorizaciones, clasificaciones, verificaciones que atienden a patrones y reglas específicos.</p>	<p>el indicativo en subjuntivo” (2003, p.27). En todo caso, se trata de subjuntivizar la realidad para alentar el ámbito de lo posible, para avivar, como sostenía Ricoeur en sus abordajes sobre tiempo y narración, “el reino del como si” (2004, p.130), una trama que habilite espacios creadores que no se resignen a la sintaxis de los convencionalismos, una poesis en la que, como en la Alicia de Carroll, la madriguera no sea un peñasco en el camino, sino promesa de aventura, enigma, transformación.</p> <p>Cuando se narra, el ámbito de la formación vive el remezón de los afectos. Un cuerpo sacudido es campo sensorial, fuerza perceptiva, expresividad y afección que se desnudan en las eróticas y en las finitudes cotidianas. Narrar es comover, mover con el otro. En lo movido puede estallar un grito, un paisaje de dunas en el suelo arenoso del sentir, el enojo aplazado entre los puños, un abrazo postergado entre los brazos del miedo, un arrojo que no espera hasta el amanecer para empezar a cabalgar. Mover los gestos, ahondar en los susurros, auscultar las memorias, permitirse los temblores que ocurren piel adentro, tocar el afuera y potenciar, en el estremecimiento, el universo de lo narrado y de aquello que espera narración.</p>
	<p>La realidad no es jamás exterior del sujeto que la examina, investigador no comprende lo que investiga sino a partir de una analogía, por la cual otro sujeto humano como él, tiene reacciones humanas también, orientadas hacia la comprensión del sentido de las situaciones y de acontecimiento vivenciados por los individuos. (Correa. 1999, p. 2</p>	

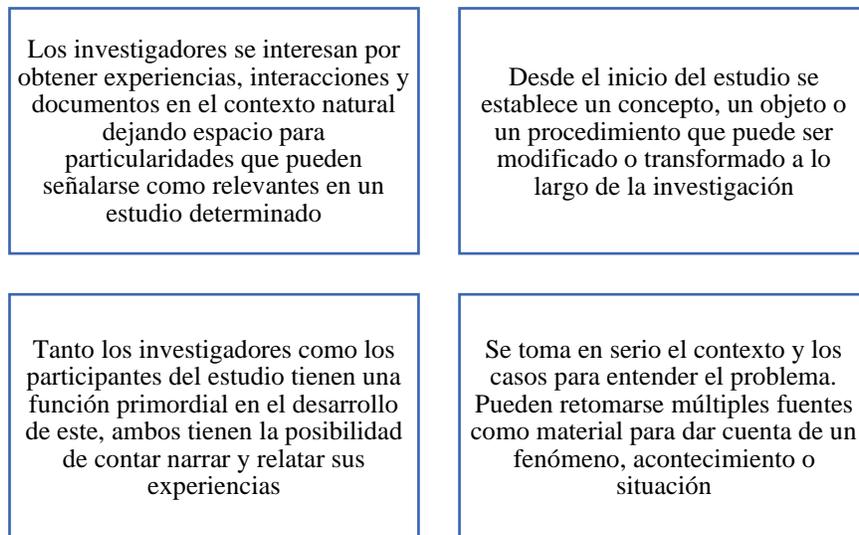
Fuente: elaboración propia

De esta manera, y siendo reiterativa, la investigación cualitativa permite explorar el mundo e interpretar la realidad subjetiva a partir de situaciones, acontecimientos y vivencias, verdades

particulares, singulares y únicas puestas en la voz propia de los protagonistas, maestros, en este caso, en una construcción colectiva y transformadora. Este tipo de investigación procura descifrar “cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Rapley, 2007, p. 14) apuestas que sumadas al método elegido para esta investigación se convirtieron en motivo de preocupación sobre todo porque emergían inquietudes por las maneras en las que se recogería la información, por las estrategias de recolección de información que lograrían el propósito, por los mecanismos que emplearía para sistematizar, organizar y analizar la información, entre muchas otras preguntas, complejas en su momento, que se cruzaban entre la forma tradicional y el método biográfico como la forma de proceder e interpretar las experiencias, los acontecimientos y la vida misma en relatos y narrativas, preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

Retomando nuevamente a Tim Rapley, (2007, p. 15-16) pueden señalarse aspectos relevantes que son necesarios al momento de argumentar porqué se elige la investigación cualitativa como la opción más acertada:

Gráfico 6. Argumentos que validan la investigación cualitativa



Lo que se pretende aquí es dar valor a la investigación cualitativa como una de las tantas formas en las que, investigador y participantes, podemos situarnos ante el entorno inmediato para dar respuesta a las diferentes situaciones, fenómenos o problemáticas que a diario enfrentamos, esta investigación favorece la producción de datos descriptivos e interpretativos a partir de

información empírica mediante la cual las personas dan cuenta de sí en sus propias palabras, así lo afirma Juarroz *el oficio de la palabra más allá de la pequeña miseria y la pequeña ternura te designaré esto o aquello es un acto de amor: crear presencia*.

Es por esto que, esta investigación propone como estrategia la relación dialógica en el relato y las historias de vida para en medio de la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación (Ruiz Olabuénaga, 2012) dar cuenta del sentido común, de las resignificaciones y representaciones que se hacen a diario para poder comprender el mundo.

Método biográfico: *como posibilidad de descubrimiento, reflexión y creatividad*⁸⁶

Joseph Grand no encontraba las palabras adecuadas. Esta particularidad era lo que retrataba mejor a nuestro conciudadano, como Rieux pudo observar. Esta particularidad era en efecto la que le impedía escribir la carta de reclamaciones que estaba siempre meditando o hacer la gestión que las circunstancias exigían. según él, sentí a un particular impedimento al emplear la palabra “derecho”, sobre la cual no estaba muy seguro, y la palabra “promesa”, significar a lo que se le debía y en consecuencia revestía un carácter de atrevimiento poco compatible con la modestia de las funciones que desempeñaba. Por otra parte, se negaba a usar los términos “benevolencia”, “solicitar”, “gratitud”, porque no los estimaba compatibles con su dignidad personal. Así, pues, por no encontrar la palabra justa nuestro conciudadano había continuado ejerciendo sus oscuras funciones hasta una edad bastante avanzada [...] (Camus, 1947, p. 30)

El fragmento de Camus valida el inicio de este apartado puesto que su cercanía implica una narrativa que perfila el relato de acontecimientos particulares y un sinfín de palabras que representan personas que cuentan su historia. Como lo expone Freire esta es la *posibilidad de devolver la voz a quien no tiene voz*, para esta investigación la necesidad de escuchar a maestros y maestras contar cómo ha sido su devenir, cumpliendo con una doble función pues

al tiempo que cuentan la historia con sus propias palabras, pueden acceder a un pasado ya vivido con el que pueden saber cómo fueron, sobre todo, les da la posibilidad de tener un punto de apoyo de cara a un futuro construido por ellos mismos (Bolívar, Domingo, & Fernández, (1998, p. 78) citando a Thomson (1994)

O como lo señala Arendt, (2011) “solo podemos saber quién es oír a alguien conociendo la historia de la que es su héroe; en otras palabras, su biografía” (p, 214) una historia que solo puede conocerse a través de sus protagonistas, podremos encontrar definiciones, estructuras, jerarquías y

⁸⁶ Se presenta aquí como una “categoría de experiencia que permite a los individuos integrar, estructurar, interpretar situaciones vividas” Delory-Momberguer, C. (2009, p. 26).

formas en la normativa representada en decretos, leyes y resoluciones pero en definitiva, el devenir de maestro, sólo podrá encontrarse directamente en la voz de quien lo ha vivido y quién ha tejido una historia alrededor del oficio docente. McLaren (1984) indica además que:

... aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. el término voz se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia. (p. 273)

El método biográfico le apuesta al relato y su veracidad, no al argumento y su verdad, quizás aparece como consecuencia de la crisis del positivismo y como búsqueda del posicionamiento de la experiencia del sujeto (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001) en sí mismo cuenta con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, además, se ocupa de las relaciones e intenciones humanas y en consecuencia de los significados que damos a la cotidianidad desde lo individual y lo colectivo, esta es una forma de alejarse de una estructura positivista para dar cuenta de la narrativa propia, interior e íntima, y en esa distancia investigarse a sí misma cuenta a través de la experiencia lo que ha dado huella en el devenir, lo que determina maneras de actuar específicas. Retomando los mismos autores en tanto argumentan:

La investigación biográfico-narrativa, más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una *perspectiva propia*, como forma legítima de construir conocimiento la investigación educativa. Como tal, defendemos que constituye un enfoque propio (y no otra “metodología” cualitativa más), que altera algunos supuestos de la investigación sobre el profesorado y la enseñanza, así como el propio lenguaje de investigación. (p. 10)

Es así como el distanciamiento de posturas rígidas y exactas, significó y me invitó a hacer de los argumentos demostraciones que permitieron ahondar, profundizar, describir e interpretar para comprender la realidad con estrategias metodológicas atravesadas por la palabra, el encuentro y el reconocimiento del otro a partir de la voz propia, un método de corte interpretativo que busca la comprensión y concibe la realidad social en constante cambio, por lo tanto acoge diseños y estructuras flexibles, móviles, variables, diversas y emergentes donde la teoría no es el punto de partida sino el de llegada; donde cada palabra se piensa, se contempla y se siente puesto que este es un ejercicio constante de recordar, traer a la memoria, contar el presente y soñar el futuro, por lo que cada palabra que se utiliza cuesta un infinito, así como lo señala Camus cuando señala el compromiso que significa darle sentido al texto al enunciar nociones como “*derecho, promesa, benevolencia, solicitar y gratitud*”; donde se ponen unos al servicio de otros para y en colectivo

dar cuenta de aquello que experimentamos y vivimos en la cotidianidad, para este caso de las maneras, formas y multiplicidades en las que logramos devenir maestro.

Esta forma de investigar en la educación resalta elementos que implican al sujeto en función de contar la experiencia, reconocer un tiempo, dar cuenta de conocimientos personales y viabilizar la reflexión y la discusión, parafraseando a Connelly y Clandinin, (1998) se hace énfasis en la idea de contar la historia, una que se reactiva a través del recuerdo y la memoria, revivida cuando es inconscientemente contada y conscientemente recontada.

Enfoque biográfico narrativo: *estrategia para poner en palabras las trayectorias profesionales*

Soñamos mediante la narración, ensoñamos mediante la narración, recordamos, anticipamos, deseamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, chismoseamos, aprendemos, odiamos y amamos a través de la narración

Hardy 1968, citado Gergen, 2006

Tal y como lo señala Hardy, una de las formas para organizar y comprender el mundo es a través de la narración o el relato de historias de vida, en ellas el narrador da sentido a la experiencia pasada y la pone en conversación con otro u otros; este contenido biográfico tiene características particulares entre las que se resalta el protagonismo de la persona que cuenta su historia en un relato casi siempre cronológico, no porque signifique que está estructurado en tiempos y espacios rígidos sino porque puede contarse desde el momento mismo en que sucede algo significativo y relevante, como experiencia clave y punto de partida o continuidad en la construcción de la propia trama, un ejercicio que remite a la narrativa, al relato y a la escucha de historias con las que las personas dan cuenta de sí. Tal y como lo referencia Freire, (2002) *es la posibilidad de devolver la voz a quien no tiene voz*, por tanto y en esta investigación es necesario escuchar la voz de algunos maestros en ejercicio para que a través de sus relatos e historias de vida pueda comprenderse su devenir como profesionales de la educación; la voz aquí es entonces el vehículo para dar forma a la realidad dentro de unas prácticas propias que como maestros se han configurado a lo largo de una trayectoria profesional, es el reflejo de valores, principios, perspectivas, formas, condiciones y perspectivas, de esta manera se podrá también, con sus propias palabras, acceder a un pasado ya vivido y a través de él configurar una identidad de cómo fueron, como han sido y como son, sobre

todo este será el punto de partida de cara al futuro *re*-construido por ellos mismos, un pasado que demarca caminos a elegir en cada momento de la narración que no existe un orden cronológico o jerárquico para denotar los trayectos que decidimos recorrer a través de la palabra en un momento determinado, por el contrario, van apareciendo los momentos, las historias y las vivencias para señalar rutas diferenciadas y caminos imaginados exponiéndonos a nuevas interpretaciones, nuevos aprendizajes, nuevos recuerdos y nuevas formas de visualizar la experiencia, un pasado que deviene y al que se le permite fluir sin determinarlo. Tal y como lo señala Rivas:

- En primer lugar, se recupera el valor de la *subjetividad* al entender la realidad como una narración
- La realidad es vista como una *construcción colectiva*, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato
- La realidad es un *proceso sociohistórico*, por lo tanto, se da valor a lo contingente. (2014, p. 82)

Como complemento de lo anterior se señalan además 3 características que hacen parte de los argumentos en la elección de un método biográfico, puesto que no es simplemente otorgar la voz a los participantes, sino que además se generen espacios y condiciones para que se dé lugar al discurso y sentido al lenguaje. Rivas:

- La posibilidad de *compartir* la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo. esto implica un proceso de deconstrucción y, por lo tanto, de elaboración de una teoría “*ad hoc*” acerca del proceso de su propia vida.
- El desarrollo de un proceso *democrático y colaborativo* buscando la implicación de todos los participantes, en el que todos y cada uno y cada una tienen un papel activo y protagonista.
- La necesidad de facilitar el *proceso de deconstrucción ideológica, teórica y práctica*, de los sujetos (así como también de los mismos investigadores), a partir de la reflexión desde Marcos ideológicos y cognitivos complejos. (2009, p. 29)

Cuando se hace referencia al término *narrativa* se retoma el señalamiento de Connelly y Clandinin (1995, citado por Bolívar, Domingo, & Fernández en *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (2001) cuando sugieren que esta puede ser traída en un proceso de investigación *en un triple sentido*:

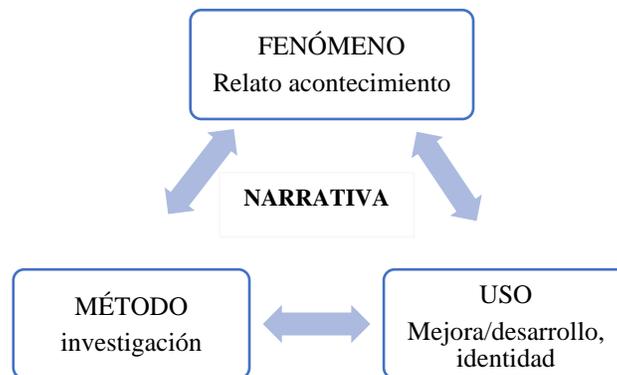
- El *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado.) [RELATO];
- El *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/ analizar los fenómenos narrativos) [NARRATIVA]; e incluso
- El *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover -mediante la reflexión biográfico-narrativa- el cambio en la práctica en formación del profesorado) (p: 12)

Sentido que, de acuerdo con los autores, debe entenderse en tanto el «fenómeno» que se investiga como el «método» de la investigación (p, 17) donde la experiencia es vista como el relato: “la narrativa es tanto una estructura como un método para recapitular experiencias” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 17-18)

Experiencia

La experiencia no nos hace expertos, en el sentido de que no nos ayuda a resolver definitivamente los problemas, porque los problemas fundamentales de la vida no se pueden resolver. La experiencia no es un manual que se ha de consultar cuando se tiene que solucionar un problema. Pero, a pesar de esto, es una fuente de aprendizaje, de formación, de transformación (y, por eso, también puede serlo de deformación) (Mèlich, 2012, p. 68)

Gráfico 7. La narrativa como estructura



Este método “requiere entonces, de momentos con intensidades reflexivas, analíticas e interpretativas capaces de descubrir sentidos y sinsentidos, de resignificar realidades y comprensiones de la realidad” (Ghiso., 2017, p, 261) para en un reconocimiento mutuo cruzar, *entre-tejer* y articular opiniones, percepciones, representaciones y modos de ubicarse en el mundo desde diferentes perspectivas y enfoques donde la realidad se estudia, se observa, se reflexiona, se interroga, se problematiza y se comprende, aprovechando las condiciones que tenemos de ser “sujetos testimoniales [que] nos gusta nombrar [y nos disponemos a recordar a partir del relato y el registro como mecanismo] para recordar y dejar una marca” (Ibid., p. 262) un ejercicio que se hace a través de la palabra y se manifiesta además en textos escritos por los protagonistas del relato, fotografías, vídeos, grabaciones, dibujos entre otras expresiones que complementan lo que se dice, palabras y elementos que se configuran en puntos de partida para comprender y buscar en el pasado y el presente la búsqueda de una realidad que nos inquieta, nos implica y nos involucra, donde

como un todo se comprende la realidad, en tanto que “investigando las narraciones [y relatos] o las biografías, investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar” (Rivas, 2014, p. 82) de igual manera es un enfoque que integra al sujeto y al contexto en el que se desarrolla en una relación indivisible (Rivas, 2017): “por una parte el sujeto es un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla” (p, 124) lo más importante aquí es la vida de quien cuenta y relata, de la escucha el diálogo y la ética que se instaura *antes, durante y después* del encuentro.

El enfoque biográfico y narrativo, a diferencia de muchos otros procesos investigativos no tiene como fin último la reconstrucción de un texto que se posicione como única verdad, el ejercicio es más bien una descripción de la realidad social, de los acontecimientos propios, y de hechos vitales que imprimen en el discurso conversaciones, relatos, nombres y relaciones que objetivizan la realidad y reconocen en ella una diversidad descriptiva de la que pueden emerger múltiples textos en una singularidad que le es propia a aquella persona que escribe, interpreta, explica, imagina y cuenta su propia realidad de donde surge además formas de aprender-aprehender, estrategias de conocimiento y quizá otras maneras de enfrentar los fenómenos y las realidades de lo que es vital para cada individuo, por tanto esta visión lo que confirma es que es un método que va más allá de sí mismo, es por eso que

La problematización de las visiones, opiniones y valoraciones sobre los hechos, se desarrolla por medio de procesos reflexivo/dialógicos, donde los involucrados decodifican representaciones, imaginarios y analizan e interpretan críticamente con un esquema de análisis acordado que permite reconocer, impugnar y objetar significados, sentidos y cambios otorgados, cuando se los relaciona con hitos históricos, eventualidades o acontecimientos desde miradas unidimensionales, acabadas y simplificadoras. (Ghiso., 2017, p. 262)

De esta manera y como bien lo plantea Ghiso podemos estarnos acercando a una “aproximación biográfica” desde lógicas diferenciadas en la investigación, máxime cuando estamos haciendo referencia a un conjunto de conocimientos de corte epistemológico, ontológico y ético que tienen como base relaciones propias y un sinnúmero de problemas y problemáticas sustentadas en “formas de hacer, ser y saber” en consonancia con la propia historia de vida como generalidad donde esta no es la versión de la realidad sino por el contrario, son una versión de la realidad, es decir, no solo se plantea en el ejercicio de narrar desde una perspectiva dialéctica la trayectoria profesional y académica sino también personal, propia, familiar, singular y única puesto que se pone y se expone en relatos e historias de vida lo privado, las concepciones, percepciones, opiniones y representaciones que del mundo se tienen, Goodson (2004) señala “cuando una historia

de vida se recoge, compila, y se usa como fuente de datos, tanto la persona que entrevista como la entrevistada se ven envueltas en el proceso de selección, presentación e interpretación (p, 284) además, se configuran relaciones que implican e involucran al investigador y los participantes de manera interactiva en *reconstrucciones* y *coautoría* de lo que puede suceder a lo largo de la investigación, lo que quiere decir que la estructura de poder convencional se transforma y con ella, la forma en la que acostumbramos a enfrentarnos a la producción de saber y conocimiento. Lo que significa una gran responsabilidad al momento de elegir un método de investigación en particular; para el enfoque biográfico-narrativo, el estudio del *objeto* es mucho más profundo en tanto que se está en función de motivaciones individuales y profundas en consonancia con aproximaciones racionales que se van desplegando y articulando en la medida en que la subjetividad se hace presente para en últimas y en esta investigación comprender cómo ha sido el devenir del maestro a lo largo de su trayectoria, para Sotteau-Léomant (1990) citado por (Correa, 1999) significa

Comprender el sentido que los narradores dan a sus actos, las lógicas que organizan su vida cotidiana, su sistema de vinculaciones con los otros, sus relaciones con las instituciones, y también los principios de ser y de hacer que sustentan sus prácticas y dan cuenta de sus visiones del mundo y de su búsqueda de identidad social

Lo que emerge del diálogo y los diferentes encuentros son maestros que devienen a través de las experiencias, los acontecimientos, los momentos las decisiones, las situaciones, las relaciones que establecen con un entorno inmediato e interacciones con el otro y lo otro, apuestas que los llevan a hacer los maestros que desean o que pueden ser con lo que contribuyen a entender, comprender y repensar el sentido mismo de su devenir, con el ánimo de investigar su proceso, donde la “incertidumbre se hace presente desde lo que se desconoce”.

Esta investigación se configura entonces en el devenir de maestros en ejercicio donde sus relatos dan cuenta de sí y de sus experiencias personales y profesionales no siguiendo un plan de acción rígido, tenso o predeterminado sino uno que permite la transformación y el cambio a medida que se está en *campo* puesto que se articula con procesos como la transcripción, escritura, relectura y el acuerdo permanente y constante, así como lo señala Richardson y St Pierre, (2005, p. 96) citado por Hernández, Aberasturi, & Sancho, “escribir es pensar, escribir es analizar, escribir es también un método de descubrimiento seductor y enredado” (2020, p. 24) una investigación que permite otras comprensiones y posibilita otros modos de pensar, actuar y conocer a través de la narrativa. Al respecto Ricoeur, (2003) sugiere que la narratividad es entendida como:

El carácter común de la experiencia humana es señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su *carácter temporal*. todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal solo se reconozca como tal en la medida en que puedan ahorrarse de un modo o de otro. esta supuesta reciprocidad entre Natividad y temporalidad constituye el tema de tiempo y relato. (p. 3)

Lo que esto significa es que a partir de relatos y narrativas los maestros pueden dar cuenta del devenir para desde allí reconocer y reconocerse como actores significativos del ser y estar en la sociedad, en tanto que no se habla de sujetos individuales, sino que por el contrario se ponen de manifiesto los diferentes contextos en los que se habita: sociales, políticos, culturales, familiares, etc. Lo que visibiliza su lugar y su oficio como posibilidad pedagógica en tanto que es *hacedor de vínculos y relaciones* que a través de su voz, su saber, su experiencia y sus vivencias da cuenta de sí, como bien lo señala Connelly & Clandinin “la narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (2008, p. 43) por eso, contar y narrar experiencias y vivencias en la voz propia se convierte en una de las formas para generar conocimiento desde distintos puntos de vista, miradas que permiten una comprensión diversificada de la realidad, lejos de la mirada hegemónica en la que hemos sido formados, como bien lo señala Ramírez, (2017)

no se trata solo de un tejido basado solamente en las experiencias , se trata de un danzar de saberes y construcciones personales que se conjugan con posiciones teóricas planteadas desde la formación disciplinar que con los años entra a jugar con la realidad y los entornos [en los que nos desenvolvemos] (p, 16)

Se trata de escuchar las voces que se relatan, cuentan historias y acontecimientos de prácticas educativas y trayectorias profesionales para y en conjunto, entre la narrativa y la perspectiva educativa, comprender el devenir maestro hoy, un ejercicio *sobre sí* que se logra en la escucha como estrategia, *no para ponerse en el zapato del otro*, sino más bien para y en ella, *aceptar y comprender. Desde la comprensión, desde la valoración del otro, [que] podemos crecer y nutrir [en] el proceso de acompañamiento, [en tanto que], no hay un “deber ser” a cumplir; sino un hacer en función de la potencia de cada quién.* Duschatzky (2019, p. 191-192)

Los que somos, encuentros entre maestros

El ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias. Antes de contar esas historias para comunicarlas a los demás, lo que vive sólo se torna su vida y ese ser solo se torna él mismo a través de figuraciones mediante las cuales representa su existencia.

Inicialmente y como ya se explicitó antes, se toman los relatos contruidos por David, Gilma, Diego, Loyda, y Edwin en el marco del curso ECDF en una actividad concreta que tenía que ver con la escritura de una narrativa donde se dejará plasmada la respuesta a la pregunta del devenir maestro, a las configuraciones que nos han acompañado a lo largo de la trayectoria profesional y a la decisión última de quedarse en el sistema educativo, relatos que se referencian en apartados anteriores y de los que se señalan tensiones generadas en el devenir de maestros desde el momento mismo de su ingreso al sistema educativo colombiano; estos, relatos e historias de vida aparecen aquí escritos en la voz de quien narra, a veces en primera persona o en la voz de quien escucha y quien cuenta el relato en tercera persona.

Las historias de vida, narradas y escritas por Patricia, Nora Liliana y Hamilton fueron conversadas, discutidas y propuestas desde la representatividad que cada uno tiene y significa por su conocimiento, experiencia, compromiso y lugar asumido en el oficio de maestro; tres participantes con quienes se dialogó acerca del interés particular de esta investigación, a quienes a encontré por azar, si es que este existe, y en quienes descubrí lo que nos unió en la palabra y la expresión, eso que nos apasiona profundamente, eso que significa sabernos vulnerables, entusiastas y sensibles, *ser maestros* en el oficio de *enseñar*, este como una invitación, como un banquete que se ofrece a alguien para celebrar, dar y ofrecer. Duschatzky (2019, p. 38)

A cada uno de los participantes se les expone el interés en profundizar sobre el devenir maestro a partir de relatos e historias de vida, para ello se explicitó, como se ha referenciado en otros apartados, el tema, el contenido, la forma y las posibilidades para acordar al momento de relatar y de dar sentido y significado a los acontecimientos señalados como clave en la vida propia, en la comunidad o en el contexto cultural al que pertenecen, este ejercicio de *encuadre* tiene como fin último lograr que cada participante decida su implicación en este tejido, una estrategia que da la libertad de que cada uno cuente a partir de su experiencia, los modos en los que se comunica y las formas en las que interpreta el mundo, un ejercicio en primera persona donde el lenguaje se dispone en un marco temporal propio, no cronológico, esquemático o cíclico, puesto que las historias, los recuerdos y la experiencia aparecen independiente del momento en el que sucedieron, este orden depende de los acontecimientos compartidos por cada maestro en su relato, nombrados como epifanías en tanto que vienen como recuerdos en momentos determinados por qué significan

una huella para la persona que lo representa, la narración aquí se muestra como la posibilidad que tiene quien cuenta de ponerse en un lugar, de nombrarse desde lo que es o piensa que es, un relato donde además emergen muchos “debería” pero donde es posible ser. En estas historias aparecen también lugares, personas y referencias a relaciones otras que hacen parte de la vida y lo cotidiano, señalamientos que se hacen constantes cuando se cuenta un hecho particular

Acuerdo de confianza

Pregunta: ¿Qué hacer el tiempo?

Respuesta: sentirla en toda su lentitud
Camus, 1947, p. 19

Hablar de la ética, como componente de investigación, siempre será un riesgo, sobre todo si se piensa como un modo de vida y si se asume la subjetividad como alternativa, pues evoca siempre a “la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad, la reciprocidad y el respeto a la diferencia como valores éticos fundamentales que se viven” (Galeano Marín, 2021, p. 59) significa, según Homero, en la *Ilíada* “*vivienda común*”, nos remite al *ethos*, hace referencia a las formas de pensar, actuar y relacionarse con el mundo, inclusive hace señalamientos desde el *deber ser*, los modos de vida y las comprensiones que desde esta lógica debe tener en cuenta cualquier investigador. Postulados vistos como las orientaciones o los puntos de partida que a lo largo del proceso se tendrán en cuenta como prioritarios en la relación que se establece, investigador-participantes; investigador-acompañantes, lectores, artistas o maestros.

[...] La ética trata de las costumbres y modos de ser, con las obligaciones respectivas, del ser humano. Se entiende que éste [sic] poner en funcionamiento su ética en el contexto de su cultura y en la relación con otras personas. La investigación en Ciencias Sociales pretende comprender la forma en que los hombres y los grupos humanos se relacionan y, sobre esa base dar ideas y propuestas concretas para mejorar la calidad relacional y material en la vida de las personas. (Galeano Marín, 2021, p. 54)

Por eso y luego de pensar infinidad de veces en el *consentimiento informado* me dispuse a renunciar al formato y a poner en consideración un *acuerdo de confianza* que permitiera no solo la alianza entre quien escucha y narra, sino entre quienes hicieron parte de esta investigación puesto que “entrar en un personaje es también descubrir lo que hay de él en uno” (Molano, 2011, 102), para esta investigación en *relatos cortos* de: *David, Gilma, Diego, Loyda y Edwin*; en *historias de vida* de: *Patricia, Nora Liliana y Hamilton* cada uno de ellos relacionado con situaciones, escenarios o circunstancias que tienen que ver conmigo y/o los maestros que participaron; con la

profesión y el oficio de ser maestros, con la vida misma. Se propone un *acuerdo de confianza* porque en sí mismo es un compromiso, una *complicidad entre* quienes relatan, narran, leen, escriben, escuchan, dibujan o grafican, puesto que estos ejercicios evocan experiencias, sueños, acontecimientos, vivencias, momentos, rostros, decisiones, conflictos e imágenes, que se hicieron presentes para poder dejar plasmado lo que ha significado “la trayectoria del vivir”, con el reto del recuerdo y *co*-autoría de algunas de las expresiones que aquí se representan y se recuperan; una complicidad que permite

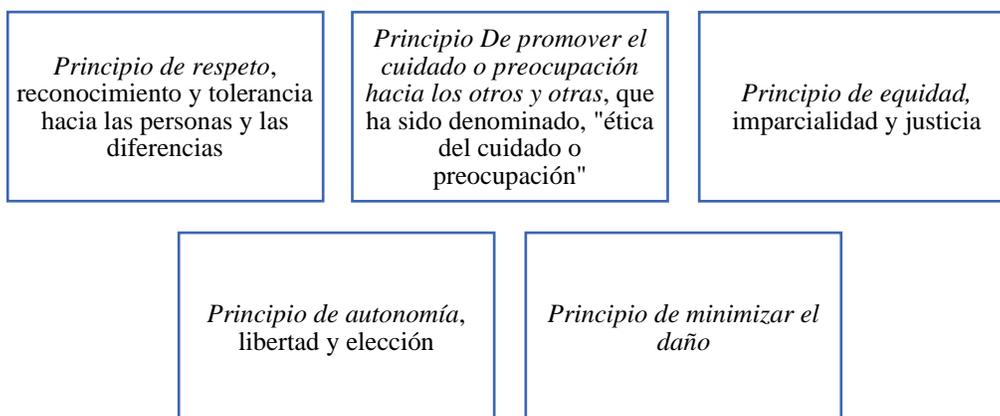
dar valor y autorizar a alguien hablar de sí mismo aún desconocido. En consecuencia, la relación entre el investigador y el sujeto que participa, más específicamente, debe establecerse sobre una base de igualdad: una comunicación correcta no solo desde el punto de vista metodológico sino “humanamente significativa” basada en la técnica de la escucha, del tacto y de la ética, en la que la valorización de la persona es tan importante como su saber. (Lazega, 1983) citado por (Correa, 1999, p. 5)

Una lógica que favorece la reflexión, la reconstrucción, el sentido, el pensamiento y el significado de los modos y las maneras en las que hemos sido maestros sin establecer distancias con las experiencias personales y los diferentes roles que asumimos en lo cotidiano, donde la ética es la preocupación por “construir principios que, como -modo de vida-, permitan la autocomprensión del ser humano, guíen su praxis e interroguen sobre sus perspectivas de realización en su relación con los otros y con contextos determinados social e históricamente” (Galeano Marín, 2021, p. 59); Un *acuerdo de confianza* como la posibilidad, de unos y otros, de decidir de manera *libre, reflexiva y voluntaria* los modos en los que se implicarían y su participación en esta investigación, un estudio que tiene como fin último narrar, relatar, contar e historiar las trayectorias educativas, personales y profesionales que han significado el devenir como maestros. Puesto que se comprende la narración como si se habitaran los territorios de la conciencia, estos movilizados por la palabra, el pensamiento y los recuerdos para desde ellos hacernos entender que el olvido no existe y que llegan cuando aparece el lenguaje y vibra el alma y el corazón. Como bien lo señalan Márquez García, M. J; Leite Méndez, A. E; Calvo León, P. (2017):

La ética se entiende aquí como un proceso de relaciones dialógicas con los y las participantes que está forjado de cuestionamientos, toma de decisiones, incertidumbres, imprevistos y el cuidado de las relaciones con las personas y sus historias pero que también supone preguntarnos por nosotras mismas. Las personas, la dignidad y la autoría de los/las participantes en la historia se pone de relieve frente a otros intereses de la investigación en contextos meritocráticos. Hablamos de un modo d investigación que cuestiona la lógica neoliberal en términos de resultados inmediatos medibles y cuestionables basados en la homogeneización. (p, 86)

Esta decisión luego de un primer encuentro dónde se ponen en consideración algunos aspectos generales como el tema, los fines y objetivos que se pretendían alcanzar y la forma en la que se llevarían a cabo los encuentros, además de los tiempos y espacios que eran necesarios para lograrlo, no sin antes advertir que estos se convertirían en compromisos y acuerdos *preliminares* puesto que esta investigación viene acompañada de la flexibilidad, el consenso, el diálogo y el consentimiento de hacer los ajustes necesarios durante su desarrollo, en general la preocupación se centró en el deseo de participar y “*poner un granito de arena*” de un lado, a mi proceso de investigación y de otro, a la posibilidad de robarle al tiempo cotidiano un espacio para la escritura, para algunos, un ejercicio en deuda e iniciado en varias ocasiones para compromisos no necesariamente académicos, como fue el caso de Patricia y Nora Liliana, por lo que aportaron en archivos y escrituras iniciales fragmentos de lo que sería su *historia de vida profesional*, tarea emprendida con agrado y en gratitud al reconocimiento mutuo del oficio docente, a la oportunidad de dejar plasmado aquello que significa ser maestro para cada uno, en un momento determinado y a la empatía que significaba el encuentro y la posibilidad de la conversación. Cada uno, de los maestros aquí señalados, en relatos o en historias de vida estaban convencidos de la decisión en participar de estos diálogos, lo que no dio paso a la incertidumbre, la duda o la pregunta, la mayor preocupación era no “*tener qué contar*”, sin embargo, nos sostenía la confianza mutua, el colegaje, la sensibilidad que guarda el corazón cuando se ama lo que se hace y el valor dado a la palabra como signo de verdad, como el símbolo que da cuenta del respeto por la autonomía y la libertad misma de la narración, puesto que “no se trata de la narrativa como un asunto de ficción o de estructura del lenguaje, sino de la manera cómo se construyen las identidades de los sujetos y se configura la vida con los otros” (Quintero, 2018, p. 98). En resumen, este compromiso tiene que ver con los principios propuestos por Plummer, (2001)

Gráfico 8. Principios de la narrativa según Plummer



Un compromiso colectivo, para cada instante y *entre* todos en su momento, puesto que la conversación se hizo inevitable, siempre había una historia que contar, una anécdota que escuchar y un alto en el camino que disponía la mirada, el cuerpo, el gesto, la atención, el color y el movimiento. Esta investigación y la escritura, en el momento en el que encuentro el *tono propio*, para y a partir de él entrelazar las voces, *de un lado*, del investigador y los maestros participantes con, sobre y desde preguntas complejas, frecuentes, referidas por otros, amables y/o aquellas que generaban angustia miedo y frustración alrededor del devenir maestro; y *de otro*, de quienes se dispusieron a dejar plasmado en imágenes y gráficos lo que se quería representar.

Un *acuerdo de confianza* que tiene, además, como principio la convicción de la transformación individual y colectiva, en tanto que y como sociedad, se es cambiante, lo que incluye dinámicas móviles que posibilitan cambios y nuevas configuraciones en los significados, los sentidos y las visiones que sobre el mundo y los demás se tiene. Un punto de partida dirigido a la invitación de asumir posturas éticas en contextos, colectivos y momentos específicos, como los dispuestos para el desarrollo de esta investigación. De lo que se trata, es precisamente, de la libertad de poder

pensar en la racionalidad de la acción, explicitar la intencionalidad, fijar límites, construir consensos válidos para condiciones, actores y momentos específicos; adoptar criterios, asumir responsabilidades, reflexionar sobre las situaciones y dilemas que la realización ética plantea en cada momento referente al trabajo investigativo (Galeano Marín, 2021, p. 53)

En consonancia con estos planteamientos se propone siempre un proceso de diálogo colegiado y en espiral dónde investigador y participantes pueden ampliar y cualificar las interpretaciones de lo cotidiano y la realidad para comprender de manera crítica los sentidos y significados como construcciones producidas en colectivo y de manera democrática a partir de las

interacciones que surgen y marcan tiempos, espacios, relaciones, mediaciones culturales, intereses comunes, discusiones políticas, ejercicios de poder, entre otros encuentros donde surgen y coinciden saberes, intereses, objetivos, experiencias y vivencias siempre puestas en lo social y como posibilidades de configuración de identidades individuales y colectivas.

Tal vez hay que ir un poco más allá pensando que no es suficiente con interpretar la realidad, sino con lograr que cada participante de manera individual y colectiva haga algo con su propia vida, con su historia y su trayectoria, lo que implica una transformación de orden epistemológico. Como bien lo dicen Bolívar, Rivas, Trías, ya no se trata únicamente de tener la voz del docente como material empírico para ser analizado, interpretado y reconocido (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001), se trata más bien de escuchar las voces que narran, relatan y cuentan las múltiples realidades y las formas de vivir en los distintos contextos, en las prácticas sociales, económicas, políticas y educativas.

Uno de los acuerdos a los que llegamos al finalizar los relatos, las historias de vida, los dibujos, las relatorías gráficas o algunas de las apuestas escriturales fue en, y con relación al **nombre** y a la identidad que él representa al momento de ser referido en esta investigación, algunos y como ya se referenció anteriormente, aparecerán en forma de anagrama, otros y como se explica en su momento, permanecerán tal y como cada uno así lo decide.

Otro acuerdo al que se llega entre quienes participan, es la posibilidad de interpretar, expresar y dejar por sentado opiniones, percepciones, valores, emociones, conceptualizaciones, expectativas o referencias necesarias para que la comprensión de aquello que se narra logre *in situ*, un lugar durante el encuentro y la conversación, este acuerdo referido por Galeano Marín, (2021) como una de las decisiones éticas que contiene “sensibilidad cultural, conocimiento de [los] propios valores éticos, [confianza] en los propios criterios y valoración de las repercusiones futuras” (p, 54-55).

Además de estos acuerdos se retoman de Galeano Marín, (2021, p. 60-62⁸⁷) algunos lineamientos éticos para tener en cuenta en el diseño, durante la investigación y al momento de la construcción del informe final.

⁸⁷ Adaptación propia

Gráfico 9. Lineamientos éticos para asumir la investigación

IGUALDAD: capacidad de ubicarse en el lugar de los participantes .de entender desde ellos su mundo .de reconocerlos como actores sociales (sujetos de deberes y derechos) con capacidad de conocer y decidir, con posibilidades necesidad de aportar a la construcción de alternativas de futuro que mejoren su calidad de vida

RESPECTO POR LA DIFERENCIA: como opción de comunicación y aprendizaje interactivo el respeto por la diferencia implica reconocer en todo el proceso investigativo, las múltiples visiones, lógicas y formas de pensar, y hacer las presentes en las situaciones que analizamos y a los actores sociales que las viven. significa construir conocimiento mediante el diálogo de saberes, dando a cada sujeto un lugar.

INTEGRALIDAD DE LA INFORMACIÓN: implica un proceso riguroso, sistemático y comunicable de la generación y del análisis de la información, así como guardar cuidadosamente los principios de integralidad del proceso investigativo en relación con la verificabilidad de los datos y con la credibilidad de los hallazgos.

RECIPROCIDAD: (justicia distributiva) dar a cada persona lo que le corresponde según lo que se considera moralmente correcto y apropiado. la reciprocidad se ejerce mediante la distribución equitativa de las responsabilidades y de los beneficios de la participación en la investigación. la reciprocidad frente a los participantes demanda establecer desde los inicios del estudio cuáles son los beneficios que esperan y que puede ofrecerles reconocimiento académico, conocimientos adquiridos en la investigación y, en el caso de algunas modalidades como las participativas, reconocer su coautoría.

Adicional a estos lineamientos, la investigación cualitativa reitera las preocupaciones que surgen alrededor de la credibilidad y científicidad de enfoques alternativos, para este caso como el biográfico y narrativo, por eso es necesario e importante plantear aquí el proceso tenido en cuenta en esta investigación, los hallazgos y en última instancia los resultados, puestos siempre en la voz del investigador y en cada uno de los participantes, lo que responderá a lógicas, no como verdades absolutas, sino como modos en los que se representa la vida, la trayectoria profesional, el oficio de maestro y su devenir a partir de preguntas que describen ¿Qué se encontró? ¿Cómo se encontró? y ¿Cómo se eligen los participantes?.

La credibilidad tiene que ver con las maneras en las que se genera la información, se registra, se sistematiza, se analiza y se identifican los eventos, acontecimientos y situaciones desde puntos de vista múltiples; y con el análisis de la misma con posibilidades de generar movimientos entre “*el campo y el texto*” (Denzin, 1994, p, 511) para desde allí dar sentido y significado a los datos descritos en relatos y narraciones que luego son puestos en conversación y en equivalencia con “los referentes teóricos construidos para la investigación, su contexto e historicidad, su complejidad y dinámica, y desde la relación (sujeto-sujeto) que se establece entre investigador y

participantes” (Galeano Marín, 2021) aspectos importantes que tiene además relación con la comprensión de:

- Los objetivos, intereses y finalidades de la investigación.
- La participación en cada uno de los momentos durante el desarrollo de la investigación.
- El manejo del anonimato o no, de cada participante en la investigación, así como el trámite de la información brindada para la construcción de los relatos e historias de vida.
- La configuración del informe final y la estructura de este.
- La posibilidad de dar sentido más que a los resultados a los encuentros *entre* maestros
- La garantía del acompañamiento basado en la palabra y el diálogo, descentralizando el lugar de poder del investigador como único responsable de la generación de contenido y conocimiento
- La posibilidad del ajuste continuo y permanente a lo largo de la investigación, en un acuerdo de confianza entre el investigador y los participantes
- La oportunidad de establecer diálogos más estrechos entre los participantes (p. 130)

En esta investigación lo que se plantea es un acuerdo de confianza mediado por la *ética de la relación*, tal y como la referencia Moriña (2017) puesto que en ella se pone de presente un *contrato implícito y explícito* entre quien investiga y quien decide participar de una propuesta como estas, basada en el enfoque biográfico-narrativo, así, y siguiendo a Josselson (2007) citado por la autora:

- El *contrato explícito* establece las relaciones entre investigador o investigadora y participantes (quién soy, este es el propósito del estudio, eres libre de participar o no...);
- Y el *contrato implícito* está relacionado con el desarrollo de la relación personal entre el personal de investigación y participantes que se va gestando en la medida que progresa el estudio. (p. 102-103)

En esta investigación se retoman además los principios propuestos por Eumelia Galeano (2004) en relación con el componente ético de la investigación cualitativa, en los que se resalta la necesidad de incluir y tener en cuenta las expectativas del investigador y del participante en un trabajo colaborativo como el que plantea el enfoque biográfico y narrativo, a señalar:

- El respeto por las diferentes fuentes de información para contar y narrar las trayectorias profesionales
- Asumir en doble vía el principio de confidencialidad y anonimato y, en última instancia
- Responsabilizarse al momento de devolver la información en un ejercicio de retorno, el cual indica que constantemente debe indicarse en qué *momento* se encuentra la investigación

Entre otras configuraciones y en correspondencia con la responsabilidad ética y los reconocimientos que implica la investigación biográfica y narrativa retomo a Henri Meschonnic para generar aperturas sociales como reconfiguraciones de sujetos que dan sentido y valor a la condición humana y que de alguna manera establece la pregunta por el ser.

No defino a la ética como una responsabilidad social, sino como la búsqueda de un sujeto que se esfuerza por constituirse como sujeto por su actividad (...). Y En este sentido, como ser del lenguaje, este sujeto es inseparablemente ético y poético. La poética es también una ética, ya que un poema es un acto ético, porque transforma al sujeto, aquel que escribe y aquel que lee.

(...) La ética, es lo que hace con uno, y con los otros. Es un actuar, es hacer valor: Y el valor no puede ser más que el sujeto, lo que inmediatamente no puede tener más que un sentido doble, hacer de 1 mismo un sujeto, hacer que los otros sean sujetos, reconocer a los otros como sujetos. Y solo hay un sujeto si el sujeto es el valor de la vida. Haciendo que aparezcan en el individuo todos los sujetos que lleva él (...) Si la ética es lo que hace sujeto (...) cada individuo es una colección de sujetos. Es lo que decía Montaigne “todo hombre lleva en sí mismo la forma entera, de la humana condición. Meschonnic, 2009, p. 20

El acuerdo de confianza entonces es un encuentro *entre dos*, cimentado en el valor que tiene la persona, El mismo valor que se le da al material empírico que cada uno ofrece para comprender la realidad humana. Retomando a Kreuzburg (2011) citado por García Márquez (2002)

Al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, ya sea por tiempos más o menos cortos o discontinuados, es imprescindible tener una vigilancia de ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición de investigador, este puede ser considerado uno de los desafíos éticos con el que nos encontramos en cada momento (p, 123)

Por eso este acuerdo de confianza y el texto que se presenta aquí está atravesado no solo por la narración de relatos e historias de vida si no y además por la interrelación que éstas tienen con el mundo social, cultural, político, económico, familiar y educativo dónde tienen relevancia las formas en las que cada sujeto vive, actúa y piensa, para este caso en las formas en las que deviene maestro para desde allí construir su propia realidad.

Entre-vistas: encuentros, conversaciones y escucha

Para el caso del enfoque biográfico y narrativo, la entrevista se convierte en el instrumento más acertado al momento de propiciar encuentros, conversaciones y diálogos, en un ir y venir donde la palabra es el vehículo para dar-*nos* cuenta de los acontecimientos que surgen en la cotidianidad y que van tejiendo trayectorias profesionales aunadas a sucesos personales que son imposibles de dejar a un lado cuando se trata de una plática libre, afectuosa, cordial y solidaria; encuentros que están atravesados, como ya se ha señalado antes, por el alimento, la familia, los hijos, las mascotas, el hogar, el amor, la vida y los espacios donde somos y los que habitamos, una conversación que se teje antes y después del *instrumento, la entrevista, pensada cómo estrategia para recibir la información*, está direccionada con base a preguntas que marcan un horizonte, una

ruta, una organización o un camino posible; un antes y un después que muchas veces, tal y como lo señala Molano (2011) “[es] más intenso, más rico, más atractivo que la información que [recogemos] por los medios -profesionales- [pues eso que] queda por fuera esta “lleno de fuerza, de matices, de trayectorias” (p, 101). Entrevistas que poco a poco se fueron convirtiendo en diálogos libres y espontáneos alejados de la rigurosidad que el instrumento mismo implica donde se establecen roles que indican quién pregunta y quién responde con el único fin de obtener la información necesaria para el cumplimiento del objetivo, estructura alejada de la posibilidad de una escucha atenta, amigable y cordial, lo que no quiere decir que se distancie de los parámetros que viabilicen la seriedad de la información que unos y otros aporten, así Denzin & Lincoln, (2015) lo confirman al indicar que

La entrevista es una conversación: el arte de hacer preguntas y de escuchar. No es una herramienta neutral, porque al menos dos personas crean la realidad de la situación de entrevista [...] Por lo tanto, la entrevista produce comprensiones situadas que se sustentan en episodios específicos de interacción. (p. 46)

Para esta investigación la entrevista se consolida a partir de conversaciones entre el investigador y cada uno de los participantes, en un ejercicio conjunto con el ánimo de consolidar las historias de vida, estos diálogos se dan de manera abierta para que la palabra fluya en la conversación, para esta no se tiene un guion predeterminado, la pregunta central enunciada se concentra en el *devenir maestro*. Esta guía es un protocolo que, en acuerdo, direcciona la conversación y pone cierto orden al discurso, procura evitar las interrupciones para que de esta manera se puedan direccionar en la narrativa episodios, situaciones, acontecimientos o eventos que sobre la trayectoria profesional se elija compartir. Es decir, desde una perspectiva constructivista la entrevista se convierte en “una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistador en el encuentro” (Guber, 201, p. 71). Tal y como lo señala Duschatzky (2008) pareciera ser un tejido *entre dos*, entre voces que dan lugar a verdades propias, no únicas

Lejos de buscar explicaciones, será a partir de un trabajo artesanal, hilando y deshilando textos de diferentes autores y dichos entrevistados que emergerá mi propia voz construyendo otro texto. Sin desconocer en cada momento las distintas fuentes, es justamente mi voz la que operará ligándolas, entramándolas en una misma red y haciéndolas dialogar (p, 18).

Entrevistas que toman forma en 5 dimensiones señaladas estas por (Quintero, 2018, p. 103):

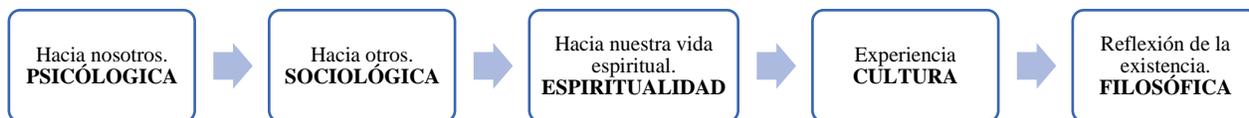


Gráfico 10. Dimensiones de la entrevista

A medida que las entrevistas fueron tomando forma de conversaciones dialógicas, críticas y reflexivas emprendimos la tarea cada uno por su lado de encontrar relaciones que complementaban la palabra, fue así como empezamos a traer autores, investigaciones, relatos cotidianos y referentes teóricos, históricos y narrativos que permitieron la comprensión del contexto, las trayectorias de vida y las escuelas, con ello las experiencias y vivencias que se tienen y configuran un devenir maestro singular y único. Este ejercicio de conversación que se ampliaba con cada encuentro y cada surgimiento de la experiencia, la vida y el relato, se reactivaba con la relectura de las transcripciones y la puesta en escena de lo que cada uno había dicho durante el encuentro, importante acción al momento de centrar los acuerdos y con ellos el logro de lo deseado, tal y como lo indica Leite Méndez (2011)

el diálogo que retoma lo ya dialogado desde un texto que refleja lo dicho en un momento anterior se [convierte] en una estrategia de empoderamiento del otro, porque la comunicación desde los recursos e intenciones no se centran [únicamente en la investigadora] (p, 286)

La conversación, por tanto, implica la motivación a la palabra y la expresión de experiencias y vivencias. En este sentido y tal como se piensa la entrevista para esta investigación se elige un enfoque que no tiene comienzos o conceptos que direccionen las preguntas y los diálogos, estos emergen cuando las voces se tejen en textos y discursos, sobre todo cuando en los encuentros aparecen además el tránsito de gestos, imágenes y silencios, retomando a Duschatzky (2008) “Hablar de voces implica también la posibilidad del silencio. A manera de una partitura musical, espacios en blanco donde habitan voces secretas, donde el pensar se prolonga e invita al decir de otros” (p, 19) lo que reafirma la elección de este tipo de entrevistas, en tanto encuentros, para garantizar condiciones en las que ambas partes, investigador y participante, pueden recordar, sentir, buscar recuerdos y sensaciones que permitan argumentos para dar cuenta de su devenir.

Como ya se ha señalado antes se hace acopio de la metáfora del viaje, del *viajero*, como un proceso que se construye con otros por lo que “*va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo*”, como

el trayecto de la educación, de esta manera, es asumido por quien intenta provocar la conversación a lo que Kvale, (2011) plantea:

La metáfora del viajero. Consigue al entrevistador como un viajero en un viaje país lejano que después contará como relato al volver a casa. el viajero-entrevistador, recorre el paisaje y entabla conversaciones con las personas que encuentra (...) El viajero de entrevista, camina con los habitantes locales, les hace preguntas y los anima a contar sus propias historias de su mundo vivido (...) El viaje puede llevar no solo a un nuevo conocimiento; el viajero podría cambiar también. la travesía podría instigar un proceso de reflexión que condujera al viajero a nuevas formas de comprensión de sí mismo, así como a descubrir valores y costumbres dados antes por supuesto en su país de origen. (p. 44)

Steinar Kvale señala en su relato que en los encuentros se construyen relaciones de cercanía, compañía, camaradería e intimidad donde el investigador y los maestros participantes exponen emociones, sentimientos, miedos, frustraciones, representaciones y creencias que han vivenciado a lo largo de la trayectoria profesional, un ejercicio que permite además la posibilidad de descubrir, resignificar, interpretar y comprender esos relatos e historias de vida. Los encuentros para las entrevistas entonces, se pactan de acuerdo a los tiempos y posibilidades de cada uno de los participantes, los que fluyeron, en un inicio de manera secuencial y continua, en estos cada maestro participante aporta una lectura, una pregunta o un texto que había construido o que había sido el resultado de ideas, imágenes, fotografías y silencios que emergen en los diálogos y con las que nos despedíamos al finalizar, comprendiendo quizá que estos *no se buscan para atragantar las emociones, sino para abrir espacios de escucha y diálogo*, ejercicio que procuraba exponer la experiencia vivida y con ella sorprender al presente con acontecimientos y situaciones relevantes que venían a la memoria, a lo que Bolívar, (2006, p. 121) denomina *-entrevista biográfica-* pues se centra concretamente en tres aspectos: *trayectoria, identidad profesional y vivencia actual en el oficio de ser maestro o experiencias familiares, historia y vivencia escolar y perspectivas de vida* (Bolívar, Domingo, & Fernández. 2001, p. 172), de esta manera y a partir de relatos e historias de vida los maestros participantes re-construyen sus trayectorias en secuencias que cada uno elige y dispone con el ánimo de motivar el relato y la narrativa, estos datos empíricos se ajustan a tres razones:

- La narración asume cierta independencia durante el relato.
- Las personas saben y pueden presentar mucho más de su vida de lo que han integrado en sus teorías de sí mismos y de su vida.
- Supone una relación de analogía entre la presentación narrativa y la experiencia narrada. (Flick, 2012, p. 113)

En las entrevistas en las que se propician encuentros son los maestros que participan quienes identifican en su propio relato y narrativa los sucesos, acontecimientos, personas, vivencias experiencias o aprendizajes significativos como incidentes críticos, de acuerdo con Bolívar, Domingo, & Fernández estos son *eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos* [...] eventos significativos, *epifanías*, en el sentido de “manifestación” de una transformación (2001, p. 172).

La entrevista permite el establecimiento de conexiones, relaciones y posibilidades que generan reflexiones del y sobre el hacer para de esta manera propiciar cambios y transformaciones, como bien lo señalan Bolívar, Domingo, & Fernández, (2001) puesto que como incidentes críticos:

- Delimitan las fases críticas, porque son situaciones experimentadas a nivel personal. lo que para unas maestras o maestros es un momento o un incidente crítico, para otros no lo es.
- Identifican personas críticas, que han actuado de manera significativa en su trayectoria profesional y que pueden estar ligadas a las transformaciones vividas.
- Explican los cambios operados, teniendo en cuenta aspectos contextuales como los sociales, culturales o institucionales que han condicionado los impactos operados en la vida. (p. 174-175)

En los encuentros dispuestos para la entrevista se procura fusionar incidentes críticos acontecimientos y narrativas con la construcción de las relatorías gráficas⁸⁸, éstas dispuestas en esta investigación para las historias de vida de Patricia, Nora Liliana y Hamilton, como una de las técnicas que permiten reunir a partir de gráficos e imágenes elementos relevantes, epifanías, hitos y momentos significativos en la trayectoria profesional y el devenir de cada uno, como ejercicio que nos ubica en el presente, evoca el pasado y propicia una mirada global de la narrativa que se decide contar.

⁸⁸ En esta investigación la relatoría gráfica funciona como un conector que entrelaza pensamientos, experiencias y conocimientos a través de la abstracción y la traducción visual-textual, así como la ampliación del conocimiento y la representación que cada maestro tiene de sí mismo y de las maneras en las que ha transitado su vida profesional y personal, éstas “no son solo un método visual de evocación, sino un espacio de enredo, un acontecimiento en el que todas estas sustancias -cuerpos y cosas, textos y situaciones, afectos e intensidades, movimientos y encrucijadas, ideas y formas de hacer-permanecen reunidas, dentro de una ontología procesual, relacional hiper formativa del devenir” Atkinson 2012, citado por Hernández , (2020, p. 49-50). Lo que de una u otra manera nos aleja de la objetividad y nos enfrenta a conexiones rizomáticas múltiples y diversificadas, lo que significa además que no estarán *nunca* terminadas. Funcionan aquí como “aparato de captura” que territorializa lo nuevo y lo singular y que pueden mostrar ensambles -multiplicidades o agregados de intensidades-. (Deleuze y Guattari. 2015, p. 15). Así la relatoría gráfica, a modo de cartografía, no es solo un método visual de vocación y recuerdo sino un espacio de tejido un acontecimiento que pone en juego: “cuerpos y cosas, textos y situaciones, afectos e intensidades, movimientos y encrucijadas, ideas y formas de hacer-permanecer reunidas, dentro de una ontología procesual, relacional y performativo el devenir” Atkinson, 2012, p. 4

La entrevista pensada de esta forma rompe con el estereotipo clásico propuesto en otros enfoques de investigación, en tanto que se aleja de formas rigurosas para generar encuentros y conversaciones, unas que implican amplios cuestionarios o preguntas inamovibles para *recoger información*. Estas maneras de proponer el *encuentro* nos ubican en el mismo lugar, a investigador y participantes, para desde allí sostener conversaciones intencionadas y legitimar verdades propias. Aquí nombro a Bourdieu (1999) en “La miseria del mundo” para complementar la importancia de la *reconstrucción narrativa*, desde la entrevista como espacio simbólico y de saber. Esta reconstrucción en la tarea de reescribir y transcribir lo conversado en un ejercicio paralelo de interpretación y análisis dónde pasar de lo escrito a lo oral implica un compromiso ético, activo, presente y pensante de lo que cada uno asume como propio, en el devenir maestro. Un proceso en el que se toman decisiones, se asumen renunciaciones y se comprenden las múltiples formas de ser, lo que significa ampliar la mirada a mundos posibles y existentes

Transcripción: *de la palabra al texto*

Cerré la puerta de la oficina y volví a mi técnica: leer, leer mucho, empaparme desordenadamente los testimonios; seleccionar personas que, como las cebollas, tuvieron muchas capas y como las nubes, esconderá la semilla; entrevistas con cuerpo que permitirán enlazar otras historias y, sobre todo, personajes que sirvieran para contarlas. era como decir un cuerpo desnudo o ponerle carne, piel, ojos a un esqueleto. su trayectoria modificada, era textual, digamos, y a través de su propio relato agregábamos -yo y el- fragmentos de otras historias como si nos las hubieran contado.

(Molano, 2011, p. 102)

Otro de los acuerdos que surgieron durante las conversaciones fue la posibilidad de grabar cada encuentro, puesto que esta estrategia garantiza la precisión del relato al momento de obtener un texto en limpio, lo que contribuye a la *veracidad* de lo que se expone; evita distracciones innecesarias y la toma de notas al momento de la conversación, lo más importante aquí es prestar atención y escuchar la narrativa; permite la escucha una y otra vez de la narración y activa el recuerdo de experiencias, vivencias y anécdotas, Angrosino, (2012) señala que en las historias de vida “la grabación es esencial para disponer de la voz hablada y real, para volver a oírla las veces que sean necesarias a fin de completar la información” (p. 74).

Posterior a la grabación viene la transcripción *inmediata*, a cargo del investigador, un ejercicio que da paso desde sus inicios a la interpretación y a la transformación del lenguaje oral al lenguaje escrito, *de la palabra al texto* (Moriña, 2017, p. 74), un ejercicio que se utiliza como recurso para ir de las unidades o ejes interpretativos a las unidades o ejes de análisis, por ello, para dar cuenta de un primer texto, se presenta un borrador que contiene de manera fiel y detallada puntos, comas, bostezos, ruidos y espacios en silencio que permitían en los próximos encuentros movilizar la conversación, la recuperación de la palabra y la posterior *co*-construcción y *co*-autoria del relato o la historia de vida, tarea acompañada por algunas notas, audios o mensajes tomados al momento del encuentro o enviados por WhatsApp cuando el recuerdo emergía luego de la despedida, algunos de los ejercicios que acompañaron la transcripción y la construcción de los primeros textos fueron: la reproducción fiel y exacta de aquello que quedaba grabado después de cada conversación lo que posterior a ello permitió el señalamiento de ideas, conceptos, elementos importantes y pistas con colores diversos que dieran cuenta del devenir maestro en la trayectoria particular de cada uno de los participantes; el establecimiento de vínculos que aparecían entre elementos claves que lograban sostener la trama narrativa; la identificación luego de la escucha y la escritura de emociones, decisiones, sentimientos, frustraciones, paisajes y momentos relevantes que se indicaban en la trayectoria no solo profesional sino también en el ámbito personal. Se resalta aquí la importancia de la *cooperación* en tanto que, ambos, investigador y participante, están en la disposición de aprender y aprehender de aquello que se comparte, de lo que es cotidiano y de lo que se reflexiona en compañía, en un *-entre dos-* en doble vía y de manera horizontal, puesto que cada uno es responsable y protagonista de su propio relato.

Un ejercicio de transcripción, vale decirlo, complejo por lo que en sí mismo amerita en términos del tiempo y las dudas que aparecen al momento de escuchar la voz de quienes cuentan su historia, por eso la necesidad de hacerlo de manera literal y sobre todo de leer, transcribir y posterior a ello compartirlo con el protagonista para que se apruebe el texto y se le realicen las reformas pertinentes, sobre todo cuando hay elementos poco comprensibles. Para este ejercicio se tienen en cuenta las indicaciones de Pujadas (2002) citado por Moriña (2017)

- Revisar y estandarizar los fallos de concordancia morfosintáctica, para hacer el texto lo más legible posible.
- Recoger las pausas, énfasis, dudas y cualquier tipo de expresión oral por medio de un código preestablecido, liberando el texto de interjecciones o signos de puntualización engorrosos que resten legibilidad
- Mantener todas las expresiones y giros idiosincrásicos, así como el léxico jergal, que use el informante (p. 46)

Después de la fiel transcripción de lo conversado se daba paso a la lectura individual y colectiva, a la retroalimentación de cada encuentro, lo que favorecía y permitía la familiarización con la estructura y el contenido mismo, desde el lugar del investigador este ejercicio consideraba un punto de vista de lo sucedido y lo narrado por otros donde se identificaban periodos de tiempo, cronología de acontecimientos, eventos particulares y cotidianos, formas en las que sucedieron los hechos, experiencias dispuestas en imágenes, sentimientos, frustraciones, dolores, decisiones y significados, además de la disposición individual, original y singular en la que el protagonista utilizaba el lenguaje para contar aquello que le ocurre, incluido claro está las formas de relación e interacción a lo largo de la trama.

Una transcripción que se convirtió luego en un tejido escritural donde cada participante logró configurar una trayectoria propia entremezclando el encuentro, la voz y la lectura de sus producciones, una tarea compleja, pero en sí misma una exposición de aquello que se deseaba consignar, en tanto que, y como lo señala Sontag, (2007) en *La escritura como lectura*:

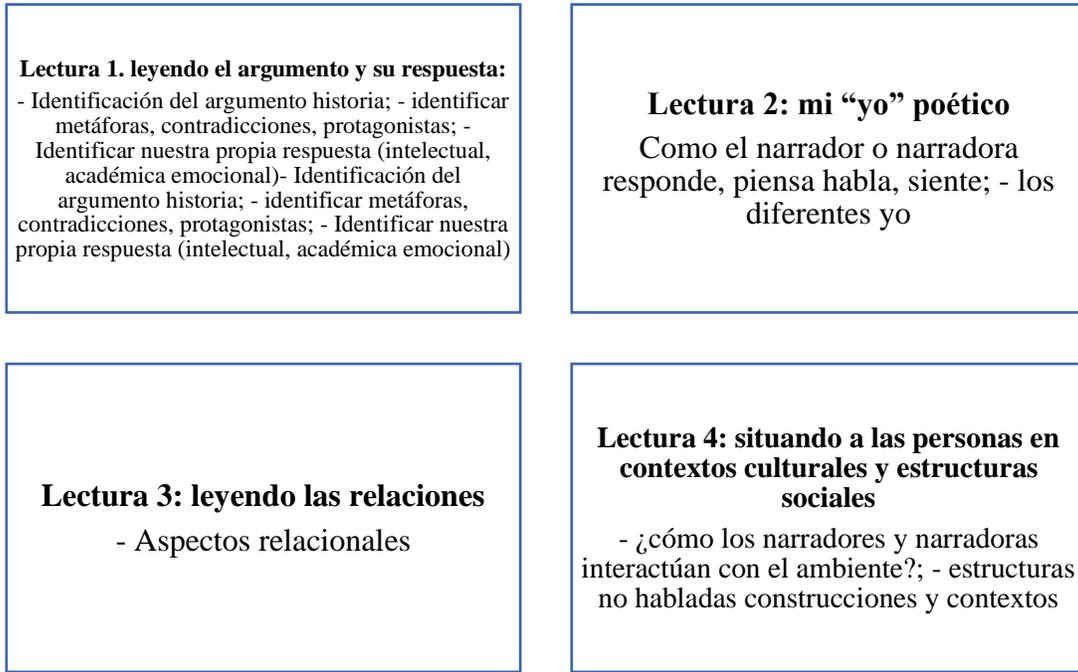
Escribir consiste, a fin de cuentas, en una serie de licencias que uno se da a sí mismo para ser expresivo en ciertas formas. Para inventar. Para saltar. Para volar. Para caer. Para encontrar tu propia manera de narrar y de insistir; o sea, para encontrar tu propia, íntima libertad. Para exigirte, sin desollarte demasiado. Sin detenerte a releer con demasiada frecuencia. Permitirte, si te atreves a pensar que fluye bien (o no del todo mal), sencillamente continuar remando. Sin esperar el impulso de la inspiración (p, 294)

Es esta tarea una *co*-construcción de relatos e historias de vida que dan cuenta de aquello que se quiere comunicar, se propone y realiza de manera conjunta, pues las lecturas y relecturas se hacen en cada encuentro luego de la transcripción, lo que favorece la conversación posterior y con ella el complemento de las historias, las anécdotas y los relatos, una lectura a dos voces que deja ver los intereses de lo que se quiere contar.

Luego de la transcripción, confrontación, lectura y relectura de las construcciones escritas por los maestros se consolidan los relatos e historias de vida y se da paso a la enumeración de cada renglón lo que permitirá al momento de interpretar reconocer el punto exacto donde se encuentra la idea, la línea o el párrafo que quiere resaltarse en el texto, este ejercicio implica una aproximación al sentido, significado de re-significación de aquello que el sujeto relativiza de sus experiencias, Quintero (2018) indica que “el sujeto narrativiza sus propias experiencias empleando signos y símbolos, los cuales dan lugar a procesos de significación. Por lo que, la narrativa del sujeto de la enunciación denota aprehensión de la vida en forma de relato” (p, 139), un ejercicio que se resume en la propuesta hecha por Pilar Carballo en su tesis doctoral *Historia de vida de jóvenes con*

discapacidad visual, llamado *modelo relacional centrado en la voz*, (citada por Moriña, 2017, p, 77).

Gráfico 11. *Modelo relacional centrado en la voz*



A partir de estas transcripciones y del análisis paralelo, se identificaron puntos en común, categorías interpretativas e ideas reiterativas, temáticas centrales y estructurales que dieron cuenta de un devenir diverso, humano, solidario y acogedor, ideas que se configuran en última instancia en visiones, percepciones, perspectivas y representaciones diferenciadas que además pasan, en cada lectura, por miradas que significan y resignifican los sentidos que al devenir maestro le adjudican los participantes de esta investigación, miradas que se centran y se ponen en conversación en cada una de las historias de vida que en este trabajo investigativo se reseñan, en unas categorías interpretativas que permiten luego del análisis la comprensión y la conexión de estas con la teoría y con apreciaciones más amplias, miradas ajustadas a las propuestas por Moriña, (2017, p, 82):

Gráfico 12. *Miradas centradas en las historias de vida*

Estos puntos en común dejan perfilar en el devenir maestro un entramado propio e individual, al igual que colectivo en la configuración del oficio hoy, lo que me permite como investigadora y maestra contrarrestar y confrontar las historias y sus ejes de interés común con otras investigaciones, por ejemplo:

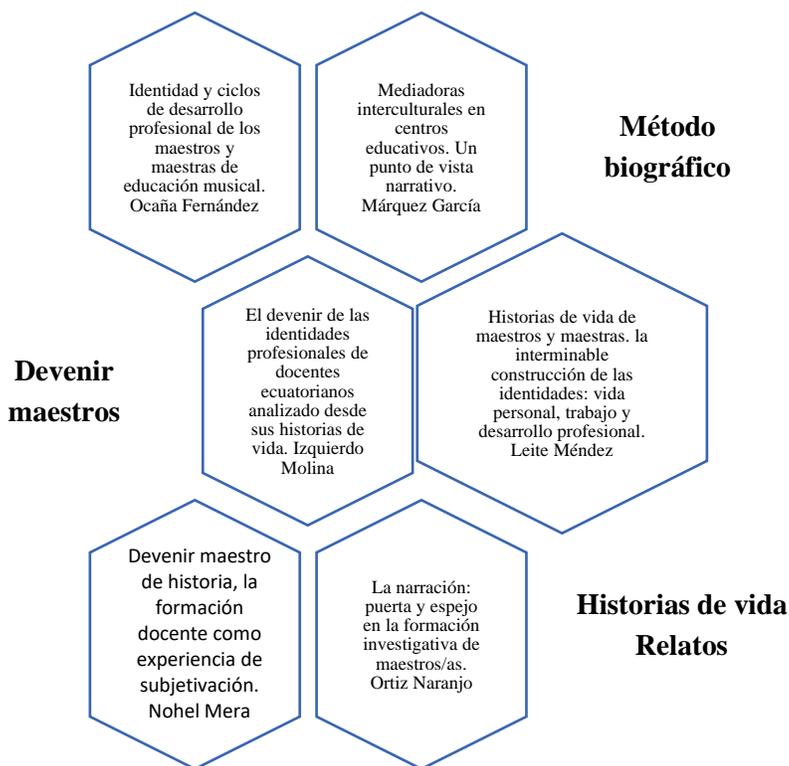


Gráfico 14. *Contraste entre puntos en común, categorías interpretativas e investigaciones*

Este proceso de construcción emerge de los relatos e historias de vida y se asemeja a la propuesta realizada por García Márquez (2000):

Tabla 5. *Proceso de construcción de categorías interpretativas*

Temáticas	Categorías de análisis
<p>Emergen de las entrevistas Análisis temático de las entrevistas sin una secuencia lógica, sin estructura narrativa nos introduce en nodos importantes Temas comunes y diferentes a cada participante Carácter clasificatorio Van Manen (2003, p. 108-111)</p>	<p>En la elaboración de los relatos Núcleos conceptuales más globales con la intención de agrupar temáticas y organizarlas Carácter analítico conceptual Plantean cuestiones que se orientan hacia la interpretación</p>

Categorías interpretativas
En el informe interpretativo-dialógico

Pasamos de distinguir, separar y reordenar en categorías que nuclean para representantes de otros sentidos y otros lugares la obra.

Pasamos de lo analítico a lo interpretativa

Combinamos lo referencial-conceptual, cualidad atribuida a un objeto, y los sentidos y significados dados para generar un nuevo tipo de categorías denominadas interpretativas.

la relación teoría y el conocimiento que produce la indagación muestra cuestiones complejas que trascienden de la resonancia en sus vidas para resonar en otros y otras

Tomada de García Márquez (2000, p. 159)

Hasta aquí podría resaltarse un postulado sobre el devenir que a mi modo de ver puede direccionar y complementar esta reflexión, sobre todo como ejercicio que permite contrastar y poner en consideración el concepto de *devenir*, Martínez, Boom (2010) en “la dilución del maestro y su personificación en la función docente” cita a Canetti (2002) para afirmar que “la máscara es precisamente aquello que no se transforma, inconfundible y perdurable, algo inmutable en el juego siempre cambiante de la metamorfosis” (p. 129) ya que pensar en el devenir del maestro implica precisamente liberarse del rostro para interpretar de múltiples formas aquello que se decide ser, resistiéndose a la norma, la cultura, la institucionalidad y el símbolo, para en últimas nombrarlo en una configuración de sí, sintiendo, talvez

Cierta nostalgia en la que se sienten expuestos los maestros, al ver que las relaciones de hoy, ya no [son] como las de antes. Cada vez la incapacidad de interactuar se hace manifiesta en el sesgo tradicional con que se asumen las prácticas pedagógicas. Los maestros, exigen más a la didáctica, a todas aquellas que inquieren por el cómo, más que a pensar en tiempos de fluidez, a renunciar a algunas categorías de análisis que no dan cuenta de lo que (nos) pasa. (Pág. 131)

Confirmando así, la exposición a límites imperceptibles en la configuración del maestro, unos que restringen las formas de ser, pensar y actuar y que necesariamente son problemáticos en tanto establecen diferencias y especifican modos estáticos de ser con relación a las capacidades, habilidades y competencias que se tienen como profesional y a la operatividad o no a la que se *subalterniza* pese al conocimiento que adquiere y el reconocimiento de su identidad como intelectual, una lógica que puntualiza únicamente sus faltas y carencias.

Historias de vida: *subjetividad e identidad en una polifonía de voces*

Posterior a las decisiones anteriores y con relación al método, el enfoque, la elección de los participantes, el acuerdo de confianza, las entrevistas y el ejercicio de transcripción se da paso a la co-construcción de las historias de vida donde necesariamente aparecen eventos, sucesos y acontecimientos de la vida íntima de quienes narran su historia, en esta oportunidad Patricia, Nora Liliana y Hamilton, esta estrategia, desde la investigación cualitativa pretende contener la interpretación que del mundo hace cada uno, puesto que estamos permanentemente interpretándonos y definiéndonos (Taylor & Bogdan, 1998) lo que implica una posición desde el análisis mismo de los relatos, para lo que es necesario establecer la diferencia entre *relato de vida* (life story) e *historia de vida* (life history) desde perspectivas diferentes:

Tabla 6. Diferencia entre relato de vida (life story) e historia de vida (life history)

Relatos de vida -RV- (Life story)	Historias de vida -HV- (Life history)
Tiene relación con la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. Denzin	(Bertaux) citando a Lang (1965) plantea que este término se usa para designar todo lo que habían aprendido acerca de una persona por ella misma.
El RV es una reflexión de lo social a partir de un relato personal. Por eso se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo. Tanto para Daniel Bertaux como para Franco Ferrarotti reivindican lo biográfico en tanto enfoque teórico -metodológico y no simplemente como herramienta o técnica, para ambos el relato de una vida debe verse como resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en los que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades.	La HV se construye sobre un individuo determinado donde se incluye su propio relato, este complementado por el investigador con otros documentos de apoyo. Se basa en un amplio recorrido de la vida de una persona donde los hechos cronológicos son el hilo conductor. La HV significa profundizar en el mundo de los valores, de las representaciones y subjetividades que escapa a la atención de las ciencias sociales en nombre de datos y actos “desencarnados”.
Hace referencia a la visión que el sujeto tiene de sí mismo y de su contexto, una perspectiva tanto personal como profesional a través de gestos, actitudes, opiniones, palabras, creencias, costumbres y tradiciones para hacer referencia exclusivamente a una reconstrucción biográfica tal y como la cuenta el protagonista de la historia	La HV contiene el relato de vida. Esta forma podría ser pensada dentro de la investigación biográfica y narrativa como una categoría de mayor complejidad, en tanto que incluye relatos, testimonios y documentos formales y empíricos de otros sujetos para complementar el relato. Las HV son utilizadas en la investigación, generalmente, para estudios de caso con temáticas más específicas y particulares.
“Life-story”, “ <i>révits de vie</i> ”, “ <i>relato de vida</i> ”, “ <i>narración autobiografía</i> ”, “ <i>autobiografía</i> ”: según Bolívar, (2001) es la narración en retrospectiva del protagonista de algunos elementos, aspectos y acontecimientos de la HV de un sujeto, aspectos que se relatan por decisión del propio sujeto	Para Goodson, (1992) el interés central de las HV esta puesta en la <i>vida narrada</i> lo que permite no solo abordar su <i>life story</i> sino además ampliar el panorama a otro tipo de información o repositorio que pueda completar la HV básica, en conjunto, lo que estos documentos posibilitan es la reconstrucción de la biografía personal.
Los RV ponen el énfasis en el <i>objeto</i> de estudio en el que se focaliza la investigación, puede ser que en este ejercicio se cuente un solo aspecto de la trayectoria de la vida de una persona en particular	La HV condensa en el relato la narrativa vital de una persona, esta es escrita en conjunto investigador-participante, a este relato se suman además, documentos, registros y entrevistas que permiten complementar y validar la biografía. (Pujadas, 1992, p. 13)

Los RV, llamados también biográficos tienen relación con el registro literal de cada encuentro y entrevista pactada y acordada entre las partes. Los RV son los más parecidos a las HV, sobre todo en los procedimientos, para investigadores como Denzin, los RV son “la narración realizada por el protagonista, tal como lo cuenta quien lo ha vivido”	La HV es la construcción narrada de la vida de alguna persona por un investigador. Pujadas, (2002) plantea que las HV son relatos autobiográficos que se construyen a partir de entrevistas donde el fin es “mostrar el testimonio subjetivo de una persona” a partir de acontecimientos propios (p, 47- 48) En la HV el investigador es el <i>inductor de la narración</i> y el <i>transcriptor</i> , además el encargado de “retocar” el texto
El RV hace referencia a la narración biográfica que una persona hace de sí misma, la persona la cuenta tal y como la vive, casi como en todo donde se destacan aspectos relevantes	En la HV el investigador es algo más que alguien que simplemente escucha o invita a la narración para implicarse de manera activa en la construcción textual y contextual (Goodson, 2004)
De acuerdo con Goodson, (2004) el RV lo cuenta la persona en un ejercicio autobiografía y en un proceso de reflexión en el que las personas <i>valoran su pasado desde una situación presente</i> Moraña., (2017, p. 26)	La HV es construida por quien investiga a través de dispositivos como la entrevista, el encuentro y la conversación, donde se utilizan además documentos adicionales que complementan el relato.
Según Goodson., (2004) citado por Moraña., (2017) la persona que ofrece el relato de vida suele hacerlo mediante entrevistas poco estructuradas en las cuales el investigador procura obtener sus percepciones y relatos, pero en la que suele desempeñar un papel más bien pasivo (p, 26-27) en este ejercicio la persona cuenta lo que ha vivido lo más honestamente que pueda	La HV no representa un relato objetivo de hechos acontecimientos o situaciones de la vida cotidiana, es más bien la descripción del cómo ha vivido una persona, por eso para lograr un relato de este tipo puede incluirse dispense de información biográfica obtenida de otras fuentes u otras personas, lo importante aquí es la reconstrucción de la vida; la HV según Denzin superior al <i>relato de vida</i>

Fuente: elaboración propia

Las historias de vida se convierten en un instrumento y una estrategia para que a través de ellas logre uno como maestro aprender sobre lo que es, lo que ha dejado en el camino y lo que desea hacer en adelante; sobre lo que asume como propio y aquello de lo que decide alejarse; sobre las razones que se transforman permanentemente y los sueños que uno se inventa y reconoce para continuar; sobre los límites, las oportunidades y prohibiciones que encuentra en el camino y en el oficio de ser maestro; sobre lo que cansa, moviliza y renueva; sobre las experiencias que generan temor, interés, frustración y esperanza; sobre los otros que desaniman y silencian. Las historias de vida responden a la pregunta por el ¿Quién? Como bien lo señala Hannah Arendt, cada participante que narra y es narrado da cuenta del quién de la acción, de esta manera el devenir maestro descubre y devela una identidad narrativa (Bárcena & Mélich, 2000, p. 93) en esta misma línea

la necesidad de volver a dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la actividad educativa -educadores y educandos- y acentuar con ello la dimensión emocional afectiva y biográfica de la relación que establecen entre ellos” (p, 95)

Una forma de comprender *in situ* la realidad, el mundo y, en consecuencia, el devenir, en suma, y como lo señala Deleuze, citado por Bárcena & Mélich, (2000)

[...] no aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo”, y que, en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos despleables en lo heterogéneo. (p. 149)

Lo que en últimas, permite el relato y las historias de vida, es la autorreflexión del acontecimiento y la experiencia y con ello la posibilidad de sostener una actitud crítica y reflexiva con relación al oficio de ser maestro, que en consecuencia, conlleva a tomar conciencia del devenir y en última instancia la construcción y configuración de identidades docentes y significados profundos del ser maestros hoy, además de avanzar en la caracterización de lo que implica asumir un lugar en la sociedad desde esta perspectiva, identificación de conformidad con los postulados propuestos por Bolívar, Domingo, & Fernández, (2001), tal y como se señalan a continuación:

Tabla 7. Postulados de la metodología historias de vida

Narrativo	Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo. Este es un ejercicio de corte subjetivo, se hace énfasis en los significados de los acontecimientos, hechos y situaciones particulares de cada participante. es por esto que en este trabajo de investigación se plasma cinco relatos y tres historias de vida, material empírico que permite al lector entrever el devenir de diferentes maestros en sus territorios
Constructivista	Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, En función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. Desde esta lógica cada uno de los textos expuestos en relatos e historias de vida permiten ubicar al lector en diferentes luchas internas y en configuraciones personales asumidas en la trayectoria profesional de cada participante.
Contextual	Las narraciones biográficas y los episodios que estas relatan sólo lo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc. Los relatos aquí expuestos visibilizan contextos específicos de diferentes lugares de Antioquia y Medellín, cada maestro desde su voz propia da cuenta de un devenir en el oficio de ser maestro
Interaccionista	Los significados se adquieren interpretan en función del contexto en el que se desee y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y esto tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc. entre los cuales el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc., no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos
Dinámico	Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo. En este sentido la narrativa es la posibilidad de ir y venir en la historia propia en un continuo proceso que recrea una trayectoria profesional y personal donde se especifica un tiempo y un espacio propio para ser contado con el ánimo de garantizar la reflexión que la configuración de identidades.

Fuente: Correa, (1999, p. 52)

Historia de vida 1. ¿Quién es Patricia?



Gráfico 15. Relatoría gráfica. Patricia A.

A la gente hay que llegarle al hueso, a su almendra. hay que ayudarle a despojarse de sus ataduras y representaciones. Más allá de la envoltura, a veces blindada, está la persona que interesa. La real. Es ella la que tiene que hablar para que la palabra del escritor sea su palabra. Ello significa para el que llega estar abierto a escuchar cada sílaba, cada coma, cada gemido. No es fácil porque se anda -se vive- atrincherado en conceptos, prejuicios y sanciones condenatorias o alabanzas rendidas. Suprimir los juicios sobre sí mismo y los prejuicios sobre los demás es la primera y más poderosa dificultad de la escritura. El que llega es presuntuoso, llega desde arriba, llega a llevar. Bajarse de ese pedestal imaginario es ponerse al alcance de la mano y así lograr la condición de ser “objetivo”.

(Molano, 2011, p. 103)



Imagen 31 "Todo encuentro casual es una cita"

Una maestra que luego de 20 años me encontré en el programa “*Parche maestro*”⁸⁹, como dice Borges “*todo encuentro casual es una cita*”, y es que ella ha representado en mi trayectoria como maestra el respeto por el oficio, el afecto por el otro y el compromiso con el hacer, en algunas de sus palabras señala que “*los maestros cada vez pensamos menos, hacemos menos y obedecemos más*”, por eso es que es importante hacer acopio de los “*impulsos y la fuerza del corazón*” para desde allí, garantizar el “*sello*” que queremos ponerle a

la “*humanidad*” con todo aquello que hacemos como si tuviésemos “*fueguitos en el alma*”, cuando comprendemos lo que significa ser maestros.

Patricia logra abrir el discreto camino de lo íntimo, ella misma da un vuelco desde un afuera a un adentro compartido, vive inagotablemente de las “*nimiedades*” de lo cotidiano, los retazos de intimidad que le permiten descubrir lo inaudito de estar cerca (Jullien, 2016):

Estar cerca con la abuela Maruja, estar cerca con Aurora, estar cerca con su madre, estar cerca con su padre, estar cerca con sus estudiantes y su familia, estar cerca con sus amigos. Cercanía biográfica en temporalidades dispersas, memoria que le permite recuperar una narrativa palpable y sentida que denota transparencia donde hubo oscuridad, *desmesura*; donde hubo prudencia, *seducción*; donde hubo miedo, *manía, terror y memoria*; donde hubo olvido; *tranquilidad*; donde hubo locura, *cordura*. La afectación sensible a flor de piel. (p. #)

⁸⁹ Parche Maestro es una comunidad de aprendizaje y práctica de profesionales de la educación. Compartimos ideas, proponemos materiales y nos reunimos en encuentros, físicos y virtuales. <http://www.parchemaestro.com/>; [https://www.facebook.com/search/top?q=Parche%20Maestro](https://www.facebook.com/search/top?q=Parche%20Maestro;);

En sus expresiones se logran captar interpretaciones que llevan a representaciones gráficas como:



Gráfico 16. Cartografía, categorías interpretativas. Patricia A

Ser y hacer en la docencia: ¿Quién es Patricia Álvarez?



Imagen 32 Patricia y la razón de ser del maestro

La anterior es una pregunta compleja, pues abarca toda la comprensión de lo que es un ser humano; ese ser que habita dentro y fuera de los trayectos profesionales. En esa faceta como educadora, Patricia ha transitado por la pedagogía y su relación con la investigación, cuenta con una amplia experiencia laboral y una significativa formación académica, pilares que, nutridos por su espíritu humanista, le han permitido dejar huella en las instituciones educativas y proyectos de formación de los que ha sido partícipe. Así mismo, ha desarrollado un método pedagógico verdaderamente asertivo para la formación de jóvenes deseosos y activistas de un cambio social,

partiendo de la comprensión individual de cada sujeto, usando como herramienta el cuerpo y la experiencia sensible.

Actualmente se encuentra pensionada, sin embargo, como ella misma lo señala, es una dadora innata y desde uno u otro frente sigue aportando a la formación de jóvenes y adultos.

Su formación académica se inició como normalista en Nuestra Señora de Lourdes, gracias a una hermana que costó sus gastos de inscripción. No obstante, en aquella época Medellín pasaba por un proceso de transformación de los modelos educativos donde se contemplaba la desaparición de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad. Patricia, entonces, debió elegir otro establecimiento donde continuar su formación y desarrollar la vocación que la había acompañado desde pequeña. Fue así como llegó al Centro Formativo de Antioquia (CEFA), institución a la que la docente guarda un profundo agradecimiento pues le permitió poner en contacto su vocación y su experiencia vital con la formación pedagógica y comenzar a construir la docente, que, años más tarde, tocaría la vida de muchos alumnos. En su relato, se vislumbra de manera profunda lo que ha construido desde su experiencia vital y el oficio de maestra:

“Siento que lo que soy como maestra se lo debo a esa gran institución porque fue capaz de cobijar lo que traía por vocación y me permitió reconciliar el saber pedagógico con el saber de la vida”⁹⁰.

Si bien el CEFA fue la primera institución en acoger su vocación docente, su alma máter es la Universidad de Antioquia. Allí hizo su pregrado, una licenciatura en educación especial, y no conforme con ello, también realizó una maestría en psicopedagogía y educación sexual, a la que pudo acceder saliendo ganadora de un concurso propuesto por la universidad para seleccionar a los integrantes de ese nuevo posgrado. De hecho, según lo manifiesta, este programa sólo tuvo una cohorte y quienes se encontraban allí, estaban profundamente conmovidos por la oportunidad de formarse y ella misma no podía creer haber ganado el concurso y transitar otros caminos en la formación continuada de una maestra.

Como magíster se graduó en el año 1996, en aquel momento era sumamente inusual encontrar un maestro de escuela tan preocupado por su formación académica; considera que uno de los secretos de su éxito, fue su interés constante por renovar sus conocimientos prácticos a través de la formación académica y la investigación. Estas inquietudes le permitieron establecer una comunicación entre sus métodos intuitivos y las teorías pedagógicas que se circulaban desde la academia.

Patricia, motivada por su profesor Federman Muñoz, su vocación y un espíritu en constante aprendizaje, se unió al Grupo de Investigación Somática del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. A pesar de no pertenecer al enfoque académico de este Instituto, su experiencia vital, práctica y sus intereses académicos fueron de gran utilidad para el estudio de la relación del cuerpo con los quehaceres humanos y sus formas particulares de habitar en el mundo. Esta oportunidad le permitió trabajar de la mano de pares académicos que vio crecer hasta convertirse en exitosos docentes, así como vivir un proceso de retroalimentación interdisciplinar constante desde las miradas de otros profesionales involucrados en el equipo

La dedicación y asertividad de las investigaciones realizadas en el grupo obtuvieron un reconocimiento por parte de la Universidad de Antioquia en el 2003, mediante la “Distinción al

⁹⁰ Las citas aquí propuestas son tomadas directamente de la voz de Patricia Álvarez y rescatadas de diferentes textos que se referencian a lo largo de la escritura

Fomento de la Investigación”. Fue en este grupo donde se formó como investigadora y pudo materializar la relación que antes había establecido entre teoría y práctica. Al respecto manifiesta, que:

“Cultura somática, es un grupo que se ha dedicado a estudiar qué pasa con el cuerpo en el contexto escolar y también en el contexto social. La somática estudia cuáles son las actitudes, percepciones y prácticas que la gente tiene frente al uso del cuerpo, los usos del cuerpo que pasan por su nivel de representaciones de manera individual o colectiva.”



Imagen 33 Premio a la calidad de la educación

Otros reconocimientos obtenidos en su trayectoria profesional son el Premio a la Calidad de la Educación, otorgado por la Alcaldía de Medellín en el año 2013, y una nominación al Premio Compartir en el 2014. Aunque en este último no resultó ganadora, fue un reconocimiento sumamente significativo, porque le permitió dar a conocer su proyecto: “El cuerpo: una ruta integradora para el desarrollo de competencias del ser” derivado del trabajo en la institución educativa José Antonio Bernal. Allí trabajó como profesora de ética, donde tuvo un papel fundamental para el plantel educativo, puesto que, estaba ubicado en una zona donde coincidían diferentes límites barriales de comunas del occidente y nororiente de Medellín. Esto causó problemas de convivencia entre los estudiantes que no

estaban acostumbrados a relacionarse entre sí; la intervención de ella como mediadora permitió generar en los estudiantes el entendimiento del otro como un sujeto singular dador y receptor de respeto.

Una vida más allá de los muros de la escuela

Como Patricia lo ha manifestado en múltiples ocasiones, la vida de los maestros no acaba en un salón de clases, pues a su modo de ver, el ser maestro no se encuentra por encima ni por debajo de la condición natural de ser humano. Ellos también existen dentro de otras esferas de la vida y construyen sus propios proyectos a nivel personal. En su caso particular, sus labores como docente y el desarrollo de su vida privada han sido dos elementos en constante contacto y que se han retroalimentado de una manera constante. Parte de las metodologías pedagógicas implementadas con sus alumnos deben su valor a sus experiencias vitales, estas le han permitido comprender que quienes asisten a sus clases también son personas con una vida fuera del aula que no siempre se desarrolla bajo las condiciones óptimas. La sensibilidad que la caracteriza se ha construido como un puente entre ella y sus alumnos o ‘sujetos de la pedagogía’, como suele llamarlos.

Una de las experiencias que ella entiende como trascendental para el cultivo de su vocación fue haber compartido el vientre de su madre con su hermana melliza. Esta condición fue importante porque le ayudó a que se construyera en su memoria emocional una conciencia del otro, una sensación de cohabitar el mundo y una actitud de dadora natural. Así, mientras ambas crecían, sus personalidades se iban desarrollando. Su hermana melliza siempre estaba alerta, protegiendo a Patricia, mientras tanto ella se construía como una niña servicial e interesada en las habilidades y potenciales de los demás.

Su infancia fue una etapa decisoria, allí comenzaron a materializarse algunas de las actitudes que más adelante la definirían como docente y que daban cuenta de la vocación que llevaba consigo desde su más tierna edad. Relata que cuando jugaba con su hermana, siempre pedía que hubiera una escuelita y, por supuesto, asumía el rol de maestra. Así mismo, cuando comenzó a asistir al colegio encontró en él un “cobijo” y entendió lo fundamental que puede ser la educación en la vida de un ser humano.

Desde su propia experiencia como alumna, Patricia comenzó a ser crítica con los modelos educativos y su eficacia. Sirviéndose de los vacíos que encontraba en su formación escolar, fue construyendo una idea de lo que debía materializar un maestro en el aula de clase. Esta idea, aunque era difusa para aquel momento, la acompañó en su proceso educativo y terminó siendo una parte fundamental de su quehacer como maestra.

Lastimosamente sus experiencias con los educadores no fueron del todo gratas. Eran otros tiempos y los modelos pedagógicos se sostenían en castigos generalizados que nunca le agradaron, no solo le parecían injustos e innecesarios, sino también poco efectivos, pues notaba cómo las actitudes de sus compañeros más rebeldes empeoraban y el interés de los buenos estudiantes se iba apagando.

Ella siempre fue una estudiante comprometida y el reconocimiento que se le otorgaba por ello era el de atender a sus maestros. Cuenta que debía recoger el desayuno de su maestra y para conseguirlo se veía obligada a recorrer distancias que resultaban demasiado largas para su corta edad. Aunque ese trayecto la salvaba de castigos grupales, lo cierto es que no funcionaba como un incentivo a su excelencia y la asignación terminó cuando su padre fue a reclamar al colegio y exigió que no le asignaran dicha actividad a su hija. En otra ocasión, la profesora puso sus calificaciones a otra alumna también llamada Patricia y para recuperarlas, ella tuvo que repetir las lecciones de todo el periodo académico frente a la directiva del plantel. Este error evidenció una pedagogía carente de procesos de reconocimiento, donde los alumnos eran entendidos como una masa y no como sujetos con necesidades particulares.

Como consecuencia de su experiencia personal y el cuidado que mantuvo en los impulsos de su corazón, es decir, su vocación, Patricia alcanzó un modelo metodológico que buscaba reconocer a los estudiantes en el ejercicio de sus particularidades, entenderlos como sujetos diversos que existían más allá de un examen y una calificación.

“Yo siempre he pensado que hay que cuidar los impulsos del corazón y además hay que pensar en las condiciones que se dan para tomar los caminos correctos, y no correctos en términos de bueno o malo sino en la posibilidad de hacer lo que se quiere, para lo que uno está hecho”.

En su labor docente y en su vida personal no perdió energía buscando sacar de su ‘zona de confort’ a sus estudiantes y allegados, muchos menos a ella misma. Recuerda las experiencias que acumuló a lo largo de su vida como la prueba de que vivir ya es lo suficientemente complicado como para pretender que sus estudiantes abandonen las pocas cosas con las que puedan establecer una sensación de seguridad, inclusive cuestiona la existencia de esa tal ‘zona de confort’ y se pregunta si la vida cotidiana del colombiano promedio otorga algún tipo de confort en su ajetreo constante. Es decir, ella no encuentra tal cosa en la cotidianidad de quien debe tomar un bus, levantarse muy temprano y arribar tarde a casa, llegar a fin de mes con un salario escaso y en el caso de las mujeres, hacer las veces de profesional, pero también de madre y esposa.



Imagen 34 El cuidado de los impulsos del corazón

“La vida de los seres humanos todo el tiempo es un desacomodo uno se montan un bus y ahí está desacomodado, el bus la deja donde no es, va a llover, se le perdió la plata, va a llegar tarde, todo es un desacomodo... y ¿por qué el maestro o el estudiante se tiene que desacomodar?”

La madre y su omnipresencia

La madre de Patricia fue otra persona fundamental en el desarrollo de las intuiciones pedagógicas que poseía desde niña. Cuenta que ella también era una dadora natural y constantemente estaba acompañando a sus hijos en su formación personal y espiritual. A través de su figura materna entendió que el ejemplo también puede educar y esto lo comprobó años más tarde cuando se convirtió en madre. Mostrarse como una docente empática y comprensiva sirvió para crear lazos con sus estudiantes que, a su vez, se interesaban por replicar aquella actitud dadora que veían en su maestra. La madre de Patricia murió cuando ella tenía poco más de veintidós años, este proceso fue sumamente doloroso, pero le ayudó a comprender algo fundamental; en la vida es necesario aprender a cerrar ciclos y no agotarse en el ejercicio de situaciones que no están bajo nuestro control. Esta enseñanza la acompañó en su labor docente ayudándole a entender que no puede ser un salvavidas, pues hay conflictos cuya solución se escapa de su poder. A su madre, escribe la siguiente ‘Oda a la vida’:

ODA A LA VIDA⁹¹

Querida mamá
Tomo la vida de ti la tomo toda entera
Al precio que a ti te costó
Y que ahora a mí me toca
Con todo lo bueno

Tú eres la grande
Yo soy la pequeña
Tú das
Yo recibo
Y en tu nombre mamá
Voy a gozarme la vida
Con tu dolor ha sido suficiente

⁹¹ *Oda a la vida*, poema escrito por Patricia Álvarez conmemorando a su madre

Con lo que no fue tan bueno
Y en tu nombre mamá
Voy a gozarme la vida como se merece
Y pasarla a quien corresponda
En este caso a mis hijos

Gracias, mamá por haber elegido a papá
Como mi mejor padre
Los dos son los mejores para mí
Así es y así será.

La vida privada fortaleció su ejercicio docente, sin embargo, no fue una tarea fácil pues fuera del aula de clase también tenía otras tareas, era madre y esposa y mientras trabajaba y estudiaba su maestría, su hija de un año la esperaba en casa. Además, estaba casada y debía cumplir con esas responsabilidades que la sociedad y la convivencia espera de las mujeres. De alguna forma debía encontrar la manera de que su vida personal y profesional pudieran mantenerse sin que una afectara notablemente a la otra. Esto fue un sacrificio gigante que le exigió renunciar a tiempo de ocio e inclusive a horas de sueño. Justamente pensando en ello, reprocha que le digan “¡tan de buenas alcanzar a pensionarte!”, pues es consciente de que cada peso fue ganado con gran dedicación.

“Aún recuerdo ver crecer una niña que tenía que esperarme largas jornadas en compañía de su padre, mientras yo tenía que estudiar. Me queda la grata sensación de que mientras los mimaba con una mano, la otra sostenía cualquier texto sobre desarrollo humano”.

Cuenta que en algún punto su esposo le pidió que dejara la docencia y se dedicara de lleno a un pequeño emprendimiento de diseño gráfico que ambos tenían, pues su trabajo como profesora no solo exigía demasiado de ella, sino que además era muy mal pago. Pero no lo hizo y se presentó al concurso docente sin decirle nada a su esposo, y que ella expresa de la siguiente manera:



“El maestro no está eximido de todas esas realidades. Cuando el maestro llega al aula es un ser que tiene demasiadas situaciones difíciles. Una de las cosas que fueron más fuertes en mi vida fue cuando era casada, era muy fuerte estar ahí porque tenía que cumplir con otras responsabilidades y ese tiempo tenía un peso muy grande porque el papá de mi hija me decía ‘no trabajes eso de ser maestro, como ganan de poquito’ y teníamos una empresa de diseño gráfico y yo lo consideré, pero fue tal la fuerza de mi corazón que yo me presenté al concurso a escondidas de mi esposo.”

Imagen 35 Realidades del maestro en la cotidianidad

Afortunadamente, Patricia continuó alimentando y ejerciendo lo que siempre consideró su vocación, de este modo pudo concluir su trabajo en las aulas de clase con un amor y una gratitud profunda; la sensación del deber cumplido. Desde su creencia en Dios, le pidió constantemente que pusiera delante de ella a quien necesitara su ayuda y bajo este mantra consiguió permanecer en la mente de colegas, estudiantes y padres de familia, que incluso hoy, que ya se encuentra pensionada, la recuerdan con gratitud y afecto.

La academia en la construcción de la pedagogía

Diferentes teóricos de la pedagogía han acompañado las construcciones personales de esta maestra, Rudolf Steiner y Berth Hellinger, entre otros, le brindaron preceptos de la 'pedagogía sistémica'. Sin embargo, en muchos casos las referencias académicas han servido para darle nombre a estrategias que ella como docente había construido tiempo atrás. De este modo, la formación académica e investigativa ha sido entendida como una herramienta clave para renovarse y acercarse más a sus estudiantes, sin dejar de lado la formación vital de una larga trayectoria como educadora y la vocación latente que en ella surgió desde muy pequeña. La academia es entonces un entorno clave que no invalida el conocimiento adquirido a través de la experiencia, sino que lo nutre para lograr orientarlo mejor.

“El sentido y significado que tienen los procesos formativos en los que he participado como maestra van más allá de un currículum vitae que dé prestigio o créditos para el escalafón; se han convertido en hechos que impactan mi experiencia en el aula y resuenan en el transcurrir de un día o de una semana, de un mes donde puedo ilustrar ese decir de: lo que nos damos a nosotros mismos, se lo damos a los demás”.



Imagen 36 La intuición pedagógica

así como muchas personas tienen intuiciones pedagógicas desde su infancia, son dadores naturales y se inclinan a ser guías de otros.

“Nosotros hablamos de una cosa que se llama las intuiciones pedagógicas. Eso no está en ningún lado, eso no está en ninguna cosa y ahora la estamos convirtiendo en una inteligencia pedagógica porque es aquello que el maestro sabe sacar de su arsenal de herramientas para hacer que un acto educativo tenga validez.”

Los diferentes procesos investigativos de los que ha sido partícipe se han configurado a través de la interdisciplinariedad, situación que ha motivado en la docente un reconocimiento de la academia como espacio de construcción diverso y que, a su vez, se corresponde con pensamientos bases de su proyecto pedagógico. Para ella, sus estudiantes no son un simple conjunto de personas, sino que son sujetos que enfrentan procesos particulares y, por

consiguiente, exigen de ella un acompañamiento diferenciado. Esta idea puede denominarse como 'pedagogía de la alteridad'. Siguiendo esta línea, también tiene claro que los procesos de formación no deben ser dolorosos ni representar experiencias negativas en la vida de los estudiantes. Muy por el contrario, considera que la experiencia de ser un sujeto de la pedagogía debe ser enriquecedora y estar mediada por una sensación de confianza. Podríamos decir que se precisa poner en la formación académica un gran sello de humanidad.

A pesar del gran beneficio que constituye la formación académica para los docentes y sus estudiantes, Álvarez es muy consciente del poco valor que se les ha dado desde la visión de personas ajenas a las aulas de clase. Si bien la academia no alcanza para comprender todos los fenómenos que acontecen en la labor diaria de un docente, tampoco debería tildarse a la misma como un espacio ocioso o de tiempo perdido. Por el contrario, la participación de los maestros en dinámicas formativas termina traducándose en un mejor aprovechamiento del tiempo y los modelos educativos para los estudiantes y un ejercicio de renovación para los docentes.



Imagen 37 Encuentro, confianza y afecto

Al trabajar también como formadora de maestros ha comprendido la importancia de que un maestro continúe educándose y no permita que sus recursos pedagógicos envejeczan o se agoten. En este sentido, agradece la presencia de proyectos como Ser + maestro, pues permiten que cada docente realice un proceso de análisis e introspección de su práctica pedagógica, que le permita evaluar y renovarse a nivel personal y profesional.

Así como ella tiene una postura crítica hacia quienes anulan el valor de la formación, también cuestiona la actitud academicista que invalida la experiencia que tiene lugar en la práctica. Usualmente, el pensamiento purista de algunos académicos suele menospreciar a quienes, como ella, construyen estrategias metodológicas partiendo de su encuentro experiencial con situaciones y personas. Sin embargo, piensa que un docente cuya metodología se agota una vez se enfrenta a las azarosas realidades de la labor docente, no logra crear una respuesta satisfactoria a las necesidades de sus estudiantes. De esta manera, su aparataje teórico, su capacidad para referenciar y su mundo academicista termina siendo insuficiente. La labor docente debe guardar una relación estrecha entre formación académica y experiencia práctica.

"Yo no tenía tanta trayectoria académica, pero mira por ejemplo el recuerdo que vos tenés de mí tan genuino y ahí yo no era tan académica pero el sello que dejaba era un sello amoroso, entonces yo decía cuando estamos enfrente del otro que lo que transmitimos pueda ser algo. Puede que hoy tengamos maestros muy ilustrados y todo, que nos desviven con su recital de buenos textos de buenas cosas, pero a mí siempre me ha parecido muy lindo ese sello de humanidad que el maestro deja en su actuación".

El alto valor que la maestra otorga a las competencias ciudadanas es otra de las razones que la han motivado a invertir tiempo de calidad en su formación. Le resulta muy desafortunada la infravaloración en que se encuentra esta área, pues los maestros usualmente no se comprometen con su formación y terminan aplicando pedagogías en sus clases que no crean expectativas ni resultados positivos en sus estudiantes y una de sus consecuencias es que, son áreas que carecen de instrumentos evaluativos eficaces y que frecuentemente son dejadas de lado en exámenes estandarizados. Esta crítica es aún vigente al canon educativo del país y merece un trabajo de reflexión profunda pues, desde su perspectiva, la educación tiene el poder de transformar vidas y entornos sociales cuando el trabajo docente es estratégico y amoroso.

En conclusión, el amor profundo que Patricia siente por su vocación ha derivado en un interés continuo por fortalecer sus procesos de aprendizaje y establecer métodos pedagógicos que combinen lo aprendido en la academia con sus propias experiencias vitales. La investigación ha sido clave para que sus enseñanzas no pierdan vigencia y así ofrecer clases útiles para quienes han pasado por sus aulas, esos otros a quienes ha tocado de una u otra manera con su presencia, lo que se sustenta en la afirmación que a continuación se muestra:

“La segunda cosa muy potente que me hizo maestra fue poder ir en la mañana la escuela y en la tarde a la formación universitaria porque entonces se puede contrarrestar esa realidad que estaba en los textos e ir como llevando de aquí para allá y de allá para acá, entonces se fue volviendo un anclaje: de la escuela a la universidad entonces también mi experiencia fue teniendo otro tinte otro sabor y una valoración muy especial.”

Más que formar estudiantes, ha logrado pensar en estrategias para formar personas, donde el reconocimiento de la experiencia propia y de los seres con quienes comparte la cotidianidad priman como pilar fundamental de su práctica, como ese lugar en el que se hace posible compartir el mundo desde la reflexión articulada del mundo real y el mundo de las ideas o teorías.

Un método pedagógico construido desde la pluralidad

Educar y refugiar también es un acto político y es, particularmente, una de las convicciones en las que se ha cimentado el método pedagógico de Patricia Álvarez. En las aulas de clase, decidió presentarse como una figura comprensiva y conciliadora, permitiendo entablar procesos de diálogo al interior de esta. Educar es un acto de amor que debería buscar formar no solo mejores estudiantes sino también sujetos útiles con una consciencia de su lugar en el mundo y su cercanía con otros sujetos. En ese sentido, las escuelas también se convierten en refugios que deberían enseñar mucho más que trigonometría, por ello y para cumplir con el objetivo natural de la educación, ha desarrollado su método pedagógico a través de tres factores fundamentales: formación académica constante, apoyo en las experiencias vitales y reconocimiento de una condición humanista. Partiendo de esta combinación, ha logrado acercarse a sus estudiantes y ayudarlos a entender su papel en el mundo.

“Creo que ahí se afianzó mi deseo de hacer parte de una escuela más justa, de mayores reconocimientos y donde se atendieran las diferencias individuales; este es un ejercicio pedagógico que promuevo siempre, dado el momento de desencantamiento del mundo al que hoy asistimos que deja su impronta en las relaciones entre los jóvenes y sus padres generando una cierta orfandad que me compromete como maestra a ocupar un lugar diferente, que haga de la escuela un espacio para la “acogida”, donde se logre un mínimo



Imagen 38 Educar y refugiar son actos éticos y políticos

de coherencia y contención, y donde las nuevas generaciones puedan desarrollar proyectos de vida saludables, y al hacerlo, aportar a la construcción de ciudadanías cuando asumen su rol como sujetos sociales”.

Uno de los elementos claves incluidos en sus métodos pedagógicos es el entendimiento de cada estudiante como un individuo particular con una vida más allá del aula de clase y unos procesos personales que repercuten en su disposición para aprender. Con ello ha evitado caer en injusticias y métodos poco prácticos, que a través de una desvalorización de la identidad personal, la pérdida de confianza sobre sí mismos y el poco valor que otorgan a sus propias elaboraciones afectan el compromiso de los

jóvenes, proponiendo así, un método de interacción distinto donde sus estudiantes se sienten acogidos por ella, desde su autonomía como seres que habitan una vida con condiciones particulares.

Así, desde la comprensión de las diferentes subjetividades que se dan al interior del aula de clases, se han construido procesos de inclusión que han derivado en experiencias de convivencias sanas. El primer paso para la aceptación de quien cohabita conmigo es el reconocimiento de la diversidad como un factor elemental de la sociedad. Dentro de esta práctica metodológica, el trabajo colaborativo se ve fuertemente alimentado y así el potencial de cada estudiante es explotado en el buen sentido, e integrado a las capacidades de otros compañeros. La comprensión de cada individuo como un ser útil incentiva el reconocimiento de una responsabilidad social y contribuye a fortalecer territorios de convivencia en la escuela:

“En un aula de clase en esa riqueza de todo lo que hay, todo lo que encuentra, lo único que tengo es entender que ahí hay unas subjetividades que el encuentro pedagógico tiene que ponernos en el lugar de contar, aprender, relacionarnos, acompañarnos y crecer, yo creo que nadie sale igual de un aula o por lo menos no quisiera salir igual de un proceso”⁹².

Otro elemento fundamental para el método pedagógico de Patricia Álvarez ha sido la idea del cuerpo como un puente que conecta a los individuos con el mundo que habitan y, en esa medida, permite reconocer otros cuerpos, prácticas y pensamientos que son importantes reconocer en la medida en la que coexisten con otros seres humanos. El cuerpo permite comprender el desarrollo de lo humano en todas sus dimensiones, particularmente la dimensión sensible que, a su vez, eleva el juicio crítico en los sujetos que se reconocen a sí mismos como corporalidades singulares.

Por lo tanto, la experiencia sensible es de gran importancia para ella, en ningún momento la anula frente a otras experiencias, por el contrario, busca reivindicar su labor en los procesos

⁹² Patricia Álvarez, una maestra artífice de la convivencia, nota de El mundo escrita por Juliana Vélez Gómez en 2014. Tomado de: https://www.elmundo.com/porta/vida/educacion/patricia_alvarez_una_maestra_artifice_de_la_convivencia.php#.YP Taz-hKjIU

de formación y en la construcción de una escuela más justa, más comprensiva y eficiente. Todo lo anterior ha derivado en una metodología experiencial que ha generado espacios donde los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades y formar un pensamiento crítico.

“El desarrollo de un pensamiento ético, cuando está atravesado por una metodología experiencial, en la que el cuerpo es una mediación, se ha convertido en una manera de articular un montón de habilidades y capacidades de los estudiantes al servicio del desarrollo de competencias del ser”.⁹³

Un ejemplo de la relevancia que ha tomado el método experiencial es la inclusión del desarrollo espiritual particular de cada sujeto de la pedagogía y ella está particularmente interesada en que sus estudiantes puedan desarrollar habilidades prácticas en cuatro espectros: cognitivo, afectivo, motriz y espiritual. Usualmente la dimensión espiritual se encuentra aislada, sin embargo, la incluye pensando en construir una escuela que pueda acoger a todos en sus diferentes aspiraciones y, más importante aún, en el descubrimiento de su vocación. Sin buscar imponer un dogma religioso ni nada similar, el encuentro de cada estudiante con su propia manifestación del ámbito espiritual puede contribuir a esclarecer diferentes situaciones de su experiencia vital como sujetos que, paso a paso, buscan de una u otra manera construir su lugar en el mundo desde las identificaciones que acoge en la interacción cotidiana con el mundo.



Imagen 39 Estudiantes como sujetos con experiencias vitales

Familia y comunidad, el reto del afuera

En ese entendimiento de los estudiantes como sujetos con una experiencia vital diversa ha sido fundamental la inclusión de los padres de familia a las dinámicas que se articulan dentro de los procesos de formación. Por lo general, el entorno familiar de cada estudiante solo se ve incluido en las dinámicas escolares cuando se trata de la entrega de calificaciones o un llamado de atención grave, sin embargo, atendiendo al modelo pedagógico que ella ha implementado, los padres se involucran

también en esa formación y son incluidos en las proyecciones de los procesos escolares. Todo esto se da pensando en que al interior de las instituciones educativas también se puedan apoyar problemáticas de origen familiar, las cuales, pueden derivar en diversos impedimentos o afectaciones de orden físico, emocional y académico, para que el estudiante se desenvuelva de manera óptima en el aula de clases.

Pese a lo anterior, Patricia tiene muy claro que los profesores no deben jugar a ser Dios. Existen situaciones que se encuentran por fuera de su alcance y la sensación de frustración frente

⁹³ *Motivaciones que se gestan a partir de ser + maestro*, escrito por Patricia Álvarez respecto al proyecto educativo realizado en 2013.

a ellas debe ser reemplazada por un acompañamiento del estudiante en cuestión, y es por ello que ha sido importante hacer consciencia de los límites y alcances que tienen los maestros, donde es posible hacer unas ofertas distintas en el aula, tratando de mediar con aquello que en muchas ocasiones se considera difícil de resolver. La figura del profesor salvavidas no solo es peligrosa para el estudiante, sino también para el maestro que termina desgastando su ejercicio docente mediante la frustración de no poder abarcarlo todo. En ese sentido, cuenta la anécdota de un estudiante que logró hacerla sentir fatigada, sin embargo, entender que muchas actitudes de los alumnos se salen de sus manos fue un aliciente para continuar orientando a quienes correspondía su dedicación.

“Yo era profesora de ética y la mejor manera de enseñar lo ético es enseñando al otro cómo se cuidan otras cosas; los lugares, los animales, las personas. Entonces hubo un tiempo que tuve pecera dentro de un salón de clase donde iban mil pelados porque claro como tenía sólo una hora iban, iban, iban y no sé a quién, cuál de ellos, un día dañó un examen lo cortó en pedacitos y lo tiró a la pecera. Pudo haber sido una bobada, el mismo pelado después me dijo perdóname, no fue mi intención. Eso me disparó.”⁹⁴

La labor docente sobrepasa lo que se encuentra establecido en los marcos de contenido pedagógico y un maestro también puede ser un guía y acompañar al estudiante en preguntas trascendentales para el encuentro consigo mismo y con su vocación. Un profesor puede descalificar o cobijar a un estudiante a partir de simples gestos en el aula de clases y la impresión causada podrá repercutir no solo en el interés de este por su formación escolar, sino también, en su desarrollo como sujeto social. Por ello, se comparte por parte de Patricia la afirmación, de que:

“Ser maestro es ser luz, guía, mediador, yo creo que es fundamental tener un saber disciplinar, talento y relación entre lo que sé, lo que hago con eso que sé y como lo pongo en un escenario para que para el otro sea comprensible.”⁹⁵

A partir de la construcción de un método pedagógico cimentado en la relación cuerpo-ser, la inclusión, el entendimiento de las singularidades latentes en el aula de clases, la construcción de una diversidad y el acompañamiento que trasciende del contenido escolar. Patricia ha logrado crear espacios donde los estudiantes pueden sentirse acogidos y pueden desarrollar sus capacidades, convirtiéndose en actores del cambio social, llevando por bandera valores como la empatía, la responsabilidad y la tolerancia.

Desde su amor por la docencia y la formación universitaria, también tiene un pensamiento crítico sobre el ejercicio de maestros y académicos. Sabe bien que es necesario que un maestro no se encuentre abstraído por una ficción del quehacer docente, mientras las duras realidades de nuestro contexto le piden prácticas eficientes para establecer cercanía con sus estudiantes y lograr formar sujetos críticos, con una consciencia de lo colectivo y lo diverso en el mundo que habitan.

Ella, a lo largo de su labor docente, encontró en sus alumnos una suerte de sombra y sustento, rejuveneció sus prácticas a través de la juventud misma a la que se dirigía y creó una conversación entre la academia y la experiencia personal que derivó en prácticas de docencia significativas. Ser maestra para Patricia Álvarez comprendió mucho más que seguir una tabla de contenidos y calificar en torno a la misma. Sea por su vocación de dadora natural o por su espíritu

⁹⁴ Transcripción de tesis. Patricia Álvarez. Documento propuesto que reúne tres entrevistas a Patricia Álvarez.

⁹⁵ *Crónica los maestros cuentan su historia. 50 años de una siembra en la que me reconstruyó cada día.* (2018) Crónica escrita por Patricia Álvarez acerca de su vida.

humanista, pudo mostrar a través de su labor que generar conocimiento es una forma de querer, cobijar y acompañar a quienes están dispuestos a recibirlo, esos otros y otras con los que se encuentra cada día en el aula de clase, con quienes ha logrado tejer lazos desde unos saberes específicos, sin dejar de lado los rasgos de humanidad que cada universo singular que implica a un sujeto expresa en su individualidad en medio de su interacción con lo colectivo: .

“Yo puedo decir que a mí me han edificado mis estudiantes que se vuelven también mi sombra y mi sustento. Por ejemplo, yo lo que necesite lo encuentro en mis estudiantes porque yo sé que si voy allí hay uno, que si voy al banco hay otro, que sí voy al médico hay uno allí, porque se han ido profesionalizando y ahora tengo gente en todas partes.”



Esto último, emerge como una bocanada de aire fresco a raíz del trabajo de toda una vida, de esas pinceladas que como maestra ha puesto en otros y que de formas y en tiempos diferentes, se reconoce que ha sido posible dejar huellas a su paso por las vidas de otros.

Imagen 40 Amor, pasión y docencia

Historia de vida 2. Los tránsitos del sistema educativo, Nora Liliana

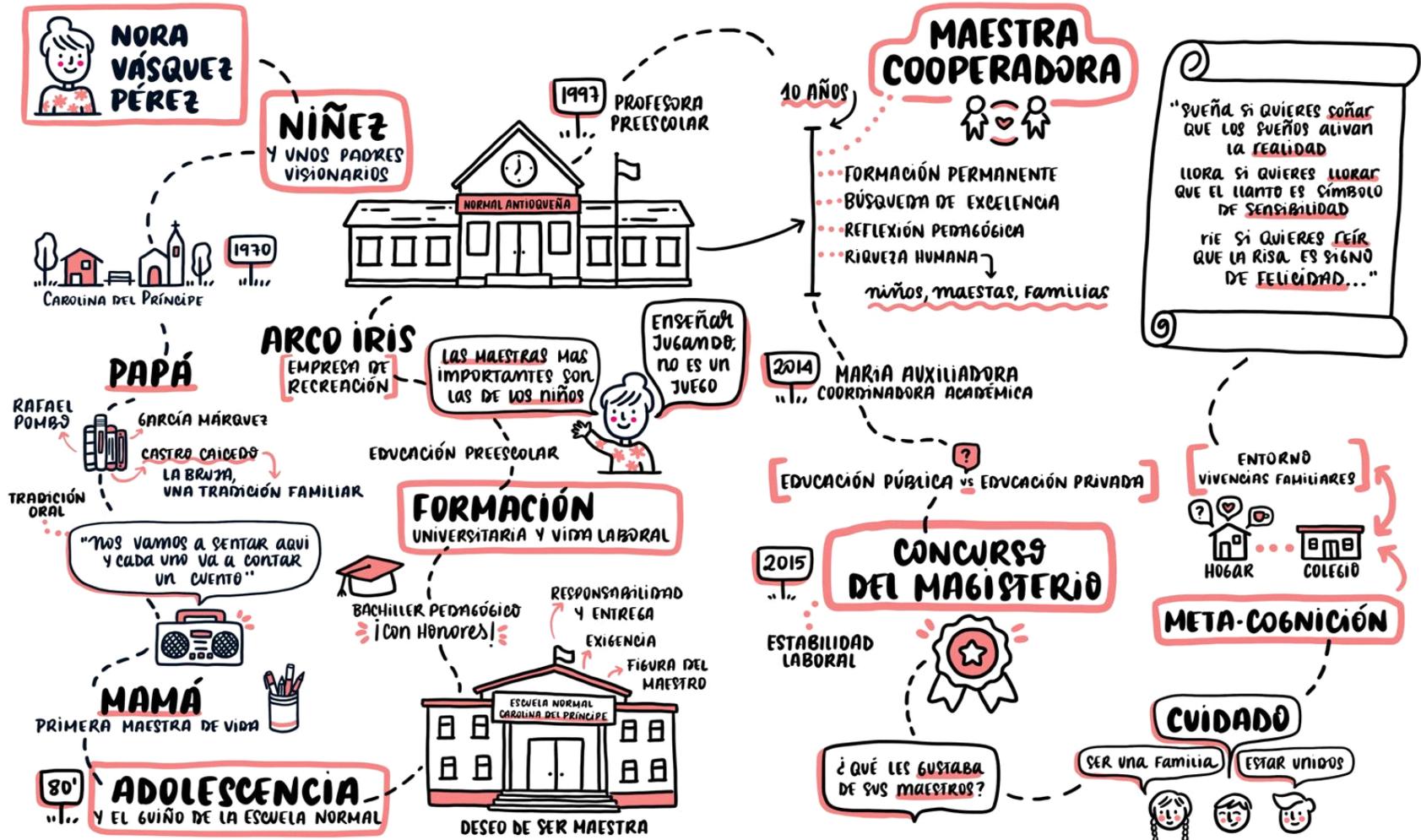


Gráfico 17. Relatoría gráfica. Nora Liliana

Si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consiente en ser definido en lo que se supone que es por el punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender y de significar por sí mismo. Si está inmerso en el sistema y es impermeable a lo que podría perturbarle, difícilmente podrá estimular a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Pero si, por el contrario, está dispuesto adoptar la posición del que regresa a casa y a crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado como real, entonces su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona vitalmente abierta a sus estudiantes y al mundo. Entonces podrá definirse a sí mismo como “admirable”. Estará continuamente obligado a interpretar y reinterpretar una realidad siempre nueva. Se sentirá más vivo que nunca. Maxine Greene, (2008, p. 85)



Imagen 41 La alegría de ser maestros

Nora Liliana aparece en este proceso de manera espontánea y mágica, es invitada por una compañera del doctorado, quien en su trayectoria ha compartido espacios personales y profesionales en diferentes espacios académicos públicos y privados con ella. Nora Liliana ha transitado el sistema educativo desde su formación en la normal de Carolina del Príncipe donde descubre su lugar de maestra a través de la lectura, el juego y el servicio, plantea con preocupación “cómo nos concentramos en el trabajo bajo parámetros

rigurosos y homogéneos cuando todos somos diferentes”; constantemente señala que el maestro debe “poner en sincronía la mente y el corazón” para quedar “por fuera del contenido” y así “poder salvarse de tanta incoherencia y de los sin sentidos de la escuela tradicional”. En sus expresiones se logran captar interpretaciones que llevan a representaciones gráficas como:



Gráfico 18. Cartografía, Categorías interpretativas. Nora Liliana

Nora Liliana Vásquez Pérez, Niñez

En 1970, en Carolina del Príncipe, nació Liliana Vásquez Pérez, hija de Ramón y Nora, hermana de Henry, Aleida y Adrián. Ramón, su padre, la encaminó a través de la literatura, pues, a pesar de solo haber terminado la primaria, era un lector comprometido que leía fielmente el periódico *El Mundo*, movido por su ideología liberal. Conservaba las colecciones de SALVAT, entre otras; también, leía a cronistas y escritores reconocidos como German Castro Caicedo, Gabriel García Márquez, Rafael Pombo y otros autores que llegaron a las manos de Nora en forma de libros.



Imagen 42 El disfrute de la niñez en Carolina del Príncipe

Mi papá amaba leer y yo tengo sus libros de lectura (...) mi papá leyó tantas veces *Perdido en el Amazonas*, yo encontré a German Castro Caicedo y sus crónicas por mi papá (...) ya cuando lo cuidé, ya mayor, hablaba con él de las historias que habíamos leído: *El túnel*, *El hueco*, *El Cachalandrán amarillo*, *La bruja*, porque, además, leer estos libros fue una tradición de familia⁹⁶.

Además, del acceso sumamente nutrido de literatura, Ramón acompañó la infancia de Nora con una enriquecida tradición oral, acercándola a sus propias versiones sobre historias conocidas como *El tío Conejo*, *la Niña grosera* y *la Niña formal*, *Simón el Bobito* y *la Pobre Viejecita*, *Las mil y una noches*, dotando de voz y de vida a la literatura. Ramón también motivaba a Nora y a sus hermanos a contar sus propias versiones de las historias que ya conocían, estimulando la creatividad de los niños.

cuando tuvieron grabadora —su papá— dijo «bueno nos vamos a sentar aquí y cada uno va a contar un cuento» y ahí están las voces de nosotros chiquitos. Yo siempre contaba Hansen y Gratel, porque me encantaban (...) Mi hermana siempre contaba La niña grosera y la niña feliz, y Henry, El llanero solitario porque a él encantaba (...) mi papá siempre nos contaba las mil y una versión del Tío Conejo, ¡tenía una capacidad de inventarla!

La madre de Nora disfrutaba de la escritura de cartas y discursos, eso jugó un papel importante en los primeros pasos dados para darle una forma y materialidad a su proyecto de vida. Era maestra normalista, fue maestra rural en el municipio de Abejorral - Antioquia y fue nombrada por la propia Nora como su «primera maestra» en la vida.

En ella, la admiración por su madre marcó, en gran medida, la pasión por el conocimiento, la inspiró a seguir con determinación sus proyectos y alimentó su vocación de maestra y su talento para cantar, bailar, declamar y escribir. Asimismo, inspiró en ella el amor por la música colombiana, las tradiciones paisas y el deporte.

⁹⁶ Las citas aquí propuestas son tomadas directamente de la voz de Nora Liliana y rescatadas de diferentes textos que se referencian a lo largo de la escritura

Nora, en consecuencia, era una niña que disfrutaba con empeño de aprender, de leer y cultivó su curiosidad, su creatividad, la escritura, así como el deseo de saber y conocer de la mano de sus padres. En su casa, había una gran admiración por la figura del maestro y siempre se sintió atraída por esta profesión. Su juego favorito era jugar a ser maestra y, antes de los cuatro años, llegó a fugarse de su casa para ir a la escuela, en una búsqueda temprana apasionada por el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

Esta maestra cursó el kínder y la primaria en la escuela Panamericana Urbana de Niñas en Carolina del Príncipe, lugar en el que, en ese primer acercamiento a la escuela conoció a la maestra Clara Mora, quién fue partícipe en la siembra que en unos tiempos desconocidos prosperaría en frutos que se hicieron visibles en la pasión de Nora por la literatura a través de la lectura de cuentos.

Durante toda la primaria, Nora cumpliría el papel de la niña responsable y comprometida, acompañada, también, por un marcado compromiso religioso *«era la niña que hacía los rosarios»* con un gusto innato por aprender y estudiar, por esto, pocas veces recibió castigos o reprimendas de parte de sus padres y, hoy en día, recuerda con cariño su paso por la escuela.

Claro en mi tiempo, lamentablemente, les pegaban —a los niños—, pero a mí no me pegaban porque a mí me gustaba estudiar, yo recuerdo las tareas casi de cada año de primaria, en segundo adivinanzas, en tercero descripciones, ejercicios para escribir y salir a leer al frente, en quinto dibujar y aprender la vida de los próceres y yo disfrutaba eso, a mí me gustaba.

En el año 1979, ya cursaba tercer grado de primaria, este un año para recordar en la vida de Nora, pues fue el año en que su casa se derrumbó, y ella, junto a su familia, tuvo que mudarse a casa de una tía. Afortunadamente, no hubo ningún herido, más allá de tal evento, Nora recuerda este año por la lectura empeñada de sus libros y las reuniones familiares para contar una y mil historias que sustentaban la tradición oral típica de las familias antioqueñas en ese voz a voz que busca transmitirse de generación en generación.

Celina Sepúlveda fue su maestra de cuarto de primaria que, además de ser maestra, cumplía las labores de directora y Nora, la más «pilosa», era su apoyo en el aula de clase en esas tareas que implicaba asumir en el lugar de maestra y de directora de la Institución. En quinto de primaria, ella ya observaba con atención a los practicantes de la Escuela Normal que le daban clases, por ello suele recordar a Ramón y a Silvia en un rol que, más adelante, ella misma desempeñaría. En quinto, Nora fue la encargada de la biblioteca de la escuela, allí, se ocupaba del préstamo de los libros, actividad que le permitió acercarse a innumerables títulos y recorrer durante mañana enteras diversos pasajes de palabras y letras.

La Adolescencia: Nora, estudiante de la Escuela Normal

En la década de los 80, Nora hizo el bachillerato en la Escuela Normal de Carolina del Príncipe, pero, más allá de seguir los pasos de su madre, estudió allí, porque la figura del maestro era una figura respetada en la época. La Normal era un colegio bastante exigente, sin embargo, esto no bastó para que Nora diera el brazo a torcer. Los primeros años de su bachillerato transcurrieron de forma tranquila, nunca dejó de sacar buenas calificaciones y su deseo de ser maestra seguía alimentándose cada día; disfrutaba de las experiencias de práctica, la teoría pedagógica y la didáctica.

Después, para avanzar a tercero pedagógico, los estudiantes que optaban por este camino se veían en la posición de caminar por un proceso de selección arduo, en el que eran entrevistados y presentaban un examen. Los resultados de dicho proceso decidían cuáles estudiantes avanzaban a tercero de bachillerato o, incluso, a cuarto. Tomar el camino de bachiller pedagógico significaba afrontar un reto especialmente exigente, pero Nora decididamente recorrió el camino con responsabilidad y entrega.

En esa etapa de su proceso de formación, Nora pasó de ser la niña que observaba a los practicantes a convertirse en una de ellas, además en este nivel, reaparecieron profesoras de su infancia, allí, fue practicante de Celina Sepúlveda, su profesora de cuarto de primaria y más adelante, compartiría espacios con otras profesoras que marcaron los inicios de su formación, expresando sobre ello, que:

Para mí resultaba maravilloso que los maestros inolvidables me animaran a aprender geografía, historia, física con F de fácil, a encontrarle sentido a leer muchos libros cada año, a cantar en francés, amar la sicología, respetar la pedagogía y que otros hicieran ver con sus acciones equivocadas que planear la clase es fundamental, que saber es esencial y respetar al alumno es una acción indispensable

De esta manera, continuó su camino por la Escuela Normal fortaleciendo su vínculo con la enseñanza, agradeciendo conscientemente los aportes de sus maestros que, poco a poco, se irían convirtiendo en colegas. En el año 1980, Nora cursaba el grado once, espacio en el que Clara Mora fue su maestra cooperadora, allí finalmente, se graduó con honores recibiendo el título de *Bachiller Pedagógico* y no el de *Normalista*, pues, en los últimos años de su formación, comenzó a regir en el país una reforma educativa que modificó algunos aspectos, entre ellos, las denominaciones de los títulos que se otorgaban de las escuelas normales.

Para ella, ser normalista significa ver el mundo de manera diferente y reconoce que su formación en la Normal juega un papel importante en su visión teórico - práctica sobre ser maestra: *«Ser normalista significaba ser diferente, ser mejor, leer mucho, proyectarse como modelo de buen comportamiento. Había exigencia y la permanente expectativa de graduarse y ejercer la docencia.»*



Imagen 43 Normal Superior, el camino al oficio de maestra

Formación universitaria y vida laboral

En el momento de su vida en el que Nora da por finalizado el curso como bachiller, inicia el camino de conformar una familia, un tiempo en el que llegaron a su vida dos hijas, responsabilidad que tuvo que asumir en simultáneo con el sueño de seguir el tránsito hacia la formación como maestra de preescolar en el Tecnológico de Antioquia en la ciudad de Medellín, allí, afirmaba convencida de que: *«las maestras más importantes son las de los niños y niñas».*

Para ese entonces, temas de vital importancia para el proceso de formación que iniciaba, se sustentaban en la fundamentación pedagógica, la psicomotricidad, la educación

musical, la administración educativa, la evaluación, el desarrollo infantil, la literatura y el teatro para niños y niñas. La maestra compartía sobre ese camino inicial que recorrería por muchos años, que, para hacerse maestra de niños “había que estudiar mucho y prepararse para enseñar jugando, y eso no era un juego”.



Imagen 44 *Licenciada en el Tecnológico de Antioquia*

Siendo así, que cuando terminó sus estudios de pregrado en el Tecnológico de Antioquia, decidió dedicarse a sus hijas, y alternaba sus tareas como mamá con la responsabilidad de trabajar en su empresa de recreación, llamada *Arco Iris*, la cual fundó con una de sus compañeras de la universidad, luego de asistir a una fiesta con sus hijas y darse cuenta de que este también era un medio para formar a los niños y niñas, pensando de que a través de este existían posibilidades de ofrecer opciones más respetuosas a los pequeños, así como también estrategias más lúdicas y pertinentes. Para ella, escribía con su compañera canciones y obras teatrales inéditas que eran presentadas en fiestas para niños. Asimismo, Nora se valió de su creatividad para materializar su emprendimiento, al mismo tiempo que finalizaba sus estudios universitarios e iniciaba a desempeñarse como maestra desde los espacios de práctica pedagógica, lo que le permitiría seguir construyendo conocimientos desde el acercamiento a los niños y niñas y el reconocimiento de estos como sujetos de saber.

En cuanto al proceso de crianza y acompañamiento de sus hijas, ellas se convirtieron en compañeras de camino y alumnas, por lo que decidió que iniciaran su formación escolar en la Escuela Normal Superior Antioqueña, en parte, movida por su respeto hacia las escuelas normales y la admiración por la figura del docente. En esta institución, fue contratada para presentar una obra de títeres en una celebración institucional, acontecimiento que abriría la posibilidad de que Nora se vinculara en el rol de maestra en la Normal Antioqueña.

Ingresó a la normal el 16 de septiembre de 1996 con el fin de cubrir una incapacidad médica en la que sustituiría a una del grado quinto, después, pasó a dar clase en el grado tercero, en los que inició aquellos primeros pasos, cuya esencia transcurrió entre canciones que ella misma componía para las actividades que planteaba en el aula, así como también en los valiosos encuentros de formación docente que veía como grandes oportunidades para seguir enamorándose de la enseñanza. En enero del año 1997, fue contratada como profesora de preescolar, escenario que le posibilitó asumir un proceso formativo en el grado transición, siempre con un énfasis en la dimensión socioafectiva y en el cual transcurrieron 10 años inolvidables de su vida como maestra:

Durante 10 años encontré en el preescolar de la Escuela Normal un ambiente propicio para ejercer felizmente mi misión, un espacio de formación permanente, de búsqueda de la excelencia, de reflexión pedagógica y valoración del magisterio. Una riqueza humana maravillosa en niñas, maestros, padres y demás personal del colegio.



Imagen 45 Cotidianidad y transformación de prácticas pedagógicas

Este proceso le permitió conocer alumnos que reafirmaron su pasión por la enseñanza, padres de familia y, en general, acompañantes de un «juego» sobre la enseñanza, donde el aula de clases se vestía de campo, de parque y de vida. Para ella:

“El salón era una arboleda, yo nunca voy a olvidar eso, que era una arboleda llena de mangos; entonces la vida estaba ahí, en las palomas, las frutas, las semillas, los milagros, las niñas ansiosas por aprender y unas compañeras maestras muy comprometidas; allá todo era maravilloso».

Además de seguir caminando en su trayecto como maestra, para este momento, Nora también era maestra cooperadora de alumnas de décimo y once. Este evento significaba seguir siendo parte en la tradición normalista, esta vez, en el papel de cooperadora, pero recordando su propia formación como bachiller pedagógico: «ahora yo era cooperadora de unas estudiantes, iban a practicar las de 10 y las de 11 y me parecía maravilloso porque en cada una de ellas me veía yo, que ya había pasado por eso». Como deriva de ese acompañamiento, se sintió

inspirada, sentir que la llevó a escribir un diario pedagógico en el que recopiló distintas experiencias a raíz de su práctica pedagógica desde los diferentes lugares que ocupó en su oficio.

En el año 2006 recibió la propuesta de asumir la coordinación de Pedagogía y Práctica en la institución, lo que describió como una experiencia intensa, dado que, el cambio entre ser maestra y ser coordinadora significó transitar entre diferentes lugares y tejidos del saber. Aún así, ella reconoce que disfrutó ese momento determinado y que la llevó a pensar en varias ocasiones que su carácter o marca en términos pedagógicos en la acción de acompañar a otros, estaba más orientada a la docencia que a la dirección de profesores. Después, pasó a ocupar el lugar de coordinadora académica y luego de 17 años de trabajo en la institución, se decidió llevar a cabo un cambio en la administración, razón por la que no continuó con su labor docente en este centro de educación. Sin embargo, frente al hecho, Nora, expresó gratitud perenne por las experiencias, retos y nuevos conocimientos que, en muchos planos de su vida adquirió allí.

El suceso mencionado, fue sólo la puerta abierta para caminar a otra oportunidad, donde el llamado fue para desempeñarse como coordinadora académica en el Colegio María Auxiliadora de Medellín, ella describió con emoción, que la experiencia de trabajar con las hermanas salesianas fue maravillosa, en tanto, esta le permitió explorar la filosofía, la mentalidad y la comprensión que ellas tenían sobre las jóvenes que educaban y su visión del mundo. Durante ese tiempo, se abrió paso a otro sendero como docente en la universidad, lo cual, le permitió crecer y ampliar sus horizontes en términos laborales, académicos, teóricos y prácticos. Expresó así que, la universidad le permitía potenciar la problematización de lo pedagógico, lo educativo y la investigación, con la alegría de alternarse entre «los chiquitos y los grandes», siendo esta una

vida dinámica que le permitía explorar diversas posibilidades en su quehacer desde diferentes lugares.

Nora es una fiel defensora de que la disposición es el vehículo de las posibilidades, que no es la edad ni el cuerpo lo que determina qué es aquello que se puede o no hacer, sino el espíritu y la voluntad, esto la llevó a entrevistar a profesores y sumergirse en sus experiencias de vida. Desde su experiencia con la educación privada, habla de varios puntos importantes como la exigencia laboral, la necesidad de pasar ciertos estándares y la diferencia que hay en ocasiones en términos de las filosofías institucionales entre la educación pública y la educación privada. En esa misma línea, afirmó que, en su momento, la filosofía que tenía la llevó a estar muy emocionada y consagrada con su proyecto en la Escuela Normal, dado que, creía en ello.



Imagen 46 Pedagogía, educación e investigación

En el año 2015, aun trabajando en el colegio María Auxiliadora, decidió presentar una vez más el concurso docente, opción a la que se había presentado en el año 2002 y al que pasó, sin embargo, declinó del proceso en su momento, apuntando a la búsqueda de una estabilidad laboral. De esta manera, llegó al sector oficial llena de expectativas y con ganas de volver a su esencia pedagógica, ser maestra de preescolar, deseando estar en contacto cercano con la inocencia y la espontaneidad de la niñez, porque al fin y al cabo ese era su proyecto, su ilusión y lo que más la satisfacía.

Ella lo ve como desafío constante, acercarse a otras comunidades, reconocer otras lógicas laborales, encaminarse a un propósito transformador como maestra, lo que refleja poéticamente en esa figura del ídolo y el héroe, por lo que representaba ella para aquellos estudiantes. Su lado humano se manifiesta en esa concepción del maestro dispuesto a emprender camino hacia una reflexión profunda y un proceso de educación que se dé de forma constante.

Las historias que se desarrollan en paralelo, para ese momento, dejan ver cómo las oportunidades en la educación se manifiestan de distintas formas, además, de que la educación oficial exige temple y sensibilidad ante la diversidad. Una singular reflexión queda de la historia que vivió con María Camila, una practicante de licenciatura en educación especial, donde juntas intentaron descifrar cómo era que debían abarcar a ese grupo de niños, cómo educarlos de forma sana y aprender ellas a acoplarse a los cambios. La profesora Nora, se toma su tiempo para tratar de descifrar cuáles son las razones, motivaciones y causas del comportamiento de cada niño, aprender a valorar el proceso de evaluar y como premisa, alude al no a regañar sino a convocar, enseñarles a ellos a crecer pedagógicamente y a la vez, descubrir que ellas también debían crecer como docentes en un proceso que tuviese en cuenta una doble vía en el encuentro pedagógico entre estudiante y maestra .

Actualmente comparte que acompaña un grupo que, a veces, la hace pensar en el por qué está ahí y la hace reflexionar sobre la vida en medio del hacer y la esperanza, dejándola con preguntas que apuntan más a ser de tipo existencial, porque estas la llevan a detenerse para así

mirar a todas las direcciones posibles, buscando aristas y puntos en los que trata de recordar las motivaciones que la llevaron a emprender un camino hacia y en la docencia. Todas esas preguntas, cuestionamientos, sinsabores, que refieren a sentires que se generan en el oficio del maestro, a veces es necesario que las respondan otras personas, y quiénes mejor que los alumnos para llevar a cabo esa compañía hacia el trayecto de las posibles respuestas, en especial si son niños que, con su inocencia honesta, logran dar palabras de aliento a esos adultos desesperanzados.

En ese ir y venir cotidiano, Nora les pregunta a los niños de su curso: «¿Qué les gustaba de ser maestro?» «¿Qué destacaban de esos maestros que día a día les enseñaban?», y la respuesta, para ella, fue impresionante, dado que, una de las palabras que más se presentó como recurrencia era «cuidado»; demostrando así que el maestro no solo asume un rol de enseñanza, sino, que pasa a ofrecer un cuidado, una protección, más allá de los temas o contenidos que se ofertan en aras de su desempeño académico. Ella revisaba y hallaba un panorama respecto al profesorado en general, notaba cómo había un riesgo en el cómo se enseñaba y más si no había un tacto cuidadoso en el acercamiento, en especial del lenguaje usado para dirigirse a ellos. Por lo que es importante reconocer que hay un contexto específico y singular, para pensar que es posible hacer que se empodere a los niños frente a los saberes a los que estos están en la capacidad de vincularse para lograr propósitos mediante el esfuerzo, sobre todo, pensar en una oferta donde el cuidado tenga un lugar relevante para que su experiencia educativa sea adecuada.

Otros niños decían que ella les enseñaba a ser una familia, a unirse y cuidarse; así que, cuando un niño nuevo llegaba, se presentaba como un acto difícil de que se acoplara inicialmente y que rompiera el hielo rápido, por lo que los estudiantes antiguos automáticamente se lanzaban a cuidarlo, turnándose por equipos de 3 a 4 niños. En esa iniciativa, había un sentido de pertenencia inculcado, que no les permitía que alguien se sintiera excluido dentro de un salón de clases donde se promovía desde prácticas sustentadas y orientadas desde el cuidado, una familiaridad desde la presencia y las enseñanzas de la profesora Nora.

Es claro que no todos los maestros logran hallar una respuesta de la misma manera, aquí está el ejemplo que, la profesora Nora, cuenta sobre una maestra que estuvo a punto de renunciar porque se encontraba en medio de una crisis de desorientación, sin embargo, las palabras de Nora, la reconfortaron al darse cuenta de que la preocupación por el estudiante viene incluida en el rol del maestro, de que esta será una preocupación que irá más allá de un número expresado en una calificación o, de repetir en voz alta una lección; esto se presentaba como el revisar qué es lo hay detrás de cada resultado, mirar e inmiscuirse qué es eso que hay desde el niño hasta el padre, ahondar en cuáles son esos sentimientos que los habitan y que les hacen estar emocionados o asustados en la escuela, además de compartirle desde su generosa palabra, que también era normal que un día se sintiera feliz y orgullosa de su grupo y otro día cansada y sin saber dónde poner los posibles sentimientos de frustración y agotamiento, porque, al fin y al cabo, también como maestros vale la pena reconocerse como humanos, que en su condición de humanidad sienten o atienden a momentos de calma, conmoción, asombro, que emergen en el contacto y la interacción con otros. Esto se presentó como vital reconocerlo y expresarlo desde otros puntos como el miedo, el cansancio físico y mental, en tanto el trayecto que se recorre siendo educador; además de las tensiones constantes a los que se está expuesto al momento de ejercer la labor docente.

Hacer devoluciones y cuestionar el proceso es un factor importante para ella, ya que logra acercar al maestro al contexto real y sacarlo un poco del discurso académico; teniendo en cuenta

que ambas partes tienen un entorno a parte de la educación y aunque esto repercute de una u otra manera en cómo se recibe o se entrega el conocimiento, debe existir un acercamiento hacia esa empatía y rasgos de humanidad. Esta maestra valora mucho el hecho de que tuvo el apoyo de varios compañeros, los cuales, fueron corrigiendo cosas en pro de hacerla crecer, contando así con ayuda para preparar sus clases así fuese en un contexto con características particulares y problemáticas. Las ganas y la pasión de sus colegas la contagiaron y llenaron de ganas, lo cual, pronto se vio reflejado en el amor que ponía al de aplicarlo con sus estudiantes, ella misma afirma:

“se me fue pegando en el alma cada vez más, metiendo al cuerpo, a mi pensamiento, es un estilo de vida, una misión elegida”.

Todo esto, ha sido permeado por las situaciones que se cruzan en el camino, y que no sólo forman a una persona, sino que, comienza a darle un rumbo sobre qué clase de maestro se es, le enseña a tomar un camino, un estilo y a vislumbrar la posibilidad de resonar en las vidas de los niños, jóvenes y adultos a quienes se acompaña, se escucha, se enseña y de los que indudablemente también de aprender. Es así como ella se cuestiona desde la base curricular lo que se propone con el cuidado y el acompañamiento, significando desde su mirada que todo eso tiene que girar en torno al bienestar del niño, más allá de si es su maestra o no quién hace eso, porque desde el bienestar también se genera la provocación y los vínculos estrechos con el mundo académico.

A raíz de lo anterior, constantemente se preguntaba si la forma en la que le enseñaron a ser maestra era la correcta, si las opciones que estaba tomando eran las acertadas o si era moldeable a los criterios individuales y cómo el entorno permea inconscientemente su actuar en la labor educativa. Se dedicó a leer, a escribir, a pensar, a comparar si hubiese sido de una manera diferente su formación en la Escuela Normal, en la universidad o en distintos lugares. Aunque luego se dio cuenta de que, como todo en la vida, aquello es un proceso de construcción que se da paso a paso, que depende del actuar y de la relación con los conocimientos y saberes que se haya tejido, los cuáles, van más allá de las bases académicas, en una trascendencia continuada a distintos umbrales de la formación.

Afirma que le apasiona las posibilidades que están presentes en la metacognición, el aprendizaje continuo que no se da sólo en la escuela, sino también, desde el hogar partiendo de las vivencias familiares y el entorno cotidiano que rodea a las personas que lo habitan; las preguntas por los estímulos potenciadores que vienen desde ese primer entorno socializador que es la familia, en pro de la creatividad, la duda y el asombro. Nora menciona algo que se presenta como particular, con relación a los detalles externos, y es que estos se convierten en un camino y una motivación que es distinta en cada persona.

Ella lo expresa como un equipaje que cada maestro lleva, manifestando que esto influye en la forma de ver el mundo, de ejercer, de enseñar y de aprender; es un equipaje que permite llevar elementos con los que se permite no mirar con los mismos ojos, priorizando que cada contexto es un lugar que se percibe de manera distinta según sus particularidades, sobre todo, reconociendo la experiencia vital de cada sujeto. En este punto, es donde algunas personas consideran lo difícil de ser maestro, aunque otras lo visualicen como una labor fácil, allí se pueden transitar caminos rocosos, y otros livianos porque se consideran ya andados o pavimentados, pero sin duda, son todos trayectos plenos de emociones y aprendizajes vitales.

Asimismo, la docente plantea una diferenciación entre la huella que deja la formación y la vocación, para ella ambas son importantes y complementarias; si sólo se tiene vocación, pero no

formación va a ser difícil ejecutar la pedagogía correctamente, si sólo se tiene formación, pero no vocación va a ser un camino complicado de ejercer. Aun así, hace una segunda división y es la diferencia entre la formación en la universidad a la formación en la Escuela Normal, desde los aspectos teóricos, de la práctica, del método, diferencia que no es necesariamente buena o mala, pero existe y la ha visto reflejada en su trayectoria.

Sin embargo, retoma su postura de que la vocación y la disposición son fundamentales para lograr atravesar el camino de la pedagogía y hacerlo de forma correcta, la imagen y la motivación que cada maestro proyecta viene desde una disposición interna, de lo que previamente ha tomado de sus colegas maestros durante el proceso de formación que asumió llevar a cabo, de esa preparación que toma tiempo, de la mano de las elecciones que fue haciendo para sí en el camino andado. Para Nora juega un papel importante la percepción del tiempo en la formación, surgiendo así la pregunta de si los 5 años que toma la licenciatura en realidad no se alargan más, con relación a la experiencia y la práctica, esto en vista de vincularse con de lleno al campo y vivirlo más allá de la teoría; todo se condensa en las propias palabras que expresa en cuanto a su vocación:

Encuentro en mi vocación la oportunidad de aprender, servir a las personas, compartir conocimientos, crear y recrear, comunicar y preguntar. ¡De corazón siento que nací para ser maestra! trabajo con dedicación y responsabilidad, me entrego totalmente en la tarea diaria de ser una gran educadora y un ser humano. Algunas veces en los días negros, fugazmente se cruzan la inquietud: - ¡Dios! ¡Es difícil ser maestra, ya no puedo más! Pero siempre, hasta ahora, ha aparecido ese rayo de luz y de esperanza, esa certeza interior de: "otra cosa no, maestra, felizmente maestra".

En la vida de esta maestra es relevante tener claro cuáles son los dispositivos básicos de aprendizaje, cómo acercarse a los niños, generar conexiones con ellos y que el conocimiento perdure, cuáles estrategias usar para que la clase se sienta valiosa y disfrutable. Esto viene desde distintas motivaciones e ideas, recordando sus momentos como recreacionista, acción que le apasiona en el marco de promover una pedagogía donde la didáctica y la lúdica es posible relacionarlas a la luz de lo flexible. Lo anterior, es la razón en la que sustenta la manifestación de gestos de confirmación y receptividad por parte de los niños, con acciones como repetir la frase en un ciclo de comprensión, y eso, denota que se encuentran interesados prestando atención en las actividades propuestas. Esto significaba que el saber o el mensaje a transmitir perdurarían.

Lo que refiere entonces a una necesidad de contar con dinamismo al momento de abarcar los temas o contenidos, porque significa poder cumplir con la misión más importante para una maestra, donde en las elaboraciones de los estudiantes evidenciaban el ambiente de alegría expresado en muestras de creatividad y vínculo con materiales de trabajo y sus deseos, donde sus cuadernos o trabajos terminaban decorados, como una forma de apropiarse de sus elementos y el espacio del aula.

La iluminación de los salones, los colores de las paredes, las decoraciones, los olores y el material didáctico disponible jugaban un papel fundamental en su clase, todo esto ella lo utilizaba y lo cuidaba como recursos primordiales, dado que, en ocasiones, es material hecho por los estudiantes para suplir las necesidades y carencias, así que, valoraba especialmente el esfuerzo de esas réplicas que demostraban pasión por construir escuela y crecer en metodologías.

Por otra parte, describe que le emociona ver la evolución que ha tenido, las experiencias, mirar hacia atrás y traer a sí esos recuerdos sobre los malos días y también de los que han sido buenos, aquellos llenos de sonrisas. Las devoluciones de sus colegas han sido una de las

herramientas que le han posibilitado crecer, además de que eran enriquecedores, en tanto, muchos de ellos venían de un largo trayecto en diferentes escenarios desde el campo de la educación: rural, en la ciudad, oficial, privada, universitaria, especial y ella reconocía cuánto valor tenían aquellos consejos y acciones de mejora; ella se sentía siempre en un constante aprendizaje, abierta a la receptividad de nuevas metodologías, además, se preocupaba por no quedarse con lo que había aprendido hacía años.

Como en párrafos anteriores se había expresado, a Nora le llamaba mucho la atención la lectura, y a raíz del gusto que le producían las lecturas de cuentos y poesías por parte de sus padres, fue creando poemas para sus estudiantes, los cuales, posteriormente fueron recopilados en un diario poético. Pasaba mucho tiempo en la biblioteca, era su espacio de reunión en el que solía quedarse hasta el cierre; amaba estar rodeada de todos esos libros, además de los tenía en casa. Le gustaba leer diccionarios y libros de pedagogía, algunos de ellos fueron referencia o se relacionaron con los que más tarde vería en sus estudios formales, siendo gratificante reencontrarse con esos títulos que, una vez siendo niña, había leído y ahora se materializaban en nombres de importantes autores que tendría lugar en el proceso académico e investigativo en su carrera.

Con esas lecturas que luego pasaron a ser experiencias de su campo reafirmó la necesidad de socializar que tiene el hombre, lo que la llevó a varias conclusiones que aplicó a su pedagogía desde la calificación y la evaluación, desde allí aprendió a reconocer etapas y funciones del cuerpo docente y académico; enseñanzas que serían útiles al momento de desenvolverse en el campo laboral, que en este caso le permitió asimilar lo que expresa a continuación: “aprendí a ser profesora en la Normal, siendo profesora de la Normal”.

Para ella las redes de apoyo y solidaridad allí, en la escuela, eran importantes, el inspirarse y a su vez inspirar a la gente, formaban parte fundamental de su historial como mujer y maestra, la empatía de ponerse en los zapatos de los otros sin importar si era un niño o un adulto, le permitió conocer los matices de la vida y aprender de los dolores ajenos. Siempre tuvo presente establecer y poner en práctica estas redes; nunca había un mal momento para ser modelo y aprender sobre los humanos y sus situaciones cotidianas.

Respecto a detalles específicos del ambiente, el clima escolar, la sensación que se evoca en el aula de clase y que determina cómo serían las dinámicas del trato o el acercamiento entre los sujetos, para la profesora era importante saber que el ambiente no debía ser tenso, sin embargo, tampoco debía de ser un espacio donde el descontrol desmedido estuviese presente. Esto también en vista de que su hacer profesional le hacía preguntarse por el trato en la relación alumno-maestro, así como también, sobre la importancia de analizar las palabras utilizadas, si por error se fue grosero, o si no se fue lo suficientemente respetuoso con alguno de los niños; siendo así importante revisar, aceptar y corregir acciones, que es un elemento principal para ser una buena maestra que pueda inspirar la calidez y la confianza que necesitan recibir los estudiantes.

Con relación a esos lugares y concepciones de las formas de ser maestros y maestras ella ha notado diversos cambios, en tanto, se hace distinta la enseñanza a los decididamente inician el camino de la formación docente, sus maestros dejaron enseñanzas de maneras y modos diferentes a lo que hoy se puede presentar en las aulas de clase de las instituciones formadoras de maestros. Para ella eso implica: «la nostalgia de que allá pasaron cosas extraordinarias y ya es más difícil que vuelvan a ser, es decir había un sentido» (Nora Liliana Vásquez Pérez).

Las evocaciones que se generan en habitar la nostalgia del camino transitado conllevan a preguntas, dudas, motivaciones, crisis y miedos que se hace necesario reconocerlos, más allá de una serie de acciones académicas, son todas las formas en las que como persona la ha transformado ese ser maestra. Descubrir que ahora esas figuras que fueron héroes e ídolos de su proceso pedagógico serían colegas, serían los ojos de otros pequeños quienes admirados observarían la figura de un nuevo maestro, listo para enseñar con pasión y vocación las posibilidades que en el saber existen para inscribirse como sujetos en el mundo y la sociedad que habitan.

Ella no sólo ha logrado animar, acoger e inspirar a sus estudiantes, sus hijas también se han visto permeadas por la figura de su madre, en ese ser encontraron el valioso tesoro de la pedagogía y por eso ambas en sus carreras vieron la necesidad de incorporarla, más allá de sus elecciones aprendieron a aplicarla en el trato humano, en especial Lorena, que se dio cuenta de que ella no estaba formando simplemente deportistas, sino que eran personas que practican un deporte; ahí su mamá se dio cuenta de que ella no sería una entrenadora común y que ella marcaría la diferencia en su trabajo dejando huellas en todos a quienes se acercara en su labor pedagógico - deportiva.

A raíz de su experiencia como mamá y maestra, con sus hijas llegó a la consideración de algo importante que sucede con el sistema educativo y los maestros, esto es que en ambos se pide homogeneidad, allí, a todos los maestros se les solicita sostener un estándar sobre cómo educar, qué enseñar, qué es aquello que se aprende en la escuela, que sean copias exactas, cuando es imposible por razones tan diversas como colores y formas tiene el mundo, en tanto, los procesos individuales son singulares y propios de cada uno de los individuos, así como también puede visualizarse desde la forma en la que conciben el mundo sus estudiantes o el dinamismo que puedan aplicar según el contexto donde se encuentren educando. Asimismo, expresa la profesora, que ella nunca trató de ocultar o hacer encajar la diversidad de sus estudiantes, más bien, se sentaba a analizar por qué cada uno manifestaba las particularidades que expresaba respecto a acciones, sentires, o cuál era la manera en la que aprendía y se articulaba con los saberes que se compartían, etc. Cada una de las respuestas a las que logró llegar, jugaron un papel fundamental en su aula de clase; no pedía homogeneidad completa, sino, que abrazaba las particularidades que la rodeaban en sus estudiantes, colegas y experiencias, que la llevan a afirmar que:

Es un trayecto personal y una vivencia porque también hay unos que han pasado por esas cosas y siguen siendo igual, no han sido movidos desde lo humano, también hay una cosa que desde hace unos años me cruza mucho y es el asunto de la bondad como es el asunto de ser maestro.

Durante ese trayecto ha recolectado las huellas de lo que quiso ser y lo que es, recopilando esas voces históricas de los momentos que vivió en cada fase de su vida, la escuela en los años 70's, su bachillerato en los 80's, la universidad en los 90's, volver a la escuela en los 2000; vivir tantos acontecimientos históricos en el país, ver de cerca los cambios inevitables del mundo y aprender a ser una persona dinámica y flexible como aprendizaje en vista de todo lo experimentado, es decir, tener la capacidad de mirar desde otras perspectivas.

Finalmente, otra de sus anécdotas se traza en la vivencia cotidiana del cómo al estar haciendo un trasteo, se percató de la cantidad de cuadernos que tenía guardados, y allí, halló un cuaderno que usaba como cancionero para escribir la letra de las canciones que quería aprenderse, además de su cuaderno de francés, una guitarra y libros, tanto elementos que la

Llevaron a recuerdos de distintos momentos de su vida, por lo que para ella, recordar, es quizá uno de las posibilidades más valiosas que tiene como ser humano.

Nora Liliana a través de su presencia ha hecho posible tocar otras vidas en los espacios que ha habitado, en esos ha sido ejemplo de una mujer valiente, inteligente, abierta al cambio, una maestra flexible que no sólo enseña, sino que aprende continuamente, y donde se entrega corazón y alma a sus estudiantes, haciendo más de lo que le corresponde en ocasiones, porque su labor no es por deber sino por querer. En el largo trayecto ha aprendido a leer las narraciones de sus maestros, de sus colegas y estudiantes, las historias nuevas y las que refieren a otros tiempos, al mundo que cambia; sin embargo, lo más importante, es que ha logrado leerse a sí misma como una acción primordial que le hace posible tener presente en la brújula que guía su vida el por qué y el para qué está acá, además, de los estímulos y razones que la llevaron a ser maestra, sin dejar de lado la valentía que la ha traído hasta este punto.

Su vocación es grande y eso se refleja en las historias y testimonios de quienes la han conocido, ella ha querido ser una maestra diferente y lo ha logrado con éxito; ha querido inspirar a sus hijas como su madre y padre lo hicieron en su momento con ella. Nora Liliana se puede resumir en una mujer, madre y profesora que ha dado y ha recibido en esa misma medida, sólo queda por decir que es la viva muestra de una maestra que comparte su vida y hacer desde el corazón.



Imagen 47 Pedagogía, educación e investigación

Lo que nació de unos cuentos en su niñez, las canciones que adornaron su vida, las mariposas y los libros, el ejemplo inspirador de su madre y la laboriosa vida de su padre, sus años en Carolina del Príncipe; los lugares donde desempeño y edificó su experiencia como docente, la llevaron a ser lo que es hoy, y a haber tejido una vida que ha dejado huellas imborrables.

Sueña si quieres soñar que los sueños alivian la
realidad
llora si quieres llorar que el llanto es símbolo de
sensibilidad
ríe si quieres reír que la risa es signo de felicidad,
canta si quieres cantar que el canto es el himno a la
vida,
ama si quieres amar que el amor es el sentimiento de
la verdad.

Nora Liliana Vásquez Pérez, Primer poema

Historia de vida 3. Un trayecto vital, Hamilton

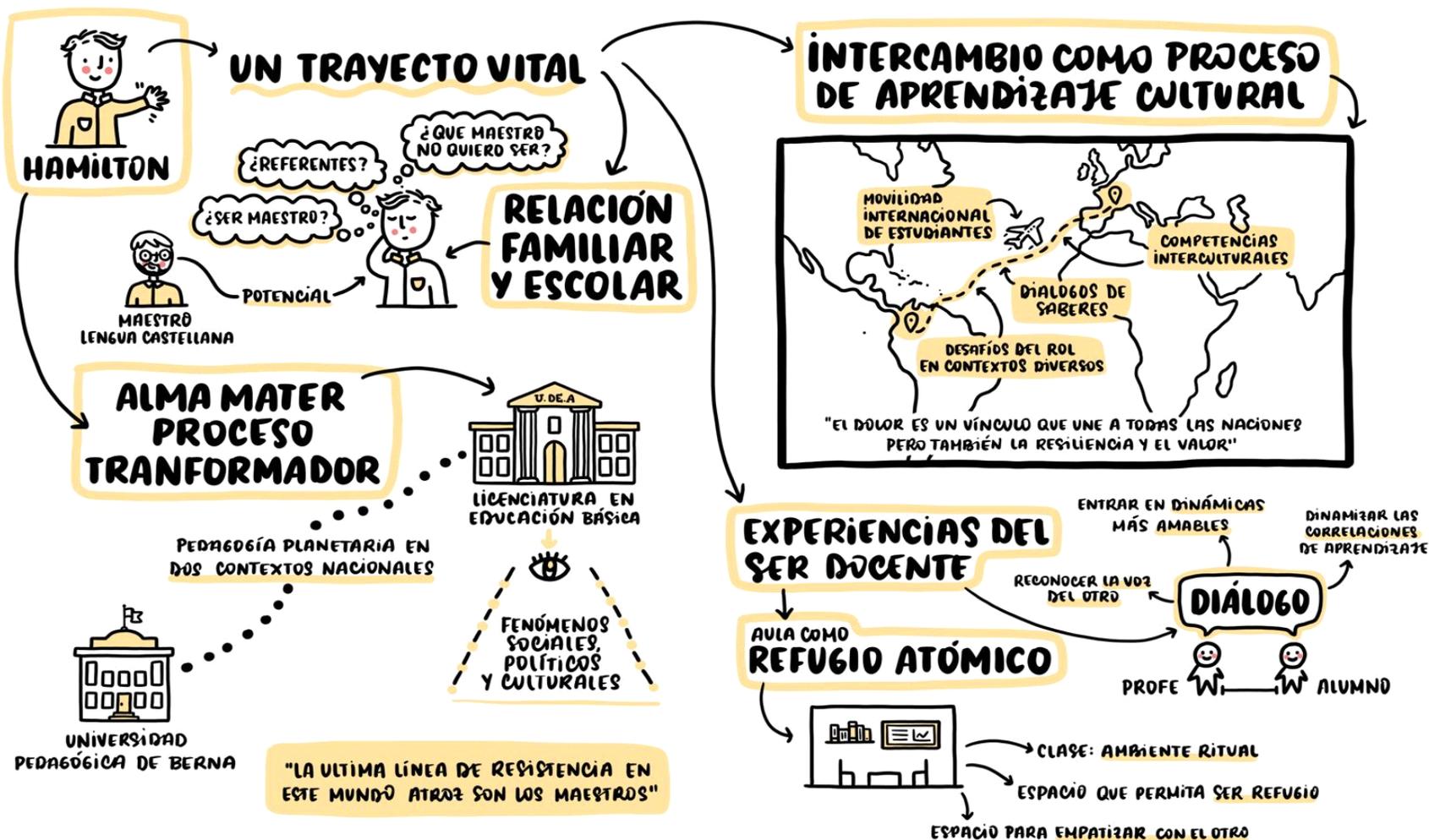


Gráfico 19. Relatoría gráfica. Hamilton

No nací para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Freire P. (1996, p. 96)



Imagen 48 El rostro de un maestro

Hamilton llegó a mi vida a través del maestro Alberto Echeverri, gracias a la admiración mutua entendí que una de las formas de hacerse en este oficio es el vínculo que creas, permites y tejes con los maestros que te han formado. Él se fue haciendo maestro *en la presencia* y bajo la *influencia* de otros maestros, otros que se comprometen a configurar con uno la trama magisterial, “por ello el estudio y la formación se constituía como pauta central para estar al borde, danzar entre el sistema y sus afueras para poder vivir la vida de maestro con la cual concordaban los sueños” (Arias, 2016, p. 15-16) desde allí podría decir que son sus principios y que su devenir está marcado al ubicarse “por fuera del

formato” por verse “en el rostro de otros maestros” y en la lucha cotidiana por “tener una voz propia, una habitación propia” para desde allí “ser un mejor ser humano”

En sus expresiones se logran captar interpretaciones que llevan a representaciones gráficas como:

de mí mismo y un manojito de cabos sueltos, voy cayendo mucho y a veces parado. Prefiero siempre a Kobe Bryant sobre Lebron, pero a Jordan sobre todos; en el equipo de rodillones soy estorbador central, pero subo a hacer goles y cuando tapo soy como el gordito del barrio. Soy hijo de mi madre costurera y mi abuela aseo. Anhele el paraíso y persigo a Jesús. Soy un eterno enamorado de las mujeres y lucho con sus encantos. A diferencia de mi amigo Pacho, yo sí prefiero bailar y no quedarme sentado a la mesa. Soy un profesor de la alegría y el encanto, pero también de la pesadez del mundo y sus tristezas. Cuando entro a clase entro completo, como soy, con los dolores de espalda de la humanidad que llevo encima. Me gusta el café y no me gusta la vida tan café. Me gusta Walt Whitman sobre todos los poetas que he leído. A veces me quiero perder del mundo y otras tantas, tantas poder comprenderle. En fin, esto que digo quizá no sea yo, pero es enteramente lo que soy. Como diría ese sabio adagio de los poetas paisas llamados Bajo Tierra, esto que digo hoy no lo sostengo mañana.

Gritar en las mañanas y en las noches, a toda hora, gritar para no olvidar, puesto que la memoria se acostumbra a vivir lo diario y a recordar lo diario, y no a remontarse en pasados profundos de la posibilidad en la que surge la existencia de los seres. Gritar para no olvidar a papá, a mamá, a hermanos. Gritar para dejar marcas en la selva, en los árboles, que el susurro del viento toca y trae consigo a tierras lejanas; gritar para que la memoria permanezca intacta a las imposiciones de nuevas vidas que no son, porque no hay nombre que permita identificar la esencia del ser con lo que se fue y se es, pero ya en silencio (Arias Jiménez, 2016)

La relación familiar y escolar

Las decisiones trascendentales en la elección profesional como las más importantes de la vida, se permean de deseos paternos, sueños no alcanzados y anhelos de que ese hijo sea lo que no se pudo ser. No había imposición, pero sí el sueño materno por la música, por la armonía y la cadencia que habitaba su ser, sin embargo, tampoco hubo oposición alguna al deseo de su hijo de optar por la educación, de transitar por los caminos de la pedagogía y la didáctica.

Él admite que nunca tuvo referentes importantes en su círculo inmediato que se constituyera en un llamado, una pista de hacia dónde orientar su futuro profesional, por el contrario, en una entrevista posterior, relacionada con su labor docente, confiesa que justamente ser maestro era lo que no añoraba. Extraña paradoja, se llega a ser lo que no se desea, pero cuando se emprende el camino, este enamora, genera preguntas, convoca, ¿Qué hago yo para ser maestro? pregunta que nace de un evento aparentemente intrascendente, un pequeño primo en proceso de adquisición de la lengua escrita, quien maravilla al naciente maestro con su presencia y lo motiva a vincularse con la experiencia de la enseñanza.

Sus compañeros de estudio narraban historias familiares de generaciones de tíos primos, hermanos, que claramente, identificaba en ellos indicios de su formación vocacional, para él no fue así, pues no encontró interés de su familia en motivar la continuidad de sus estudios, sin embargo, su maestro de lengua castellana pudo vislumbrar su potencial y se convirtió en animador de sus futuros procesos académicos en la educación superior.

Terminada la básica secundaria y por la época que se vinculó a la universidad, vivenció situaciones y experiencias propias de algunas prácticas docentes que le permitieron discernir el tipo de maestro que no quería llegar a ser. En una de sus memorias recuerda al tipo de docente

poco empático, distante e incapaz de hacer lectura de las condiciones y situaciones de sus estudiantes y el que adopta el papel de tribunal, juez y verdugo; *“En una de esas prácticas tempranas, terminé yo de hacer mi actividad pedagógica y salí con la profesora, llega una mamá desesperada buscando a su niña y la expresión de la profesora fue: “como ella es toda alborotada”* (H. Arias, carta, 2021) en otra ocasión, narra *“Llego a otro colegio a hacer prácticas, me presenta mi profesor: él es Hamilton y está estudiando para ser maestro y una de las docentes con mirada lastimera señala: “ay, Hamilton, ¿usted se metió a esto?”* (H. Arias, carta, 2021).

Todo esto le decía a él que había mucho para reflexionar sobre el compromiso, la importancia del maestro en la relación con los alumnos y las formas de abordarlos; Meirieu dice: *“nos hicimos profesor, por un eco de los profesores que había antes”* (H. Arias, carta, 2021). Ya sea por la voz del maestro que le aconsejó seguir en búsqueda de su profesión, ya sea por aquellos que sirvieron de contraejemplo para no continuar con este legado.

El alma mater y su proceso transformador

El año 2010, inició una etapa trascendental, el proceso de formación docente en el pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, espacio académico que abrió nuevas formas de apreciar y abordar el mundo, una mirada amplia de los fenómenos sociales, políticos y culturales que estructuran las sociedades. Sin embargo, es consciente que en su formación como futuro maestro, vivió muchos limitantes en el acercamiento al conocimiento, por lo menos desde el enfoque académico occidental y su énfasis en los procesos cognitivos y la racionalidad: *“mi proceso de formación como maestro no me permitió acercarme a una experiencia que me posibilitase pensar dicha formación en ámbitos que viajaran por senderos diferentes al cognitivo, no existieron preguntas por el cuerpo, por el espíritu”* (Arias Jiménez, 2016).

En ese tránsito inicial, la investigación no fue fuente de inspiración para él, por lo tanto, no existió vinculación con algún grupo de proyecto, sin embargo, en el transcurrir de la carrera y con el acompañamiento de otros maestros que también caminaban asombros y generaban preguntas, fue descubriendo sus facultades como investigador. Con sus dos colegas Henry Rojas y Camilo Suárez, crearon su propio nicho, un espacio de estudio tanto de formación académica como de su propia y paulatina construcción acerca de lo que es ser maestro. En el año 2014, cuando estaba cursando el octavo semestre, compartió espacios académicos como el curso dirigido denominado “Formación en investigación educativa y pedagógica I” orientado por la profesora Hilda Mar Rodríguez, con varios docentes, que casualmente, pertenecían a un proyecto del cual hacía parte su amigo Henry Rojas en el extranjero.

En este semestre, también fue significativo el espacio formativo “Historia, imágenes y concepciones del maestro” que dictaba su colega y amigo Jesús Alberto Echeverry, el cual, se convertiría posteriormente en su maestro. El 23 de abril de ese mismo año, Hamilton se inicia como participante de un proyecto de investigación desarrollado en conjunto por la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza) llamado *Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales*, del cual también hacían parte los dos maestros ya mencionados, el profesor Alexander Yarza, sus dos amigos de carrera; y Henry y su compañera Natalia Patiño.

En el semillero de investigación en pedagogía adscrito al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y, a partir de las construcciones teóricas del profesor Andrés Klaus, logró acercarse al concepto del saber pedagógico, que en sus propias palabras es concebido como: “yo lo asumo muchas veces como eso que uno es con todo, lo otro, lo demás (H. Arias, carta, 2021). Inspirado por Mario Lodi en sus epístolas, surgen preguntas como: ¿Qué hay que hacer para enseñar? ¿Cómo hay que hacer para enseñar? Él plantea que una de las respuestas a cómo hay que hacer para enseñar, está en reconocer al otro como alguien que más allá de ser carne y hueso, también es experiencia, donde esas experiencias dan significado al por qué las personas reaccionan de cierta forma bajo ciertos contextos, lo que conlleva a comprender al otro en su esencia, tener empatía por ese que está al frente.

Un proceso de intercambio como un proceso de aprendizaje cultural

El proyecto de investigación al que se vinculó Hamilton durante su formación en el pregrado tenía un enfoque teórico/práctico, el cual, le permitió a él y a otros cinco estudiantes tener la oportunidad de ver y vivir, en un contexto internacional, el ser y la formación pedagógica



Imagen 49 Movilidad y educación

(...) se planteó la cooperación anclada a la movilidad internacional de estudiantes y profesores, y el diseño de módulos de formación en cada una de las instituciones: el seminario *Movilidad y Educación Global* en la PHBern y el Semillero de investigación en Educación global/Pedagogía Planetaria en la UdeA. Durante el período 2013-2015 un total de 6 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizaron una pasantía de un semestre en la PHBern, y los profesores Hilda Mar Rodríguez y Alexander Yarza, de la UdeA, participaron con ponencias en eventos académicos en Suiza. Durante el mismo período, cuatro estudiantes de la PHBern realizaron estancias académicas en la Universidad de Antioquia y las profesoras Ángela Stienen y Kathrin Oester viajaron a Medellín para participar de eventos académicos, encuentros y otros espacios, los cuales permitieron el diálogo de saberes entre grupos y la vivencia de discusiones entre Sur y Norte, que fortalecieron la interculturalización de la formación, la investigación y la práctica pedagógica. (Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Colombia - Suiza, 2016, p. 2).

Por otra parte, no puede darse un proceso de interculturalidad si no es de manera bidireccional, de serlo, tendría matices más neocoloniales que de aprendizaje mutuo. Por esta razón, el proyecto, además de enviar estudiantes colombianos a Suiza para aprender otras

maneras de ser docente, también optó porque algunos estudiantes suizos se acercaran al contexto colombiano para nutrir, a partir de las dinámicas sociales del país, su labor docente.

Cuatro estudiantes de la PHBern realizaron estancias académicas en la Universidad de Antioquia y las profesoras Ángela Stienen y Kathrin Oester viajaron a Medellín para participar de eventos académicos, encuentros y otros espacios, los cuales permitieron el diálogo de saberes entre grupos y la vivencia de discusiones entre Sur y Norte, que fortalecieron la interculturalización de la formación, la investigación y la práctica pedagógica. (Arias Jiménez, 2016 p, # (?)).).

La investigación, como meta y camino del proyecto, tenía como uno de sus objetivos comprender los desafíos que asume la profesión docente al encontrarse en contextos y condiciones diversas y otros sujetos, todo, a partir del intercambio cultural y, dentro de este marco, se delimitaron tres objetivos para facilitar las competencias docentes, estos son: la revisión crítica del concepto, las líneas de filiación y la conceptualización y aportes a una noción de competencias interculturales. Fue a partir de este proyecto intercultural, que, junto con sus compañeros de estudio y profesores en proceso de pasantía, Hamilton logró darse a una serie de experiencias e historias de diversidad cultural, sumada al reconocimiento del papel de la historia y su efecto en las sociedades humanas.

En un principio, él admite haberse sentido atraído por el rol del maestro intelectual, pero fue a través de este proceso intercultural, que tiene como objetivos la auto narrativa, la des-occidentalización epistemológica, la interseccionalidad, la interpretación alternativa, el reconocimiento de la diversidad humana y las relaciones con la madre tierra, que se permitió comprender, que el objetivo del docente puede trascender el clásico estereotipo del maestro como fuente del conocimiento y la autoridad que se ejerce sobre él.

En Suiza defendió la idea del maestro intelectual, político, pero al final la recomendación que le hacían era, «¿Usted ha leído sobre el MP? Ahí son los intelectuales los que escriben sobre los maestros, no son los maestros los que escriben sobre ellos mismos» (H. Arias, carta, 2021). Esto le permitió reconocer otras maneras de abordar el mundo a través de los ojos culturales de otros pueblos, lo que le abrió una serie de posibilidades en el devenir ser maestro. Fue la ciudad de Berna, Suiza la que lo acogió en su futura transformación como estudiante/maestro. Según lo que les narraba la profesora Ángela Stienen, Berna ha sido una ciudad que ha vivido varios procesos migratorios y, a partir de ellos, se han analizado estadísticas poblacionales que generan una serie de patrones que distan de parecerse entre una ola migratoria y otra. Entre 1950 y principios de 1980, la población migrante mayoritariamente era poco cualificada (guest workers), y por consiguiente se situaban en el nivel más bajo de la clase obrera nativa, permitiéndole a ésta surgir socialmente (este fenómeno se llama en alemán *unterschichten*);

A partir de los 80, sin embargo, cuando aumentó la migración de países africanos, asiáticos y de Latinoamérica, cada vez llegaron más migrantes con un origen de clase media y media alta, profesionales que compartían la cultura dominante en Suiza y sus valores y buscaban insertarse en ella (Arias Jiménez, 2016, p, 110).

Con esto, la profesora los contextualizó para que pudieran formar un criterio propio sobre los procesos migratorios y de asimilación cultural que experimentarían en la ciudad, por

experiencia de otros extranjeros y también como resultado de su propia conexión con la tierra y la cultura que los acogió. Además de la ciudad de Berna, el otro espacio que los acogió en la intimidad de sus estancias fue la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern). La Escuela Superior Pedagógica, que en español también es conocida como la institución superior formadora de formadores de la ciudad de Berna. Fue allí, donde experimentó que el dolor es un vínculo que une a todas las naciones, pero también la resiliencia y el valor.

En Suiza vivenció el miedo que generaban los ataques a civiles producto de una guerra religiosa contra occidente y comprendió que el miedo es el mismo en todas partes, aunque en dimensiones diferentes y con repercusiones también distintas. El recuerdo fue muy vívido porque él viajó a Suiza cuando en Colombia estaba gestando un proceso de paz con uno de los grupos armados más antiguos del país, las FARC-EP.

Aunque él nunca vivió en carne propia los efectos inmediatos de la guerra, su empatía por la situación del otro y la situación del otro con la tierra como sujeto social, político y vivo, le confirió una vista más amplia para alcanzar una panorámica más completa que germinó en un análisis sobre las relaciones humanas y de estas con el mundo y los seres que lo habitan. Este análisis son las voces que él comenzó a reconocer de forma independiente a su propia voz, la amplitud del panorama es el reconocimiento de esas voces, voces amigos, voces maestras, voces nacionales y voces extranjeras, voces ficción, voces territorio, voces naturaleza...

Él expresó que en diversas ocasiones sentía que el problema provenía de la exterioridad, pensó que la solución a problemáticas sociales como el racismo o la xenofobia se debían abordar cambiando a las sociedades en las que se tejían estas expresiones de odio, sin embargo, llegó a otra posibilidad al considerar que al estar insertado en una cultura occidental etnocéntrica y chovinista se le había nublado la mente al impedirle reconocerse como un actor de la sociedad que habita, por tanto, participe de la estabilidad o el cambio en la misma.



Imagen 50 Discurso occidental eurocéntrico

Este discurso occidental y etnocéntrico no solo estaba presente en él como actor social, también logró evidenciar que está inserto en las epistemes académicas, que rechaza o desprestigia otros saberes, y que se termina convirtiendo en un limitante a la hora de interpretar el mundo con otros matices. En tal caso, él expresa que en su formación docente nunca tuvo la posibilidad de acercarse al conocimiento por medio de los sentidos, en la academia el cuerpo y la mente están desconectados. Fue durante sus procesos como monitor en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el curso *Historia, imágenes y concepciones del maestro*, donde comprendió «que la corporalidad está denegada en los espacios formativos; también entendió que la espiritualidad no es algo que se trate en clases» (Arias Jiménez, 2016).

Sin embargo, también narró que en su transitar encontró divergencias en el acercamiento al conocimiento por parte de profesores, como su amigo Jesús Alberto Echeverri, quien asistió los cursos que orientaba a través de rituales, y allí en uno de esos momentos de iniciación, les leía a Borges acompañado de figuras y dioses orientales, en donde la presencia del fuego y, del incienso era necesaria. Este ritual convoca la espiritualidad, pues lleva a un viaje diferente, a uno que se les escapa a las aulas. Estas divergencias suscitaron a que él generara más dudas sobre el rol maestro, en sus palabras textualmente expresaba:

La diferencia generada entre su mundo y el mundo radica, con obviedad, en el mundo; existe una diferencia que se yuxtapone en mí, y la imposibilidad de aceptarla. Al final, aunque la diferencia pueda ser apreciada, no puede ser entendida porque no parte del otro, sino de mi ser. (Arias Jiménez, 2016 p, # (?)).)

Con estas reflexiones llega a la conclusión de que la educación tiene una deuda con la comprensión por el otro, a través de su mirada, es decir, comprender al otro en la medida de que él se comprenda a sí mismo en su construcción. Además, también expresa que hay una segunda deuda enfocada en los otros conocimientos que quedaron por fuera de la jerarquización académica. Esta deuda, expresaba él, también se manifiesta en la generalidad, el ser docente. Respecto al ser docente en el pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, él consideraba que la deuda se expresa tanto en el marco general, como en las delimitaciones específicas del saber, nos citó el criterio de uno de sus amigos cercanos, Camilo Estrada:

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia aún tiene un camino importante por recorrer para integrar la pregunta por la diversidad étnica, sexual, cultural, religiosa y de género, así como por la discapacidad, en su programa de formación; parece ser que la formación está pensada para el ejercicio docente en contextos urbanos mestizos. (Estrada, 2016, pág. 171)

Dada la opinión de su amigo y bajo su propio criterio, él considera que la Facultad de Educación y su pregrado en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, aún se encuentra enraizada en un enfoque mono/multiculturalista de la formación docente, que propició un estado de competitividad impulsado por el individualismo capitalista, favoreciendo los privilegios de los grupos hegemónicos. Por esta razón, esta competitividad ha de separar el servicio educativo como sus formas, en la medida que legitiman a partir de las disposiciones legales, sumada a una acción de formación subjetiva que responda a los designios de la ideología circundante actual, lo cual permite que se homogenicen la oferta educativa y se queden por fuera otras dinámicas, no convencionales, otras formas de educar.

Esta competitividad, expresa él para el contexto colombiano, tanto al servicio educativo como a sus formas, las condiciona a girar en torno a los intereses económicos de la ideología circundante, que para este caso, manifiesta él es «neoliberal transnacional corporativo, que permite, entre otras cosas, no sólo la homogenización/estandarización en la oferta educativa, sino y sobre todo, la invisibilización, marginalización y exclusión de propuestas diversas,



Imagen 51 Competitividad: homogenización - estandarización

heterogéneas, que se fundan en las fisuras permitidas por el propio sistema educativo colombiano» (Arias Jiménez, 2016).

Él considera que Colombia «ha estado en un papel de sujeto en las relaciones de poder que se tejen en estas dos posturas geopolíticas». Existe una incidencia, pues en estas relaciones en donde históricamente la relación entre saber/poder ha establecido sino unos estados de dominación, al menos unas relaciones de dominación con las cuales comulga con la insignia de verdadero, delegando un papel de olvido, invisibilización y exclusión a cierta cantidad, se objetiva cierto saber que, de planteamiento teóricos, y especialmente prácticos que desarrolla el campo de la educación. (Arias Jiménez, 2016)

En el año 2013/2014 en Colombia se hablaba de una serie de componentes sobre los lineamientos y parámetros que debían seguirse en la formación docente: enseñar, formar y evaluar, sin embargo, Hamilton considera que estos lineamientos dejan por fuera la diversidad y la interculturalidad y todos los procesos y relaciones que surgen de estas interacciones.

Por lo que limitar la interculturalidad crea una barrera, porque las relaciones interculturales son las que permiten que haya una mejor aproximación y conexión en los procesos de formación docente en la sociedad contemporánea, en la planetariedad. Para él, el trabajo del profesor Camilo Estrada, el cual se realizó en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el proceso auto etnográfico, le dio un giro fundamental a su vivencia intercultural durante su intercambio en Suiza,

Es a partir de esta crisis creadora que surgen unas series de preguntas que le permitieron seguir construyendo su formación docente; ¿Cuáles imágenes de maestro, conceptos y prácticas se activan y ponen en tensión en la vivencia de intercambio al momento de reflexionar sobre la educación/aprendizaje global y la pedagogía planetaria? ¿Cuáles aportes se podrían formular al concepto de competencia intercultural a partir de la propia vivencia?

En Berlín conoció una mujer de etnia árabe que en un momento de habla espontánea hizo una lectura de él, sobre su relación con la deuda que él expresa sentir por la humanidad: Yo no puedo abandonar ese sentir de humanidad, es esa deuda que yo siento, no fue mi culpa y sin embargo yo me siento responsable, me tengo que hacer responsable si quiera para que eso no se vuelva a repetir. Entonces, cuando intento decirte que son como ecos de humanidad, son esas cosas que me habitan constantemente y que yo te lo conté la otra vez que estaba reacio a verme la película «la sociedad de los poetas muertos. (H. Arias, carta, 2021)

Experiencias del ser maestro

“Yo empecé en el 2014, estuve en un colegio y ya luego estuve acá en la universidad y en esta otra institución estoy en mi tercer año” (H. Arias, carta, 2021). Ese eco pedagógico, esa voz que se queda impregnada subyace en las relaciones entre alumnos y maestros. Él recuerda que en la época en la que estaba dictando un curso en el primer colegio en el que trabajó, conoció en la universidad, al maestro Alberto Echeverri, el cual le dejó una lección:

Cuando terminó la clase, él nos dice que en la segunda clase siempre se despidió de sus estudiantes con un abrazo, y yo llevo 8 semestres en la universidad y nadie, ningún profesor había hecho eso. Yo me voy para el colegio tocado, con una felicidad interna, lo compartí con los muchachos y les pregunté quién de ellos quería un abrazo y fue muy bonito porque todos se levantaron (Arias, carta, 2021).

En otra ocasión, durante una reunión de profesores en uno de los colegios por los que él transitó, le quedó resonando el discurso de un profesor que expresó lo siguiente: «yo creo que esos estudiantes como que no se disponen para la clase» (H. Arias, carta, 2021). Pero él invirtió la pregunta ¿Qué hago yo para hacer de mi clase un lugar dispuesto a la disposición? O ¿Cuál es la disposición que tienen los maestros para con los estudiantes? Él dispuso el diálogo como un mecanismo de comunicación y comprensión entre estudiantes y maestros «Y entonces empecé a hablarles del amor, empezaron a llegar todos, todos callados se fueron arrojando» (H. Arias, carta, 2021).

Para él, entablar un diálogo con los estudiantes permite que todos entren en unas dinámicas más amables al no sentirse presionados por una figura que genera la más tiránica autoridad, logra dinamizar las correlaciones del aprendizaje y su disposición frente a este «yo les hablé muchas veces del aborto y los pelados eran opinando, y se dispusieron de una manera tan diferente que ya no era con gritos, sino que escuchaban la posición del otro y decían si no estaban de acuerdo» (H. Arias, carta, 2021). Estos diálogos los puso en práctica en diversas ocasiones. Él cuenta que en un curso que dictaba sobre Geopolítica, direccionó la temática hacia las reflexiones sobre el amor y fue así como se empezaron a ver películas de amor y descubrir que este sentimiento resuena por todos lados de la misma manera:

Entonces, había tantas pasiones ahí que yo me preguntaba, cómo los adultos anulamos ese amor que ellos sienten y dicen ese es un amor pasajero, pero vibran tanto y hay una pasión, que yo no he leído el concepto de drama pasional y puede resonar por ahí, el libro pasión (Arias, carta, 2021).

Esto repercutió en su disposición, les dio la posibilidad de acercarse al contenido del curso por otros medios. Esta disposición, dice él, nace de reconocer la voz del otro, de darle la oportunidad de reconocer en experiencias propias, el conocimiento que parece apartado de la realidad que habitamos.

En un colegio de Medellín, fue asignado como director de grupo para un grado décimo. Él expresó que en un principio no lograba conectar con sus estudiantes, sin embargo, y en un proceso de sanación propia, logró despertar la empatía de los alumnos al acercarlos a ese maestro humano que a veces se pierde en el imaginario del profesor encerrado en el aula de clase, a través del recuerdo de un tío suyo que habían matado y que dejó una carga simbólica en su familia, y

claro, no podía enseñar sin conocer a los que están ahí y no los conocía, y ellos no lo conocían a él:

Entonces escribí una carta para ese tío muerto y se las leí, y después de leerla, quiero que si alguien ha pasado por lo mismo o tiene dificultades, el que quiera hablar, lo hable. En esa fragilidad yo empecé a llorar leyendo la carta... muchos también lloraron y empezaron a hablar. Entonces yo siento que reconocieron a alguien ahí que también tiene muchos dramas e inmediatamente la conexión fue muy diferente (H. Arias, carta, 2021).

Es en este reconocimiento por el otro, que ambos roles, tanto el de estudiantes como el de maestros, se logran identificar las responsabilidades acerca del conocimiento «tenemos una corresponsabilidad en esto que nos convoca». Otra de las circunstancias que él menciona de ese ser maestro lo cita en una conversación que tuvo con uno de sus compañeros, Camilo, el cual citó «con Weber como que al maestro no se le consulta cuando van a tomar una decisión, al maestro se le informa y claro yo vi cuando llegamos a la nueva sede del colegio y hay un montón de errores» (H. Arias, carta, 2021).

Silenciar la voz del maestro sobre el espacio que habita con sus estudiantes, que es donde se imparten las clases, dice él, es cada vez más común. En ocasiones la participación del maestro queda limitada a las directrices que exige el magisterio sobre el contenido de los cursos, pero se limita a esto, dejando por fuera la relación del espacio con las personas que lo habitan, así él lo explica de una manera más clara: la globalización de la educación y de las políticas de formación docente se constituyen en una condición contemporánea del ser maestro en formación.

Los planteamientos político-educativos en Colombia, en la actualidad, hacen referencia a unas posturas de internacionalidad que transmutan ciertos poderes estatales, como entes reguladores de los servicios sociales ofrecidos a toda la nación, y los depositan en estamentos supranacionales que se encargan de ejercer el poder en cuanto a los servicios, entre ellos y de manera muy relevante se encuentra el servicio educativo. (Arias Jiménez, 2016)

Lo anterior, se relaciona con lo que un maestro suyo dictaba en un curso de seminario: «la desterritorialización». Él explica que la desterritorialización que comentaba el maestro es tanto física como simbólica y afecta tanto a profesores, que pueden ser invisibilizados por las instituciones o el magisterio y en algunas ocasiones por estudiantes, como a estudiantes, que pueden sufrir esta violencia por parte de sus mismos compañeros y además, por parte de otros profesores.

Cuando trabajó como profesor en un colegio de Llano Grande, tuvo una plática con la coordinadora de la institución sobre los cambios que estaban afectando a los estudiantes:

Porque el que se desplaza utiliza mucho más tiempo para desplazarse y encima que la única vía que hay en Llano Grande- El Retiro la están modificando, entonces los estudiantes se están demorando una hora para llegar y tienen que madrugar más, llegan más tarde a la casa y tienen que seguir respondiendo por un montón de cosas, es difícil. (H. Arias, carta, 2021) Situaciones como estas fomentan la deserción.

“Para que haya una buena formación, hay que tener un diálogo con las necesidades de los estudiantes, al igual que con las necesidades de los maestros y en general, con las de la

planta educativa». Nuestra condición histórica, como maestros, si bien tenemos mala paga, tenemos una salud muy mala, condiciones digamos que no son las óptimas, es nuestro deber favorecer el diálogo al menos desde lo político” (H. Arias, carta, 2021).

Este deber político, citando a su amigo Henry «la última línea de resistencia en este mundo atroz son los maestros» lo llama él una «emergencia» desde lo social. Antes de iniciarse en la labor docente, él llegó a una serie de cuestionamientos que le encaminaron a ser docente, pero también a ver esta profesión como esa emergencia social. ¿Yo para qué soy bueno? Fue la pregunta guía que lo llevó a tomar el camino de la docencia, a pesar de que hubo otras actividades que convocaron su deseo diferente al camino docente.

Según sus relatos el baloncesto y la música eran unas de estas opciones, la otra respuesta era las ciencias sociales. A partir de esto, y con el pin de la universidad de Antioquia en mano, se presentó a Licenciatura en Ciencias Sociales como primera opción e Historia como la segunda, después de consultarlo y reflexionarlo con su padrastro. Para esta época, durante el tercer semestre, tuvo una crisis vocacional ocasionada por un paro que afrontaba la Universidad de Antioquia y se dedicó a la música por un breve periodo de tiempo, el cual le sirvió para asumir la docencia como el camino que quería recorrer en su proceso profesional, en su deber político frente a una emergencia social «ser maestro es un lamento que debe ser cobijado por la voz de otro, y cuando digo por la voz de otro es un estudiante, o es un escritor, o es un compañero» (H. Arias, carta, 2021). Su profesor de lengua castellana también dice él, influyó en la elección, por lo menos, de ejercer la docencia. Su profesor se convirtió así, en un referente de empatía, de reconocer y darle importancia al otro (estudiante). Respecto a la vocación él expresa que es una resonancia histórica

yo digo que es una resonancia histórica por eso, por los poetas que me habitan, y por eso digo que somos maestros porque desde allí queremos comprender el mundo, para mí al menos. Pero yo no sé en qué momento o qué cositas me dijeron, por este profesor, yo quiero ser profesor, no... y si lo puedo comunicar a la generación joven para que este mundo sea otra cosa, y esté un poquito mejor hagámoslo ahí (H. Arias, carta, 2021).

Esta postura sobre la vocación también lo posicionó frente a otras dinámicas presentes en el sistema educativo, confrontándolas, como el propósito de formar al estudiante con el objetivo de alcanzar un puntaje alto en la Pruebas saber. Esta responsabilidad política convierte al maestro en un faro de resistencia frente a un formato establecido por la institucionalidad, pues a su modo de ver, la formación docente y la formación del estudiante debe ser crítica. Esta resistencia nace de la necesidad del sistema educativo de formar un tipo específico de docente, un deber ser. Él expresa que su trabajo de grado «Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y Maestras en competencias interculturales» fue el recorrido por esa multiplicidad de ser maestros, con referentes personales, a los que admira y ve claramente como su accionar es educativo, incluso en actos por fuera de la academia. Como ejemplo cita a un maestro que en su momento le enseñó que la labor docente no está exenta de la lucha política:

Un profesor que invitamos al curso de historia, imágenes y concepciones del maestro que el hombre manda una carta a Fajardo, en su tiempo, porque él dice como que me niego a estar en estas condiciones, increíble que haya una plaza en estas condiciones (Arias, carta, 2021).

Ahora bien, este deber ser profesor para el sistema educativo tiene un énfasis en el Maestro operador, denominado así por Óscar Saldarriaga, donde hay un instructivo que debe

cumplirse sin ser cuestionado, sin ser revisado. Él expresa que, frente a estas directrices también hay actos de resistencia dentro del aula, como en el caso que él cita de la actitud de un maestro respecto a la muerte de uno de sus estudiantes:

Una vez mataron un compañero y él fue el único que lo habló en clase... se le quebró la voz, le importó, significaba algo para él, por eso ver esa fragilidad en ese profesor me dispone a mí a ver de otra manera es otra cosa... es otro modo de comprender y resolverlo (H. Arias, carta, 2021).

O como en el caso de las profesoras con formación normalista «Cuando usted llega acreditar a una Escuela Normal superior y la normalista se para y dice: profesor, aquí no sabemos nada de pedagogía, ni de matemáticas, pero no se nos han llevado ningún niño para la guerra» (H. Arias, carta, 2021). Esta actitud, dice él, también se mezcla con el ambiente ritual que es la clase, el aula se debe convertir en un espacio que permita ser refugio, a esto él lo llama «refugio atómico». Ahora bien, respecto a la pedagogía él expresa que pedagogizar es tomar un contenido, o un conocimiento y a partir de este, formar a los estudiantes. Él dice haber construido este sentido cuando se preguntaba en actos cotidianos sobre cómo esos actos podrían formar.

Por otro lado, y al enfrentarse el concepto de la territorialización, del cómo se debe territorializar la figura del maestro que dispone e impone todo el tiempo, de cómo la figura del maestro también es polifacética, que dispone de muchos estados que convergen en un mismo individuo. En su trabajo de grado se exponen esta multiplicidad de facetas docentes, hablando del maestro poético, amoroso, político...etc., y bajo este estado polifacético del maestro, que no es otro estado distinto que el de ser humano, él hace énfasis en dejar de ver al maestro como un ser que no siente, que su mundo termina en el aula de clase, además de que todo lo tiene que saber y que lo que debe enseñar ya está planillado en un currículo, como le decía a una de las coordinadoras con las que trabajó en uno de los colegios, si la respuesta está en ser al maestro al modo oriental, en acercarnos a esa pregunta de , ¿qué le va a enseñar? Lo que yo he vivido, lo que uno desee enseñar;

A mí me gustaría enseñar una clase a través del tejido y no lo hago porque no sé tejer, además porque la planeación es importante, es decir si no tengo una clase planeada con el sentido de lo que debería tener, con la rigurosidad de la enseñanza no me atrevería a hacerlo, porque a partir de eso se enseña a tejer a través de la palabra (H. Arias, carta, 2021).

En uno de los colegios, expone, las directrices eran muy estrictas con la apariencia personal de los maestros, debían ser el ejemplo y «el molde» a seguir de los estudiantes. En su opinión los maestros no deben ser el molde de los estudiantes «Uno no es un molde, es una carga de responsabilidad que uno no siempre quiere cumplir. Yo nunca he sentido que deba de ser un molde, porque uno a veces tiene que asumir responsabilidades que a veces no quiere asumir, pienso que uno debe mostrar otras caras» (H. Arias, carta, 2021). Así como tampoco el profesor debe permitir que conviertan su persona en una figura perfecta y abnegada, el profesor debe darles a los alumnos la oportunidad para que descubran sus propios caminos, sus propios espacios. Él considera que los maestros, en su multiplicidad de roles, deben estar más prestos a formular preguntas y estar abiertos a la interpretación de sus estudiantes que en convertirse en ese maestro dador de respuestas.

El crecimiento como docente va de la mano con la interacción y el compromiso con los estudiantes, él expresa que en algunas ocasiones ha sentido como un estudiante le salva la vida, o como en el caso contrario, él ha ayudado a algunos estudiantes a encontrar un camino por el cual transitar. Para él la disposición del maestro debe estar preparada para afrontar las diversas realidades de los estudiantes, abordarla de una manera respetuosa. Él pone como ejemplo una frase que escuchó de uno de sus compañeros de profesión «yo no voy a dar eso de LGBTI, eso de cositas raras, no, mejor no». Eso hay que darlo porque estamos en un universo diverso, las manifestaciones de esa diversidad están ahí presentes» (H. Arias, carta, 2021).

Reconocer la diversidad y la individualidad de cada estudiante es un compromiso que se retoma en el aula de clase. Un estudiante una vez cuando se graduó dijo: yo vengo siendo como un terminador de nada, nunca termino nada, entonces como que... soy un terminador de nada, cuando después de eso dice en su discurso: «gracias a las enseñanzas rebeldes de Hamilton». Ahí está el eco, no todas las veces se hace bien, pero al menos que se cuestionen y se dispongan de una manera diferente, es como creo yo la tarea (H. Arias, carta, 2021).

El aula es un espacio, en sus palabras, que se presta para empatizar con el otro, un espacio que debe brindar más información que conocimientos, que pueden no ser aplicables a la realidad de los estudiantes. En este proceso surgió en él la necesidad de preguntarle a sus estudiantes el «¿Cómo se sienten?» En lugar del habitual «¿Cómo estás?» Para, según él, que ellos aprendieran que a veces solemos vivir en un estado de inmediatez. Permitirse un espacio dentro del aula para empatizar con el otro, es a lo que él se refería anteriormente como refugio atómico.

Estos acercamientos le permitieron crear un eco con los estudiantes. Entonces les empecé a contar mi historia de vida muy a la lógica de la historia de la vez pasada que te conté...y hay algo ahí que vuelve a resonar en los estudiantes, un eco que los permite disponerse de otra manera...me encontré con estudiantes que yo no sabía, una estudiante que era adoptada y eso cómo influía en todo su ser para llegar a determinada cosa, había un estudiante que era como el más rígido, que no quiso hablar, pero lloró toda la clase con la cabeza apoyada en su mano y llegó un momento, que me parece muy bonito, en donde todos estábamos callados y todo era como amor y nadie habló inclusive cuando la luz se fue. Sonó el timbre, se acabó la clase y todo el mundo en silencio como en respeto del sentir que habían puesto todos ahí. Esta disposición nace en él, de ese sentir una deuda para con la humanidad.

Esta conexión él la entiende como un proceso de aprendizaje que es diferente en cada grupo por el cual él ha cursado, también explica que el rol de profesor o más bien el hecho de enseñar es recíproco, que no hay una verticalidad totalizante, el aprendizaje es horizontal. En uno de sus recuerdos, él comenta como una de sus estudiantes de bachillerato, Camila, le enseñó sobre sí mismo al preguntarle al final del curso, él por qué había cambiado si él no se comportaba de esa manera, aludiendo a la distancia que él había colocado para con ellos por el hecho de que el curso ya había llegado a su fin. Estas conexiones no eran necesariamente una amistad, pero sí un vínculo que afecta a ambos roles y que guarda ciertos límites, él lo expresa de la siguiente manera:

Tengo estudiantes que charlaban, pero llegaban a un momento en donde yo les decía que no era su amigo, no en el sentido en el que no te pueda escuchar, estamos en una lógica diferente en la que yo no permito que me digas marica, vos no has ocupado ese lugar, esa ruptura tiene que existir y yo creo que eso también tiene sus posibilidades (Arias, carta, 2021).

Dentro de estos vínculos, también nace la diferencia, pero él expone la diferencia no como un acto que nos distancie de los demás y más bien lo aborda como una oportunidad de aprender de las divergencias, incluso cuando ideológicamente les posiciona en frentes diferentes, él explica esta dinámica con un estudiante con una posición ideológica diferente a la suya;

Yo tengo un estudiante que es uribista y yo me declaro anti uribista, yo lo saludo y él me saluda, yo creo que esas distancias ideológicas no deben de ser barreras para acercarnos. Ese mismo estudiante es homofóbico y alguna vez dijo que los gays deben de tener su propio país y yo le dije: Emilio, ¿y si su profesor de ciencias sociales es gay qué? Entonces, se sorprendió y se tiró para atrás y dijo que yo no era gay (H. Arias, carta, 2021).

Bajo este ejemplo él también determina que a veces es necesario tomar distancia en la relación estudiante/maestro, y además de distancia, también es explícito en reconocer que, en esta relación, no siempre se lee de la misma manera a los estudiantes, de la misma manera que los estudiantes no leen siempre a los maestros de la misma manera. Él expone que, así como los estudiantes pueden generar fuertes vínculos con algunos profesores, pero con otros no, también pasa con los maestros que pueden desarrollar vínculos fuertes con unos estudiantes y con otros no tanto. Además, y aunque reconoce que dentro de aula hay vínculos diferenciados, insta a todos los estudiantes a que sean propositivos con el aula de clase y sus dinámicas, la rebeldía debe ser un instrumento que permita construir y edificar.

Cada una de estas historias de vida tiene la huella de un maestro que ha configurado su devenir a partir de la experiencia propia y con ella su propio *tono de escritura* para desde su lugar y estilo dar cuenta de lo que ha significado en su trayectoria ser maestro. Al respecto Pérez (2010) plantea que:

Preguntarse por la experiencia propia de cada sujeto en un proceso investigativo como el que aquí se condensa, es importante en la medida que se atribuye un significado más potente a aquellas vivencias cotidianas que median o intervienen en la mirada de quien investiga, porque el arriesgarse a investigar y poner en escena el ser y la esencia propia, es una oportunidad para superar el sentido común y volver sobre esas vivencias con una nueva mirada que permitan transformarlas en experiencia, -pasar del saber de la experiencia a la experiencia de saber- (p. 119)

Es por esto, por lo que, el ejercicio de la co-construcción, co-autoría y configuración de las historias de vida se logra gracias a la disponibilidad, colaboración, sororidad y empatía que Patricia, Nora Liliana y Hamilton tienen no solo por la relación particular con la investigadora sino por el vínculo que se tiene con el oficio de ser maestro.

En esta misma lógica puede decirse que la elección de cada uno de los participantes, tanto para los relatos como para las historias de vida, se hizo de forma intencional acorde al interés propio y el de esta investigación, los participantes son “*ricos en información*” y lo más importante, están *dispuestos* a contar, expresar, argumentar y narrar sus experiencias y con ellas los

acontecimientos más relevantes de aquello que ha significado su devenir como maestros, al respecto Sandoval (2002) indica que el *muestreo* es [...] “el tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación” (p. 120). Así pues, se refiere a “la selección intencionada de elementos que entrarán a brindar una serie de información que da cuenta de la pregunta principal de la investigación” Rodríguez, (2011); un devenir que reconoce no solo el valor de componentes sociales, políticos, culturales, ontológicos, epistemológicos y metodológicos sino y además, el valor del relato, el protagonismo de los participantes y el trabajo de relatos e historias de vida, retomando aquí algunos de los señalamientos propuestos por Leite Méndez (2011, p. 99): Creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, el “yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (Bruner, 2013, p, 13); los relatos que hacemos de nosotros mismos reflejan lo que los demás esperan que debemos ser, entonces el yo también es el otro (Ricoeur, 2006); [...] relatando la propia historia es como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se [nos] cuentan. (Cole & Knowles, 2001)

Tabla 8. Aspectos particulares a tener en cuenta en las historias de vida

Característica	Patricia	Nora Liliana	Hamilton
Estado en el sistema educativo	Pensionada	Maestra de preescolar en el sector oficial	Maestro de ciencias sociales, sector privado
Formación	Licenciada en educación	Magister	Magister
Tiempo de experiencia aproximado	35 años	25 años	2 años

Fuente: elaboración propia

Tematización: análisis y profundización

El ejercicio de la tematización trae a exploración una de las formas para tratar los relatos y las historias de vida, en tanto que, y para su análisis no existen aún estrategias focalizadas que indiquen una forma particular, se señala que “la descripción de cómo se analizan los datos es prácticamente inexistente, y en muy pocos casos aparecen sistemas de análisis de datos alternativos a los ya conocidos para otro tipo de enfoques metodológicos cualitativos” (Moriña., 2017, p. 72), lo que se quiere aquí, a través de la tematización es encontrar lugares comunes o conceptos que permitan dar cuenta en los relatos y narrativas de una colectividad, elementos en perspectiva

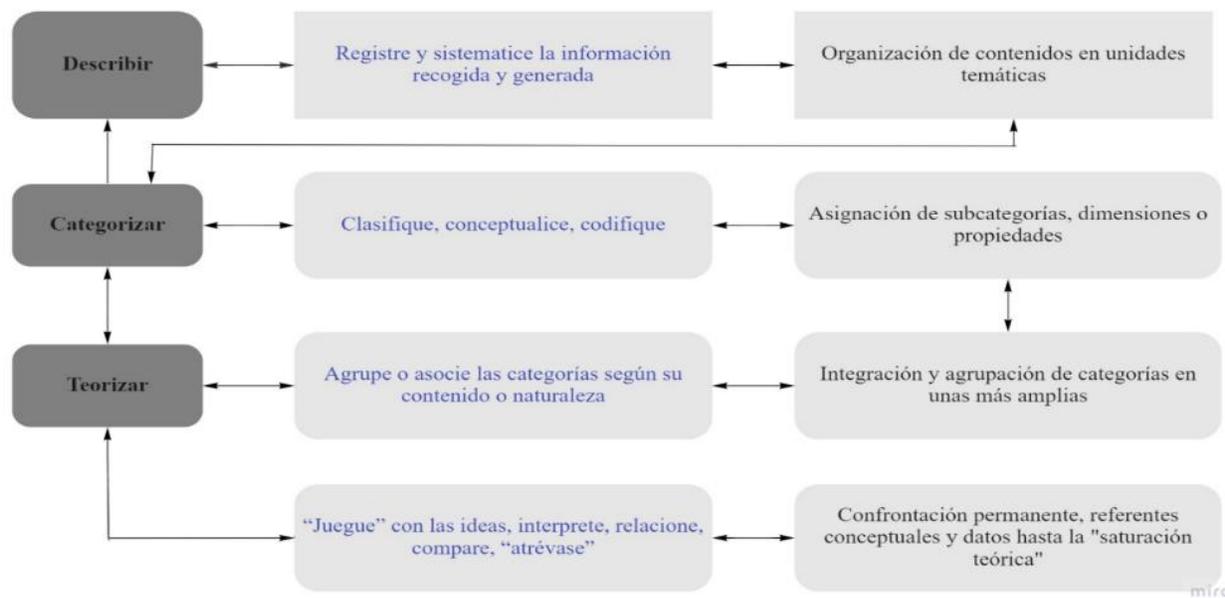
subjetiva, *etic*, por eso en esta investigación se retoman los relatos de David, Gilma, Diego, Loyda y Edwin y las historias de vida de Patricia, Nora Liliana y Hamilton para, y a partir de ellas, como elemento empírico en la narración, inspeccionar y reconocer lo que hay del devenir maestro, en sintonía con Delory-Momberger, “El relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia [...] No hay territorio sin relato” (2015, p.63).

Este ejercicio, más conocido como **tematización**, que luego y con ayuda de la herramienta *online mentimeter* como recurso digital, permitió la identificación, para algunos, de conceptos, para otros, de códigos, como “*abreviaturas y símbolos aplicados a un segmento de palabras o más frecuentemente a una afirmación o párrafo de la información recogida para clasificar las palabras*” (Moriña., 2017, p. 74) dejando ver representaciones del devenir maestro desde diferentes puntos de vista puestos en *palabras* y expresiones señaladas por los maestros participantes de esta investigación, de allí y a partir de la interpretación, como mecanismo para “comprender, no explicar”, (Bruner. 1997, p. 108) se consolidaron las categorías que serían los ejes para direccionar la comprensión del devenir maestro desde las preguntas hechas a lo largo de esta investigación, categorías, pensadas por María Eumelia Galeano como

conceptos, ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática. Son unidades significativas que dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos, clasificarlos y relacionarlos. Dar sentido a los datos significa estructurar y exponer los temas (unidades de análisis), y extractar y confirmar conclusiones argumentadas y sustentables. También son consideradas como códigos conceptuales que muestran las relaciones entre los datos y la teoría (2021, p. 35-36)

Señaladas también por Alvarado como “construcciones para ordenar el mundo vivido y al mismo tiempo como visión anticipada de dicho mundo” (1993, p. 274). Se retoma entonces el diagrama elaborado por María Eumelia Galeano para simplificar el proceso de tematización, categorización y codificación:

Gráfico 21. Diagrama para tematizar, categorizar y codificar



Fuente: elaborado a partir de Galeano Marín (2021, p. 39)

Una descripción, categorización y cruce de voces con teorías, comprensiones e interpretaciones que se hacen en círculos sociales, culturales y académicos donde se habla específicamente de educación y sobre todo de las responsabilidades que tiene un maestro con su oficio y su formación, al final, es el resultado de múltiples relaciones, logradas para dar respuesta a una pregunta común, en este caso sobre el devenir maestro, no como verdad absoluta sino más bien como la construcción de conocimiento situado, de experiencias vividas y de reflexiones cotidianas, este ejercicio como bitácora que guía las apuestas conceptuales, relacionales y teóricas que permiten dar sentido y significado a las articulaciones que de ellas pueden surgir. Por ello, las reflexiones que de aquí emergen son el entrecruzamiento que se da entre las temáticas, las conceptualizaciones y los sentidos, luego de un análisis y reflexibilidad exhaustiva en relación con las pretensiones de la investigación y las condiciones en las que se desarrolla, estas mediadas por criterios de viabilidad, encuentros, entrevistas y conversaciones dialógicas, un ejercicio que pone de presente el reconocimiento individual y colectivo tanto del investigador como de los participantes. Posibilidades de análisis, aquí, entendidas como las trayectorias personales y profesionales del investigador y los participantes, como *las vidas contadas*, los relatos y las historias de vida, en sí mismos, vistos como dispositivos metodológicos y a la vez como la metodologí a en sí misma (Conelly & Clandinin, 1990).

Categorías que se configuran en la brújula que orienta y guía de manera permanente la reflexión, el encuadre y la transversalidad del diseño e implementación de la investigación en consonancia con lo que se quiere lograr y las condiciones que se deben disponer para alcanzarlo, además de los argumentos para la preparación y consolidación de las entrevistas y la disposición de algunos documentos empíricos, como instrumentos, para los encuentros en la recolección y *co*-construcción de la información, así como los criterios tenidos en cuenta para elegir a quienes serían los participantes centrales de la investigación que se dispondrían a relatar su vida, por tanto,

Producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir, como el relato coherente de una secuencia significativa orientada de acontecimientos, es quizá sacrificarla a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia que toda una tradición literaria no ha dejado ni cesa de reforzar. (Bourdieu , 1997, p. 76)

Representaciones que cumplen su función y cobran sentido cuando Patricia, Nora Liliana y Hamilton cuentan sus historias de vida en relatos y narraciones para en ellas develar cuáles han sido sus trayectorias profesionales en el devenir maestro y permitir desde sus textos la interpretación que evidencia lo que significa una reconstrucción basada en este método, desde una mirada particular.

Una vez terminada la transcripción, la lectura, relectura y acuerdo final de las historias de vida se procede al análisis individual de cada una de ellas, a través de la tematización como ya se ha señalado, para Goetz & LeCompte, (1988) el análisis debe comenzar con la relectura de todos los datos, estos obtenidos con el fin de describir visiones en conjunto, tomadas en notas de campo, datos empíricos o información aportada por cada uno de los participantes, una tarea que permite en su momento identificar temas recurrentes, historias similares, acontecimientos emergentes, diferencias y constelaciones singulares en cada una de las tramas y trayectorias, lo que favorece la comprensión del devenir maestro y con él la apuesta por configuraciones y representaciones múltiples. Una trama según Ricoeur, (2006) no solo porque hace posible la historia narrada sino porque además permite su intersección, inteligibilidad y en cuenta entre el mundo, los textos, los contextos y los narradores para dar lugar así a la interpretación y por último la comprensión de acontecimientos, temporalidades, espacialidades, tipologías y situaciones individuales y colectivas. El anterior es citado por Quintero, (2018) para señalar que

La trama no daría lugar a una historia si solo se sometiera al orden de las acciones, se requiere del intérprete para que la vida humana no se reduzca a una historia incipiente, pues las vidas humanas necesitan y merecen ser escuchadas y contadas. En un estudio, precisamente, el investigador es el lector pues se encarga de reconstruir la trama narrativa para ser reinterpretada por otro lector. (p. 122)

El ejercicio de la tematización implica un trabajo arduo, consciente y crítico pues es importante conocer cada uno de los elementos que tienen, para este caso los relatos y las historias de vida, como bien lo señala Van Manen (2003) las temáticas no son objetos ni generalizaciones “son como nudos o entramados de nuestras experiencias, en torno a ello se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos” (p. 108). En ellos se identifican los acontecimientos que se vinculan a la trayectoria profesional y humana de cada una de las personas que participan en esta investigación, acontecimientos en los que están presentes situaciones, incidentes, medios y circunstancias que ocurren en espacios, tiempos y con personas particulares, por esto un “acontecimiento no es solo el suceso o hecho, implica contar algo que sucede en el tiempo el cual dio lugar a una intriga, es decir, una trama narrativa” (Quintero, 2018, p. 139). Para registrar este análisis, reflexión e interpretación se retoma la propuesta de Quintero Mejía (2018, p. 126-134)

Tabla 9. Propuesta de investigación narrativa

Codificación				
Tema				
Población				
Género				
Edad o rango				
# entrevista				
Momentos	Sistematización	Guía de preguntas: interpretación	Otras preguntas	Descripción e interpretación
I. Registro de codificación	Transcripción y asignación de códigos de identificación: número de narrativa, edad, género, rangos socioculturales, entre otros			
II. Nivel textual. preconfiguración de la trama narrativa	Acontecimientos			
	Temporalidad	Analizados los acontecimientos, se identifican los tiempos calendario, tómanos, sociales, económicos, políticos, culturales, familiares, educativos, entre otros.		
	Espacialidad	A partir de los acontecimientos se procede al análisis de las coordenadas territoriales (espacialidades) y los lugares de la memoria		
	Interpretación	Resultado de los interrogantes, se toman los diferentes niveles de descripción y se interpreta		
III. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa	Fuerza narrativa	Se analiza desde los acontecimientos previamente identificados en el anterior momento “lo que se hace con lo que se dice”		
	Tipología de los acontecimientos	Las tipologías, se analizan desde los acontecimientos previamente identificados en el momento anterior		

	Atributos de los sujetos	Se retoma toda la narrativa, se le dan atributos a los sujetos que dieron lugar a los de los acontecimientos mediante sus acciones. insiste en que hay que volver a la normativa, no solo a los acontecimientos para dotar de atributos a los sujetos	
Momento IV. Reconfiguración de la trama narrativa	Reconfiguración	Surge una nueva lectura de la trama de la narrativa resultado de la interpretación de cada uno de los momentos anteriormente señalados y de: Configuración de la narración Diálogo con otras voces Reconocimiento de la historia de vida y los relatos Re-significación de relatos e historias de vida De lo que se trata aquí, es de conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo, para desde cada historia de vida o relato identificar la singularidad propia de cada sujeto, este ejercicio devela criterios como: autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.	
Momento V. Con ceptualización	Conceptos emergentes	Descripción	Conexiones y relaciones
Resultados	Generar una nueva historia narrativa conjuntada -a partir de las distintas voces- por el investigador-		

Fuente: elaboración propia

Unos acontecimientos que pasan por cada momento señalado en una especie de preconfiguración de la trama narrativa, además de preguntas como:

- ¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron lugar a los acontecimientos que cada participante señala como relevantes y que se identifican plenamente en cada relato e historia de vida?
- ¿Con qué medios, en qué momentos y lugares sucedieron los acontecimientos que se narran?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias, situaciones y elementos relevantes que pueden identificarse en los relatos e historias de vida?

Este orden no obedece concretamente a la elección de contenidos o temáticas específicas, pone más bien la atención en las formas en las que pueden expandirse los diálogos, las relaciones, los pensamientos y las comprensiones, todo ello alrededor del devenir maestro como punto de partida en la resignificación del oficio docente, lo que favorece quizá es: modos de representación múltiples y colectivos; modos de aprender y aprehender; modos de relacionarse y encontrar conexiones, reflexiones, reconfiguraciones y resignificación de la realidad y el mundo.

En última instancia y como resultado del encuentro entre maestros y en esta polifonía de voces se posibilita el análisis a partir de la reflexión constante desde la escucha atenta y la lectura colectiva de los textos *co*-construidos con cada maestro participante, referenciados a lo largo de

estilo, el contexto y el relato de narraciones revelará la comprensión de las personas del significado de los acontecimientos clave de su propia vida” (p. 84).

Es así cómo se le confiere “a la narrativa un carácter de pluralidad, porque nos rebelamos como sujetos narrativos irreductibles e inconfundibles” (Quintero, 2018, p. 153) para confirmar que el ejercicio narrativo puesto en relatos e historias de vida no es la narración simple de acontecimientos, sino por el contrario, un ejercicio de relaciones, encuentros y tejidos que implican dar cuenta de sí, tanto del investigador como de las personas que en él participan. Un análisis que representa en sí mismo un desafío como proceso que se desarrolla a lo largo de la investigación, en espiral, puesto que implica una interacción constante entre el investigador, quienes participan y los textos que se producen y co-construyen para presentarse de manera organizada, desde donde se extraen unidades de análisis que dan significado a la estructura en un ejercicio que consiste en “seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos que aparecen en las notas de campo o transcripciones (puros) que hemos recogido” Moraña, (2017, 74), para de esta forma presentar unas *interpretaciones* que suponen la lectura y relectura de cada elemento empírico que a lo largo de este texto se describe, “unas conclusiones subjetivas, captadas y sentidas por el investigador, para intentar mostrar algunos de los entresijos, ideas, sentimientos y reflexiones en clave teórico-empírica de las experiencias vividas por cada [participante]” Ibid., p. 82).

Así se intenta la construcción de un texto en esta misma línea, desde lo narrativo, donde se señalan interpretaciones de corte hermenéutico, en tanto que cada una de las partes va obteniendo un significado en función del todo y, este a su vez dependiendo de cada parte, *permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción* (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 10), quizá lo que esto quiere decir es que se procura “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias” (Geertz, 1994, p. 22). De lo que se trata es además, de señalar que no existe un maestro único, una identidad fija o un perfil específico para ocupar el oficio, uno que encasille al maestro en un lugar concreto, tal vez opuesto a aquello que le ha permitido ser; por el contrario, lo que surge aquí es la confirmación de representar un *maestro plural, múltiple* para reconocer en él las diversas subjetividades que le permiten ser y devenir mediante la *re-interpretación* y la *re-imaginación* de los relatos y las historias de vida. Como lo indica Fried Schnitman:

(...) asistimos a la disolución de los discursos homogeneizantes y totalizantes en la ciencia y la cultura. No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad. Hay historias en plural; el mundo se ha vuelto intensamente complejo y las respuestas no son directas ni estables. [...] Devenir un ser humano consiste en participar en procesos sociales compartidos en los cuales emergen significados, sentidos, coordinaciones y conflictos. (1998, p. 27)

Es por esto que la *co*-construcción de relatos e historias de vida permite al maestro en cualquier lugar que ocupe, investigador-participante, ser el protagonista de su propia historia, haciendo énfasis en que, investigar no es solamente conocer sino además conocer-*se* para luego dar sentido a su realidad y al mundo que habita, siendo más consciente de los vínculos que establece con el entorno, en tanto que “La vida en sociedad sobrevive cuando cambia, y solo cambia cuando se crea a sí misma”. Galindo Cáceres (1998).

Capítulo VI

Para finalizar: *plural como el universo*

Escribir, ¿Será soltar las expectativas? abandonar el imaginario sobre el producto final y navegar, vivir el proceso de la escritura sin apuro, sin obstinarse a pensar con anterioridad a dónde quiero llegar. Solo saber que no me ahogaré, que tengo ciertas seguridades en medio de miles de incertidumbres. la seguridad que depende de mí, mantener esta aventura. que depende de mí, sostener esta inquietud, casi inevitable, que actúa como impulso vital. bucear en mi interior para hablar de los encuentros que me nutrieron, de las relaciones con palabras de otros que abonaron y, a manera de una tierra fértil, me permitieron crecer y mirar de otro modo. me dejaron marcas que me recuerdan, cuando lo olvido, que el enseñar implica vivir la enseñanza.

Duschatzky (2019, p. 17-18)

Como todo proceso de investigación este requiere ya de un cierre, a este punto puedo decir que, en ese encuentro, “*entre*”, con otros maestros se logra pensar, sentir y decir con cierta convicción lo que ha significado la trayectoria profesional y con ella las formas en las que cada uno se ha configurado como maestro para dar cuenta de su devenir, puedo decir de acuerdo con esto que se ha alcanzado la intención de esta reflexión en tanto se establecen análisis alrededor de cómo cada uno se hizo maestro, lo que a fin de cuentas deja muchas otras preguntas, posibles de resolver.

Por ello, y en la tarea de *terminar* esta experiencia vital y como bien lo dice Freire en un ejercicio de conciencia en, y de la *inconclusión*, me dispongo a poner aquí, en letras, una parte del rompecabezas de lo que significó este encuentro “*entre dos*”, señalo el término inconclusión en tanto reafirmo que los seres humanos tenemos la capacidad de reconocernos a nosotros mismos y a los otros en procesos inacabados, pendientes y en continua transformación, tal y como se evidencia en los relatos e historias de vida para dar cuenta del *devenir maestro*, de esta manera, podemos hacer-*nos* y rehacer-*nos* social y emocionalmente en el contexto transitado y en aquellos espacios donde logramos contar la historia propia y la de los demás (Freire, 2001, p. 132) para así saber *quién es uno*, como maestro. Así lo manifiesta Martínez, Boom (2008) cuando afirma que no existe una posición *sine qua non* que lo determine en un *canon* único e inamovible, sino que por el contrario, “es necesario dar cuenta de sus particularidades, de su diversidad, de la destitución de tanta apariencia discursiva que lo extravía en su propia mismidad” (p. 44) lo que reafirma la renuncia a encasillarlo con atributos, en perfiles y categorías que lo señalan como buen o mal maestro, puesto que y como se ha señalado a lo largo de este texto no es posible generalizar una forma de ser o devenir *en y para* el oficio.

De las muchas pretensiones que aquí se señalan se indica que esta es una reflexión y un proceso de construcción colectiva, *entre maestros*, diversa y situada de conocimiento en la que se pone en conversación, tensión y discusión el tejido entre la voz, la escritura, la lectura, los pensamientos, los autores y las referencias que se disponen y que admiten la comprensión y trazan, líneas puntos y caminos; sinfonías, acentos y velocidades que conducen en últimas a lugares impensados y a posibilidades que nos permiten continuar en un devenir del oficio que alimenta la pasión y mantenga vivos esos fueguitos contemplados por el hombre del pueblo de Neguá, como bien lo señala Galeano, en un devenir incierto y diverso. Por eso quisiera evitar generalidades que nada nos dicen y abstracciones que hablan de todos y de ninguno.

Una de las sensaciones que esta reflexión (individual y colectiva) me deja es la importancia que tiene el maestro y con ella la conciencia que debemos tener al saber que nuestra identidad profesional está en continua transformación, en tanto que su función se *co*-construye en sociedad y siempre al lado de otros, por eso en algunos apartados se hace referencia a la identidad en plural. Al respecto, Bolívar, Domingo, y Fernández, (1998) expresan que los relatos propios permiten *re*-configurar la trama de la identidad actual (p. 187) a partir de sentidos que se configuran alrededor del sí mismo, “*entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía*” que se retroalimenta desde circunstancias, situaciones y/o instituciones habitadas, lo que invita a no enmarcar al maestro en una definición única, estática e inamovible en tanto que puede *narrar* en libertad sus trayectorias como experiencias vividas desde diferentes esferas: ontológicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, psicológicas, familiares, económicas, magisteriales, sindicales, entre muchas otras, para comprender que el *devenir se entiende desde la biografía de cada persona*.

Desde esta perspectiva entonces, el *devenir maestro* puede arrojar múltiples formas de *ser*, tal y como bien lo señala Huberman (2005) “el relato de la vida de las personas es tan múltiple, pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas”. (p, 225). Es por esto que la pregunta por el devenir maestro convoca a la profundidad de la reflexión y su posterior comprensión puesto que va más allá de lo que puede evidenciarse en registros, fotografías, imágenes, textos o contextos.

Esta pregunta tiene que ver con cada uno de los detalles expuestos aquí, en la voz de cada maestro que decide contar en relatos e historias de vida las razones por las que se hizo maestro y

en esa desición con la hondura y veracidad de las mismas, unas expuestas en los argumentos de la vocación; otras puestas en el testimonio, la influencia de personas significativas o maestros que dejaron huella en las trayectorias iniciales; muchas otras, por no decir la mayoría, representadas en la pasión que se relata para argumentar las razones del por qué se queda uno siendo maestro, cuando esta no es la opción inicial al momento de asumir la vida profesional, lo que supone también un proceso de subjetivación que dura toda la vida, a lo que Freire (2001) refiere “*nos convertimos en seres condicionados pero no determinados*” (p, 133).

En esta misma línea, una de las expresiones colectivas tiene que ver con el inicio de la actividad profesional en tanto que se da en doble vía, *de un lado*, es una etapa colmada de aprendizajes, frustraciones, separaciones, desacomodos, encuentros dispuestos en el inicio del ejercicio profesional; *y de otro*, esos aprendizajes, la mayoría de las veces, exponen al maestro a condiciones múltiples y variadas que oscilan entre los modos de contratación, la seguridad laboral entrecruzada con expectativas no cumplidas, el interés, la angustia y la incertidumbre que generan esas renunciaciones y disposiciones al momento de decidir quedarse en el sistema educativo y sus formas, leyes y condiciones, que en general no se corresponden con las responsabilidades propias del oficio. Por eso este ejercicio de reflexión no se concentra en una clasificación de maestros o en demostrar la existencia única y fragmentada de lo que significa ser en el oficio docente, por el contrario, lo que manifiesta es un tejido que entrelaza voces para dar cuenta de las múltiples formas en las que nos hemos hecho, lo que implica reconocer que esta es solo una cara de todo aquello que hemos logrado a lo largo de la trayectoria profesional que pareciera ser individual y que en la voz propia de cada maestro que relata y cuenta su historia de vida da cuenta de la necesidad de hacerse en colectivo, la emergencia aquí es entender que *cada uno es responsable de su propio botín, sin que por ello deje de juntarse con los demás* (Deleuze). En tal caso, un maestro, sujeto político, social y de saber que permanentemente reconfigura su subjetividad como productor de saber pedagógico en una lucha permanente por ser reconocido como intelectual de su oficio.

Por ello, lo que aquí se presenta es un tejido en una polifonía de voces que denota y reclama *singularidad(es)* en torno a cómo cada uno se ha hecho maestro, con una historia igualmente única y particular que demuestra en *un tono propio* múltiples caras que no permiten definir un único *prototipo-modelo o arquetipo* de maestro, sino que por el contrario, revela que entre más se desarticule el proceso y la tarea de definirlo, más rostros pueden encontrarse, y *entre más se*

descompone el proceso desde dentro, más podemos ver relaciones de inteligibilidad externa (Garavito, s.f., p. 22) lo que reafirma que no hay un número exacto de rostros y que jamás podrían considerarse acabados, por el contrario, en los relatos e historias de vida se interpreta que las definiciones estáticas e inamovibles se alejan de las vivencias que tiene un maestro en su experiencia y en aquello que configura su devenir, renunciando a recetas o fórmulas generalizables porque cada maestro deja en su cuerpo huellas que oscilan entre el ser, el hacer, el deber, el derecho y aquello que decide no ser para de alguna manera dar cuenta de la articulación que existe entre la pedagogía y el relato.

En suma, ser maestro *implica* la rebeldía misma de apasionarse y hacer que otros se apasionen; *significa*, reconocer la posibilidad de comprender la educación como uno de los ejes vitales en la configuración de sujetos, otros; *requiere* de un saber de sí que invita permanentemente a la concienciación en una transformación constante en el ejercicio de encontrarse con otros, pues se existe en el otro en tanto que, *no hay voz sin el otro* (Duschatzky. 2019, p. 87). Lo que aquí se demuestra es que la existencia de un maestro no es clara, si se piensa en los lineamientos ministeriales, pues no se cumple con las expectativas fijas que el Estado predice para el cumplimiento del rol específico en el ser y devenir maestro, puesto que los cambios y transformaciones que le piden están centradas fundamentalmente en políticas públicas actuales sobre la educación, estas no necesariamente relacionadas con las condiciones laborales sino con las maneras en las que se posiciona el maestro en la sociedad. Para apoyar esta idea se retoma a Álvarez (2016) quien expresa:

La condición del maestro no es una condición estática ni única, es móvil y múltiple. No hay una identidad por buscar en el pasado, ni por construir para el futuro; ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimientos y de valores que se enseña (p. 88)

Lo que quiere decir, y como se ha expuesto aquí, que el maestro a través de la historia y su trayectoria no ha sido siempre el mismo y no lo será, seguirá *siendo y habitando* en constante tensión a favor de sus propios tiempos y resistencias, es por ello que se reafirma que no existe una única forma de definirlo o encasillarlo en algún tipo de identidad, por el contrario, esta investigación, pretende contribuir a la reflexión, interpretación y comprensión del campo de la pedagogía desde el lugar del devenir maestro en un enfoque que permite contar la historia desde la propia voz y en ella, el tono propio; además intenta dar visibilidad al oficio de maestro en la emergencia de nuevos sujetos y experiencias que se ocupan de tramitar sus pasiones en la elección

de su profesión en una posición donde se reconoce como portador de un saber y como productor del mismo. Echeverri (2002) lo ha llamado *voluntad de saber*, en tanto que, se responsabiliza de un saber propio en la producción de conocimiento pedagógico, un saber que no se limita a “[...] la relación de profesor/alumno, ni en la sociedad, ni en la ciencia, sino que viaja más allá, a los conocimientos y juegos que la pedagogía traza en los caminos cruzados con las instituciones, las ciencias y los sujetos” (p, 140).

Este informe de investigación hace parte entonces del sinnúmero de estudios que se han hecho *con y sobre* el maestro con el fin de reivindicar la experiencia y con ella brindar posibilidades para que en el señalamiento de las múltiples formas de devenir se encuentren caminos en la construcción de una sociedad, en la que él sea protagonista. Un maestro que recoja también la palabra del otro y en compañía puedan tejer una escuela distinta en un mundo posible. Por tanto, más que delimitar una conclusión, este se convierte en un ejercicio *experiencial* que tensa de alguna manera concepciones dispuestas sobre las formas en las que *debemos* ser como maestros, nociones, algunas, que anulan las múltiples identidades en las que podemos ser, puesto que hay quienes insisten en marcarnos, en primer lugar, “*cómo debemos desempeñar el oficio*” y en segundo, “*nuestra función como maestros*”. Esta es más bien una invitación a formatear la estructura para evitar ser de un modo determinado; aquí no se pretende hacer una reconceptualización del ser maestro, ya que este ejercicio implica una decisión propia que se pone en conversación con el día a día y que hace parte de la tarea cotidiana y singular de lo que significa el acto de enseñar y aprender como posibilidades en doble vía. Tal y como lo plantea Esteve (1998)

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, dividir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos. Como casi todo el mundo, yo me inicié en la enseñanza con altas dosis de ansiedad; quizás porque, como he escrito en otra parte, nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error (p. 46)

Esta investigación está respaldada en concepciones de autores y estudios que se han dedicado a su descripción, sin embargo, este informe tiene la orientación, cuidado y uso en lo *experiencial*, puesto que si bien ellos son una compañía incesante, esta escritura obedece a lo que se pone en el cuerpo para hablar desde ahí, por eso es un ejercicio auténtico, que deja vacíos para que aquellos que los encuentren tengan la posibilidad también de expresarse, lo que se permite es demostrar en el campo pedagógico las formas en las que estos maestros muestran sus trayectorias para con ellas dar cuenta de su devenir, experiencias que pueden ser el punto de partida para:

- *Reconocer* al maestro *por sí mismo* en tanto que es él quien en su propia voz da cuenta de su devenir, avizorando ciertas libertades en el sentir que permiten el escape del ejercicio de la tarea por la tarea en una obligatoriedad impuesta por normativas, lineamientos y reglamentaciones.
- *Demostrar* que uno se hace maestro por *pasión*, ésta nutrida permanentemente por otros, en *colectivo*, maestros, colegas, estudiantes, padres-madres de familia y contextos, otros-Otros, puesto que, *sin el otro, no hay paisaje*; a partir de relaciones profundas que se dan ligadas en la vitalidad de la existencia, *en un apropiarse de lo común, tanto para preservarlo y actualizarlo como para darle vida, movimiento, cambio*. Duschatzky (2019, p. 45).
- *Rescatar la pasión* del maestro para que en su oficio no pierda su singularidad y habite con certeza en sus diferencias, tal y como se señala a lo largo de este texto, no existen dos maestros iguales. Como bien lo dice Recalcatti (2016) “Todo maestro enseña a partir de un estilo que lo distingue. No se trata de una técnica ni de un método. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber” (p. 13-14)
- *Recordar*, que ser maestros es ir más allá de los textos, es tocar la humanidad de los otros, es dejar huellas que seguramente establecerán las diferencias, porque esas solo las deja un maestro apasionado por aquello que decide hacer.
- *Comprender* que el maestro tiene una función prioritaria en la transformación de la cultura, no aquella impuesta por el Estado, sino la que reclama sus emociones y reconoce en su vida pasional el oficio, a partir de un trabajo que a veces lo implica tanto que no permite que piense en sí mismo como algo separado de lo que hace.
- *Invitar* a maestros a evaluar en el campo de la pedagogía la influencia y los efectos a largo plazo de lo que en su momento significó el Movimiento Pedagógico, esto con la idea de volver sobre la reflexión de la práctica pedagógica y con ella la *resignificación* no solo del saber pedagógico, sino, además, del saber escolar en función de los múltiples saberes disciplinares que en la actualidad se vinculan a la escuela. Ejercicio que permitirá posicionarlo en el lugar de intelectual como productor de conocimiento transformador de la cultura.

- *Promover* el liderazgo social y político del maestro, la participación en política pública para que a través de ella se logre la tan anhelada dignificación de la profesión docente bajo una perspectiva tridimensional que obedece al maestro como trabajador de la cultura; el maestro como intelectual de un saber específico y el maestro como líder que lucha por las reivindicaciones económicas, sociales y laborales.
- *Renovar* la tarea del maestro en la construcción de una sociedad más justa equitativa, está como una tarea política en busca de un bienestar común. En este sentido lograr la transformación de una visión propia como maestro, transitando de la simple imagen de asalariado a la de intelectual y productor del conocimiento
- *Aportar*, en voz propia, en la construcción de políticas públicas que abarcan dimensiones sociales, políticas, educativas, históricas, ideológicas, culturales, personales, y sindicales para desde allí pensar en estrategias que viabilicen un equilibrio entre lo que se espera del maestro por parte del Estado y lo que él es.
- *Proponer* la continuidad de investigaciones donde se pueda indagar por el proceso llevado a cabo de maestros en la construcción de identidades docentes bajo parámetros del método biográfico y narrativo, un campo poco explorado, en tanto que la mayoría de las veces han sido otros quienes escriben sobre ellos.
- *Concientizar* entidades gubernamentales y públicas la importancia de lograr un equilibrio en la descripción de trayectorias docentes donde se tengan en cuenta tres aspectos característicos que son esenciales para esta descripción: el personal, el laboral y el institucional.
- *Establecer* lineamientos que hagan frente a la crisis de identidad docente, evidenciada en la existencia de los dos estatutos que rigen el oficio docente donde se especifiquen las condiciones ante las cuales el maestro se haga cargo de lo que le corresponde.
- *Implementar* estrategias que vinculen procesos de formación, investigación, innovación y bienestar.
- *Afrontar* el oficio docente desde la posición del devenir, en correspondencia con toda relación pedagógica que permita comprender la enseñanza aprendizaje en espacios de encuentro a partir de conversaciones y diálogos horizontales entre los sujetos y los saberes, como bien lo señala Hernández, F. H, Aberasturi, E., y Sancho, J. (2020)

Lo que emerge del este diálogo es que una persona deviene docente a través de las experiencias, momentos, situaciones e interacciones con el otro y con lo otro esto la lleva no solamente a dedicarse a la enseñanza, sino también a aprender de manera continuada, a ser el docente que quiere ser. (p. 14)

- *Interpretar* para luego *comprender* las experiencias que producen devenires docentes, lo que implica poner la mirada a aquellas trayectorias *singulares* que solo están en el relato y las historias propias de cada maestro. Es decir, un devenir dispuesto a explorar espacios, tiempos, relaciones, emociones y vivencias por las que transita cotidianamente un maestro.
- *Reconfigurar* los modos de estar en la escuela a partir del reconocimiento de nuevos sentidos del saber, de otras maneras de relacionarse con el conocimiento y con los otros en los espacios institucionales, así como los efectos que esto conlleva en la formación de maestros.
- *Reinventar el tiempo* para de esta manera propiciar conversaciones que logren multiplicarlas “hacer que invadan nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, contagiarnos de trocitos de humanidad expresados a través de las historias del alma. historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte”. Echeverri Sánchez, J. A. (2014, p. 1).
- *Resistir* a las intenciones de disciplinar y domesticar con normas, lineamientos, estándares y condiciones interpuestos por el Estado, leyes que ponen en duda la tarea y el alcance de las posibilidades, habilidades y deseos que tienen los maestros en el oficio docente, lo que requiere un maestro con compromiso político, ético y moral acordes con valores universales y principios de equidad y justicia social, acciones que demandan un maestro con una tarea intelectual que lo vincule a la vida política, al desarrollo sostenible y a las competencias que le exigen.

Esta investigación cierra *reconociendo* las múltiples posibilidades en las que descubrimos *cómo* aprendemos (afectiva, biográfica y corporalmente); *dónde* aprendemos y con *quién* aprendemos; además con la *invitación*, a maestros, a narrar y escribir permanentemente la propia historia y a llenar los *vacíos* que aquí se logren descubrir, en tanto posibilidades que permiten *respirar* porque se comprende que este que terminan de leer es un *producto inacabado*. Por eso, para poner un *punto seguido* a esta reflexión traigo a la lectura un fragmento de Peter Brook en su libro “Hebras del tiempo” referenciado por Duschatzky (2019)

“El desprendimiento es el único momento de libertad. Entonces, el fin vuelve a ser comienzo y la vida tiene la última palabra. en una aldea africana, cuando un narrador llega al final de su cuento, apoya la palma de la mano en el suelo y dice: “Pongo mi historia aquí...”. Y agrega: “para que alguien pueda tomarla algún otro día” (p. 52)

[...] Pongo entonces mi historia aquí, para que otro *maestro* continúe...

Referencias bibliográficas

- Agustín, N.-C. (1923). El problema máximo. *Rumbos de la Cultura*, 23.
- Alberto Martínez, B. (2015). Veinte años y un debate: entre el maestro y la calidad. *Anuario Colombiano de Educación y Pedagogía*, 1.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Almena, F. (1987). *El maestro Ciruela*. Susaeta.
- Alvarado, S. V. (1993). La construcción de categorías teóricas a partir de los datos empíricos, como base del acercamiento metodológico de la investigación cualitativa. En (E. L. E, Ed.) *Investigación cualitativa: confrontación y prospectiva*.
- Álvarez Gallego, A. (2015a). *Volumen III. Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa*. (M. d. Nacional, Ed.). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360275.html?_noredirect=1
- Álvarez Gallego, A. (2015b). Del saber pedagógico a los saberes escolares. (Universidad Pedagógica Nacional, Ed.) *Pedagogía y saberes* (42), 21-29.
- Álvarez Gallego, G. A (2016). El Maestro en Colombia. En Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa. Editorial Magisterio (Ed.), *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)* (1a. ed., pp. 87-157). Bogotá.
- Alonso S; Miño P; Bosco P y otros. (2020) *Devenir docente: los tránsitos en él aprender del profesorado de Secundaria*. En A. & Hernández, *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsito entre cartografía, experiencias, corporeidades y afectos* (págs. 128-150). Octaedro.
- Andrés Klaus, R. P. y Murillo, G. (2017). Prólogo. En Centro de pensamiento pedagógico, *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 21-33). Gobernación de Antioquia, Medellín
- Andruetto, M. T. (2011). Lugar de autor. En C. y. Perilli, *Siluetas de papel -el autor como lector* (págs. 33-49). Corregidor.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Anzaldúa, A. R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós
- Arias, J. H. (2016). *Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales*. Universidad de Antioquia .

- Arias-Cardona, A. y Alvarado Salgado, S. V S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Atkinson, D. (2011). Art, equality and learning: pedagogies against the state. Róterdam. Sense
- Bárcena, F., y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barriga, A. D. (1983). Los procesos de frustración en la tarea docente. En A. D. Barriga, *Tarea Docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen.
- Barriga, A. D., y Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 17-41.
- Barthes, R. (2001). Introducción al análisis estructural del relato. En *Análisis estructural de los relatos*. Ediciones Coyoacán.
- Bauman, Z., y Bordoni, C (2016). *Estado en crisis*. Barcelona: Paidós .
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós. Estado y Sociedad.
- Bautista, M. M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. (U. N. Colombia, Ed.) *Revista colombiana de sociología*, 32(2), 111-131.
- Benjamín, W. (1973). Tesis sobre filosofía de la historia. *Iluminaciones I*, 175-194.
- Bertaux, D. (s.f.). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Centro Nacional de Investigaciones (CNRS).
- Berteaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité methodologique, ses potencialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXIX, 197-225.
- Blandón Giraldo, A. M. (2017). El norte que ahora acompaña al centro del pensamiento pedagógico. En Centro de pensamiento pedagógico. *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 123-126). Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Bocanegra, H., y Ramírez, N. (2006). Impacto de los programas de estabilización y ajuste estructural en la financiación de la educación pública. *Diálogo de saberes*, 33-52.
- Boff, L. (2011). *La Carta Magna de la ecología integral: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta. <https://ecohabitar.org/la-carta-magna-de-la-ecologia-integral-grito-de-la-tierra-grito-de-los-pobres/>
- Bogaya, M. D. (2012). Observaciones y sugerencias a la conferencia. *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y la calidad educativa en América Latina* (págs. 1-10). Universidad Nacional de Colombia. <http://www.humanas.unal.edu.co>

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2017). Prólogo. En A. Moraña, *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa* (págs. 9-11). Narcea.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla S.A.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica y narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.
- Bonilla, C. (31 de enero de 2017). *La crisis de la educación colombiana. Un modelo educativo anacrónico, el sentido de lo que enseñamos*. <http://www.eje21.com.co/2017/01/la-crisis-de-la-educacion-colombiana/>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. (U. N. México, Ed.) *Acta Sociológica*, 121-128. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Las brujas.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (Segunda ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, Gloria. (2014). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: Investigación e innovación en el aula*. (B. d. República, Editor) Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm>
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Península.
- Camus, A. (1947). *La peste*. Gallimard.
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., y Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 3 (15), 479-496.

- Carr, D. (1986). *Time, narrative and history*. (U. Press, Ed.) Bloomington.
- Castañeda, E., & Sandoval, R. P. (23 de agosto de 2014). *La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. (UNIBAGUE, Editor, & ICFES, Productor) Recuperado el 30 de octubre de 2020, de Compartir, Palabra maestra; Vol. 1: <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-interculturalidad-y-ciudadania-en-la-escuela>
- Castro Villarraga, J. O. (2008). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia*. (UPN, Ed.) Bogotá.
- Cátedra Libre Martín-Baró (20 de enero de 2013). Boaventura de Sousa Santos. Conferencia: ¿Por qué las epistemologías del sur? [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>
- CEID, FECODE. (2012). De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente. *Educación y Cultura*, 95, 11-15.
- CEID-FECODE. (2012). De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente. *Educación y Cultura* (95), 11-15.
- Centro de Pensamiento Pedagógico. (2017). *Voces de maestros POR LA PAZ*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Clandinin, J. &. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.
- Colasanti, M. (2008). *Como se hiciese un caballo*. Asolectura.
- Cole, A., y Knowles, G. J. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Conelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <http://er.aera.net>
- Conle, C. (2000). *Narrative Inquiry: Research tool and médium for profesional development*. *European Journal of Teacher Education*. 23 (1) pág. 49-63.
- Conle, C. (2014). Anatomía de un currículo narrativo. En J. I. Rivas, *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona: Aljibe.
- Connelly, F., y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. P. Lara, F. M. Connelly, J. Clandinin, & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Leartes, S. A. de ediciones.

- Contreras D., José y Pérez de Lara, N.(comps) (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, D. J. (2010) “Ser Y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (2), 61-81.
- Correa Gorospe, J. (2014). Empezar a trabajar en la educación infantil: las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes. (U. d. Vasco, Ed.) *Tendencias Pedagógicas* (24), 41-51.
- Correa, R. (29 de marzo de 1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*.
- Cremades, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro. Recuerdos escolares de treinta personalidades españolas*. Espasa.
- Cuche, D. (2004). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Nueva edición.
- Chaparro, C. (1999). “red de cualificación de educadores en ejercicio”. En: *Revista El Boletín*. Vol. 1, N°1, enero-agosto. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- D’Ambrosio, U. (2001). Prefacio. En J. M.C. Borba, *Pesquisa cualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: “Têndencias em educação matemática”*. Auténtica.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. (H. d. Grupo, Ed.) Magisterio.
- De Villers, G. (marzo de 1999). La historia de vida como método clínico. *Proposiciones* (29), 1-12.<http://www.sitiosur.cl/detalle-de-la-publicacion/?PID=3263>
- De Zubiria, J. (27 de noviembre de 2013). Los mejores colegios 2013. El maestro colombiano. *Semana*. Recuperado el 14 de diciembre de 2019, de <https://www.semana.com/cual-situacion-maestros-colombia/188642/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008*. Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articulos-179246_archivo_pdf
- Deleuze, G. (1987). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, *Foucault* (págs. 155-163). Ediciones Paidós Ibérica.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2015). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Delgado, M. C. (2009). El fuera de sí. En E. León, *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (págs. 131-157). México: Anthropos.

- Delgado G; Núñez L y Leite M (2019). *Historias de vidas docentes: nuevas miradas en el tiempo*. En J. I Rivas; M. J Márquez, García; P Cortés, González, y otros. *Narrativas de vida y educación. catálogos para el cambio social* (págs. 173-201). Octaedro
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. (U. d. Aires, Ed.) CLACSO.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y (2015). *Manual de investigación cualitativa: Métodos de recolección y análisis de datos*. (Vol. IV). Gedisa.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Sage.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. En H. o. research, *Norman K Denzin & Yvonna S. Lincoln* (págs. 500-515). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Departamento administrativo del Servicio Civil Distrital. (s.f.). Departamento administrativo del Servicio Civil Distrital. (A. M. Bogotá, Editor) Recuperado el 13 de junio de 2021, de <https://www.serviciocivil.gov.co/portal/content/%C2%BFqu%C3%A9-contrato-de-prestaci%C3%B3n-de-servicios-ops>
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Losada.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* Morata S. L.
- Díaz, A. E. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. (M. O. Iberoamericanos, Ed.) *Cuadernos de Educación Comparada*, 5.
- Diker, G. (2010). Ejercer la autoridad, transmitir la autoridad. En A. M. Boom, y A. A. Gallego, *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (págs. 21-52). Bogotá: Magisterio.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ballaterra.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros, Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Duschatzky, L. (2019). *¿Cómo disfrutar de mis clases?* Morata.
- Echeverri, J. (2002). El aporte de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (págs. 129-163). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1998). Mi encuentro con el rostro magisterial. *Tercer encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional*, 135-148.
- Echeverri Sánchez, J. A. (noviembre de 2009a). La crisis y un campo conceptual de la pedagogía. (E. n. Auxiliadora, Ed.) *A(u)las, Revista pedagógica* (6), 207-227.

- Echeverri Sánchez, J. A. (2009b). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2010). Las huellas de los rostros magisteriales y los personajes formación en los archivos históricos. En A. M. Boom y A. A. Gallego, *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo historia de la práctica pedagógica* (págs. 259-284). Bogotá: Magisterio.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2014). “Volver a ser maestro”. En: agenda cultural, Universidad de Antioquia. Julio.
- Echeverri Sánchez, J. A. y Zuluaga, O. L. (2015). *Campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias*. Bogotá: IDEP.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. (Editor académico) Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (págs. 149-200). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2014). Volver a ser maestro. *Agenda Cultural Alma Máter*, (211), 3. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/19776>
- Echeverri Sánchez, A. (2019). Los maestros que me habitan: rostros magisteriales y personajes formación que me acompañan en la celebración de los cuarenta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. En C. E. (Comp), *Genealogías de la pedagogía. Cátedra doctoral #6* (págs. 19-52). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aldana Valdés, E Chaparro Osorio, L. F.,; Gabriel García Márquez. Y otros.
- Aldana Valdés, E.; Chaparro Osorio, L. F., García Márquez, G.; Gutiérrez Duque, R.; Llinás, R.; Palacios Roza, M.; Larroyo, M. E.; Posada Flórez, E.; Restrepo Moreno, Á.; y Vasco, C. A. (1994). *Informe Misión de Sabios. Colombia al filo de la oportunidad. Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá: COLCIENCIAS.
- El Tiempo. (19 de febrero de 1995). Maestros: sancionados y amenazados. *El Tiempo*. Recuperado el 20 de junio de 2021, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-292694>
- El Tiempo. (4 de mayo de 1996). A paro los estudiantes de Cimitarra. *El Tiempo*. Recuperado el 12 de junio de 2021, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-289288>
- El Tiempo. (3 de 03 de 2010). El 77% de maestros nuevos se rajó. *El Tiempo*. Recuperado el 4 de junio de 2021, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3864732>
- El Tiempo. (7 de diciembre de 2013). Colombia, próspera pero mal educada. Las pruebas Pisa evidencian que el país no ha podido traducir su buena racha en conocimiento. *El Tiempo*.

Recuperado el 18 de noviembre de 2020, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13266298>

Esteve J. M. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. T. Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 19-69). Siglo XXI.

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Paidós.

Esteve, J. M. (2010). *La tercera revolución educativa*. Paidós.

Esteve, J. M. (s.f.). *La imagen social de los profesores. 10 años de participación institucional. Consejo Escolar de Andalucía*: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/10%20a_05%20E.pdf

Faciolince, H. A. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.

Farfán, M. E. (2020). La vocación: un concepto religioso. (U. P. Nacional, Ed.) *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(13), 53-73. de <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>

FECODE. (7 de mayo de 2015). *Acta de acuerdos MEN-FECODE*. (FECODE, Productor) <http://www.overdorado.com/2015/05/07/acta-de-acuerdos-fecode-gobierno-nacional-juan-manuel-santos-mayo-7-de-2015/>

FECODE. (25 de abril de 2015). *Boletín Encuentro #412*. (FECODE, Editor) https://fecode.edu.co/images/boletin_encuentro/Boletines%20encuentro%202015/BOLETIN%20ENCUENTRO%20No.%20412.pdf

FECODE. (16 de junio de 2017). *MESA NACIONAL DE NEGOCIACIÓN. Capítulo especial - Mesa sectorial de educación FECODE. Acta de acuerdos*. <http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/acta-acuerdos-gobierno-fecode-2017---vf.pdf>

FECODE. (5 de mayo de 2019). *Acta de acuerdo colectivo*. https://www.fecode.edu.co/images/acta_acuerdo2019/Acta_de_Acuerdos_Final_2019.pdf

FECODE. (2019). *La vida por educar crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio. contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*. Bogotá: FECODE Y ESN.

FECODE. (2 de mayo de 2021). *Comunicado Paro Nacional*. (FECODE, Ed.) https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2021/Comunicado_Paro_Nacional_.pdf

FECODE. (26 de 02 de 2021). *Presentación de pliego de peticiones, FECODE-MEN*. <https://fecode.edu.co/images/documentos2021/Fecodepliegopeticiones2021.pdf>

- FECODE. (s.f.). *Federación Colombiana de trabajadores de la educación*.
<https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos/historia.html>
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Fernández, E. M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Ediciones Morata.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia estorie di vita*. Laterza.
- Ferrarotti, F. (1984). Entretien avec... 72-73 / 25-31. (E. Pertmanente, Editor)
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Editorial sudamericana.
- Ferrer, C. V. (2008). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, y N. Pérez de La *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 165-190). Leartes.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto* La piqueta.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto. Cuero en el collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *La voz del maestro, acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo, conversaciones con Edson Passetti*. Siglo XXI, editores.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Educación.
- Fundación Compartir. (26 de febrero de 2020). *¿Qué piden los maestros en el Paro Nacional?* (F. Compartir, Productor) Recuperado el 23 de noviembre de 2020.
<https://fundacioncompartir.org/noticias/que-piden-maestros-paro-nacional>

- Gadamer, H- G. (2011). *La educación es educarse. Revista Santander* (6) p. 90- 108. <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>
- Gadamer, H- G (2007). *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra.
- Gaitán, C. (2012). *Seminario Hermenéutica. Trabajo presentado en el seminario de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galeano Marín, M. E. (2021). *Investigación cualitativa preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas .
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Gárate, A., y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. CETYS Universidad.
- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Universidad Nacional de Colombia.
- García Domínguez, R. (2003). *Solomán*. (NORMA, Ed.) Colección Torre de Papel, roja.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Mondadori.
- García, C., y Muñoz, A. (2013). *Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá (Tesis)*. Bogotá.
- García, J Sandra y Maldonado, C. D. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. (F. Compartir, Editor) Recuperado el 16 de Junio de 2020, de: <http://www.fundacioncompartir.org/>
- García, R. (. (2003). *Método: Pesquisa com os cotidianos*. Cortéz.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós .
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gergen, K. (2006). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Uniones.
- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, 17 (1), 255-264. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/issue/view/236>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gibbs, G . (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. (C. I. cualitativa, Ed.) Morata.

- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, A. L., y Bustamante, N. (7 de diciembre de 2013). Colombia, próspera pero mal educada. *El Tiempo*. Recuperado el 10 de noviembre de 202 de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13266298>
- Gómez, P. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- González Blanco, D. (2017). *La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres-maestras*. Universidad Nacional de Colombia.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Green, S. A. (1998). El otro, ¿Soy yo? *Su defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos*, 5 (49), págs. 4-7.
- Greene, M. (2008). El profesor como extranjero. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. P. Lara, F. M. Connelly, y D. J. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 81-130). Leartes.
- Gropello, E. D. (1 de junio de 2020). La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente. Recuperado el 19 de mayo de 2020, del Banco Mundial BIRF - AIF. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales*. (4), 17-48.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994_b). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En D. y Lincoln, y T. O. Sage (Ed.). Lincoln, Handbook of qualitative research.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa* (págs. 105-135). London.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo veintiuno
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvin.
- Gysling Caselli, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE.
- Harding, S. (1996), *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, S. A.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de pedagogía* (290), 58-60. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4058>

- Harré, R. (1983). *Personal Being. A theory for individual. Psychology. (Ways of Being)*. Oxford: Blackwell.
- Hernández, F. H, Aberasturi, E., y Sancho, J. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsito entre cartografía, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hinestroza Cuesta, L. y Mena Mosquera, A. K.(2011). Estudio jurídico sobre minería ilegal en la legislación ambiental y penal de Colombia; caso minería ilegal en la región del San Juan, departamento del Chocó (2005- 2011). *Diálogos De Derecho Y Política*, (12), 50–70. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/18276>
- Hirsch, G. (1993). Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data. *Qualitative Studies in Education*, 6 (1), 67-83
- Huberman, M. Y otros (2000). *“perspectivas de la carrera del profesor”*. Biddle, Good y Goodson (Eds). *La enseñanza y los profesores I. la profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación* (págs. 183-235). Amorrortu.
- IE Héctor Abad Gómez de la Inclusión. (22 de octubre de 2021). IX foro educativo “Escuela, inclusión e interculturalidad como construcción de ciudadanía” Conferencia de Ghiso, A. M. “Sentipensar la práctica para... Medellín”. [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ECQTAG640es>
- Iguarán, G. A. (27 de septiembre de 2020). *Marcha del hambre: 54 años de una hazaña de maestros del Magdalena*. Recuperado el 2 de mayo de 2021, de El Heraldo, Magdalena: <https://www.elheraldo.co/magdalena/marcha-del-hambre-54-anos-de-una-hazana-de-maestros-del-magdalena-761577>
- Infante, R., y Herrera, M. (2005). Hacia la desprofesionalización del magisterio colombiano: Balance de la política educativa durante la década del noventa. En Pulido Chavez, O. y Baquero Reyes, S. D. *Formación de maestros, profesión y trabajo docente (Memorias)* (págs. 150-180). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, FLAPE.
- Íñiguez, L. (2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: Historicidad, subjetividad, performatividad, acción*. XII Encontro Nacional da ABRAPSO: Estratégias de inventado - a Psicologia Social no contemporâneo:. http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46
- Isaza Zapata, G. M. (2017). La esencia de ser maestro. En Centro de pensamiento pedagógico, *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 439-443). Gobernación de Antioquia.
- Jiménez, J. R. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: la tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación. 1960-2002. (IDEP, Ed.) *Educación y Ciudad*.

- Joël, C. (2008). *Memoria e identidad*. Del Sol.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. En J. C. (Ed), *Handbok of narrative inquiry* (págs. 537-566). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de investigación educativa*, XIX (62).
- Kapuscinski, R. (2006). *Encuentro con el otro*. (Titivillus, Ed.) Lectulandia.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Leartes.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia en sí. En L. J, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-329). La piqueta.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Leartes.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Leartes.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2002). *Experiencia y pasión, Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Leartes.
- Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Leartes.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Separata. Revista Educación y Pedagogía*, 18, 29-42. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062>
- Larrosa, J. (2008). *P de Profesor*. Noveduc.
- Lazega, E. (1983). Introduction. En F. Ferrarotti, *Histoire et histoire de vie*. Librairie de Méridien
- Leite Méndez, A. L. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga.
- Leite Méndez, A. L. (2013). El diálogo para iniciar el recorrido de una vida. En J. I. Cortés, *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de relatos biográficos* (págs. 25-51). Málaga: Marco Vinicio Herrera.

- León, E. (2009). *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Antropos.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lewis, D. J. (1992). Estructura y significado del tiempo. En R. R. Torres, *Tiempo y Sociedad* (págs. 89 -121). Siglo XXI.
- Liao, J. (2020). *Frente a frente*. Barbara Fiore Editora
- Lizarralde, M. (2003). *Maestros en zonas de conflicto*. CINDE, Universidad Surcolombiana.
- Loaiza, L. Y. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. (U. d. Caldas, Ed.) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7 (2), 67-93.
- Londoño, M. E. (2017). *El síndrome de Burnout, un estrecho vínculo por esclarecer*. CINDEL: <https://cincel.com.co/el-sindrome-de-boreout-y-burnout-un-estrecho-vinculo-por-esclarecer/>
- Luispe Gutiérrez, C. (2014). La investigación narrativa en el practicum de magisterio a través de micro-relatos docentes: el relato de montse. *Tendencias Pedagógicas* (24), 23-40. http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_monografico.asp?_numero=24
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an Organising Principle in Teachers Jobs and Lives. *British Educational Research Journal*, 19 (4), 311-322.
- McLaren, P (1984), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI
- Magisterial, F. A. (20 de diciembre de 2014). Trampas de la crisis de la educación en Colombia. <http://trochandosinfronteras.info/trampas-de-la-crisis-de-la-educacion-en-colombia-2/>
- Magris, C. (10 de mayo de 1992). ¿Quién está al otro lado de la frontera? *La Jornada Semanal* (152).
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historia, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Anagrama.
- Manen, V. (1998). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Manen, V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Book. S.A.
- Marcela Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. (U. N. Colombia, Ed.) *Revista Colombiana de Sociología*, 3(2), 111-131. .
- Márquez García, M. J.. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. [Tesis de doctorado, Universidad de Almería]. Almería, España:

- Márquez García, M. J; Leite Méndez, A. E; Calvo León, P. (2017) *Pensarnos a nosotras en el encuentro con los "otros/as". investigación narrativa y transformación*. En: revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades. UNNE. Revista Digital Año 8, #10, págs. 1-151
- Martí Puig, M. (2014). Historias de vida: experiencia polifónica a cuatro voces. La experiencia docente para futuros docentes. (U. d. Vasco, Ed.) *Tendencias Pedagógicas* (24), 55-69.
- Martín-Barbero, J. (noviembre de 1933). Etapas de la civilización. I y II. *Revista Colombiana* (15 y 16), 65-70 y 106-111.
- Martínez Boom, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. *Revista Educación y modernidad*, 143-170.
- Martínez Pineda, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio, Colección Seminarium.
- Martínez, A. y Álvarez, A. (1990). La formación del maestro: La historia de una paradoja. *Revista Educación y Cultura* (20), 5-8.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. F. Barragán Quintero, A. A. Gamboa Suárez, y J. E. Urbina Cárdenas (Compiladores) *.Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (págs. 55-69). Bogotá: ECOE.
- Martínez, B. A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez Boom, y A. Álvarez Gallego, *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (págs. 127-164). Magisterio.
- Maturana, H. (s.f.) *La belleza del pensar: Humberto Maturana* [Archivo de video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ElvGUSpD3rs>
- Excene Cali (26 de abril de 2015). Paro Nacional de Docentes: La opinión de El Maestro. [Vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=d_6pmrvAiDc
- Mattiangeli, S., y Carrer, C. (2013). *Cómo funciona la maestra*. CalibroscoPIO.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Medina, F. A. (2011) *. Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005. Tesis de doctorado, Universidad Distrital. Francisco José de Caldas.* Bogotá:
- Mejía, M. (2002). Movimientos pedagógicos hacia el siglo XXI. En H. (comp. Suárez (Ed.), 20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades (págs. 165-202). Cooperativa Editorial Magisterio.

- Mejía, M. R. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Docencia*, No. 28, (págs. 40-53)
- Mèlich, J.- C. (2010). La zona sombría de la moral. En J.-C. Mèlich y A. Boixader i Corominas. *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (págs. 37-61). Barcelona: Graó.
- Méndez, P. (2014). Constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia en Colombia entre 1930 y 2013. Un estudio arqueológico [Trabajo de Doctorado]. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino-VUAD.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Mineducacion https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Mineducacion. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86102.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Sentencia de inexequibilidad. C-313/2003*. Mineducacion https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86294_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. . (abril-mayo de 2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Al Tablero. El periódico de un país que educa y se educa* (34). Mineducacion <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87608.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia.. (6 de mayo de 2104). *Formación Docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia*. (MEN, Editor)Mineducacion <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356137_foto_portada.pdf Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (abril-mayo de 2005). Enseñar para la vida. *Al Tablero* (34). Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87610.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1986). *La Planeación educativa en Colombia*. Bogotá: Oficina Sectorial de Planeación Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (S. f.). *Concursos docentes*. Mineducacion https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48460.html?_noredirect=1

- Méndez, P (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación* (67), 67-88. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a04.pdf>
- Mockus, A. (1984). El Movimiento Pedagógico y la defensa de la calidad de la educación pública. *Educación y Cultura*, (2), 6-10.
- Mockus, A. (2001). Divorcio entre ley, moral y cultura. *Magazín Aula Urbana*, 32 (1), 12-13.
- Molano, A. (2011). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. *Anthropos: Huellas del conocimiento* (230), 101-106. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/273714>
- Montoya Vargas, S. M. (2017). La alcancía de mis sueños en territorios de conflicto. En Centro de pensamiento pedagógico. *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 40-52). Medellín: Gobernación de Antioquia .
- Montoya, G. C., y Rúa, J. D. (2011). *Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*. Medellín: Escuela Nacional Sindical (ENS).
- Moreno, J. G. (1998). ¿Qué es un territorio? *Revista de Ciencias Humanas*, 24, 12-20.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Morris, C. (1998). *El regreso de el Principito*. Sirio
- Muñoz Mora, S. M. (2017). Aprendiendo a ser maestra. Un acto entre la vida y la muerte. En Centro de pensamiento pedagógico. *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 69-79). Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Muñoz, L. D. (2017). *Constitución de la subjetividad del sujeto maestro que enseña matemáticas, desde y para la actividad pedagógica*. Medellín.
- Natale, J. (1993). Why teachers leave. *Executive Educator*, 15 (7), 14-18.
- Néstor Restrepo, B. (2017). Presentación. En C. d. Pedagógico, *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 17-20). Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Noguera, C. E. (2002). Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar un pueblo. *Educación y Peagogía*, XIV (3 4), 227-288.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas historias de la educación". En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, y M. A. Pereyra- García Castro (coordinadores). *Historia cultura y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares Corredor.
- Núñez, C. (2013). Partir de sí, volver a sí para compartir la experiencia. De la incomodidad del no ser al placer de saber, y saber que se sabe. En J. I. Rivas Flores. C. González coordinadores).

- Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos* (págs. 55-94). Prometeo.
- Ocaña Fernández, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de maestros y maestras de educación musical*. (Facultad de Educación, Ed.) Granada, España.
- OCDE. (2018). *Resultados de TALIS 2018: volumen II*. Bogotá: OCDE.
https://www.oecd.org/colombia/TALIS2018_CN_COL_Vol_II_es.pdf
- Opinión Caribe. (24 de septiembre de 2020). *Se cumplen 54 años de la "Marcha del hambre"*.
<https://www.opinioncaribe.com/2020/09/24/se-cumplen-54-anos-de-la-marcha-del-hambre/>
- Ortega, P. (1 de junio de 2013). Educar es responder a la pregunta del otro. (J. C. Arboleda, Ed.) *Boletín informativo de la Red Iberoamericana de Pedagogía. REDIPE* (824), 15-28.
- Oscar, S. V. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Delfín LTDA.
- Primares (30 septiembre de 2015). Himno de Jericó, Antioquia. [Vídeo] Youtube-
<https://www.youtube.com/watch?v=qFxIMvkqDz4&t=59s>
- Ospina, W. (2009 de septiembre de 2009). Educación. *El Espectador*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, de <https://www.elespectador.com/opinion/educacion-columna-159750/>
- Ospina, W. (5 de septiembre de 2009). Educación. *El Espectador*.
<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/william-ospina/educacion-column-159750/>
- Pacheco Estrada, C. R. (2006). *La Marcha del Hambre: epopeya de los maestros y maestras del Magdalena Grande*. Proseguir.
- Pacheco, M. E. (28 de abril de 2021). Las amenazas a docentes que tienen en riesgo la labor en zonas posconflicto. *El Espectador*. Recuperado el 23 de junio de 2021 de <https://www.elespectador.com/colombia/medellin/las-amenazas-a-docentes-que-tienen-en-riesgo-la-labor-en-zonas-posconflicto-article/>
- Páramo, P., y Otálvaro, G- (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Moebio* (25), 1-7
<https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/download/25953/27266/0>
- Pardo, C. (1985). *Adalberto Carvajal: una vida, muchas luchas*. Pijao.
- Parra, S. R. (2014). *La vida de los maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en las escuelas de Bogotá* (Vol. Tomo 1). Universidad Ibagué.
- Pérez Sevilla, M. (s. f.). Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar.

- Pérez Báñez, M. (mayo de 2016). Las cinco pieles de Hundertwasser Orientaciones didácticas para esta exposición. En el marco de la II Bienal de Arte y Cultura. Centro del Profesorado (CEP), Málaga.
- Pineau, G. (1986). Dialectiques des histoires de vie. En D. Dermaris. *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoire type* (págs. 131-150). Montréal: Coopératives Albert Saint-Martin.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life*. Sage Publications.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. NY: State University: New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Universidad de Valencia.
- Porta, L., y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 5 (5), 35-50.
- Prados Mejías, E. (2013). Sentirse, hacerse y ser investigadora. Un camino de búsqueda incesante. En González. *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos* (págs. 98-124). PromeP.
- Preal. (2010). El reconocimiento de los buenos docentes: una estrategia para elevar el estatus de la profesión. *Sinopsis educativa*. (29).
- ProAntioquia. Fundación para el desarrollo. (2018). *Estado de la Educación en Antioquia*. Proantioquia.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de investigaciones sociológicas .
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (compiladores.). *Figuras contemporáneas del Maestro en América* Magisterio.
- Quintero, M. (2018). *Énfasis. Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación* .Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Radio Nacional de Colombia (15 de agosto de 2019). *Fecode convoca a paro de maestros para los próximos 28 y 29 de agosto*. Recuperado el 23 de noviembre de 2020. <https://www.radionacional.co/cultura/fecode-convoca-paro-de-maestros-para-los-proximos-28-y-29-de-agosto>
- Ramírez Otalvaro, O. P. (2017). Narrativas que consolidan identidad pedagógica. En C. d. Pedagógico, *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 167-168). Medellín: Gobernación de Antioquia.

- Ramírez, N. E. (2017). *Un acercamiento a las orillas de las infancias pluriversas a través de un viaje por mi memoria*. [Tesis de Maestría en Estudios en Infancias, Universidad de Antioquia] Medellín.
- Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la investigación cualitativa*. Morata.
- RCN-Radio. (2021). *Grupos armados amenazan a docentes en Ituango, Antioquia*. Medellín: RCN-Radio. Recuperado el 16 de Julio de 2021, de <https://www.rcnradio.com/colombia/antioquia/grupos-armados-amenazan-docentes-en-ituango-antioquia>
- Recalcatti, M. (2016). *La hora de la clase. por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: anagrama.
- Rella, F. (2010). *Desde el exilio. La creación artística como testimonio*. La Cebra.
- Remis, A. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, y N. Pérez de Lara, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 61-78). Leartes.
- Revista Semana. (13 de mayo de 2016). *Una crisis que se quiere superar*. Recuperado el 3 de Julio de 2020, de #Graciasprofe. Revista Semana. <https://www.semana.com/educacion/articulo/crisis-de-la-profesion-docente/473152/>
- Revista Semana. (2 de febrero de 2018). Fecode anuncia paro de maestros para el 21 de febrero. *Semana*. Recuperado el 23 de noviembre de 2020. <https://www.semana.com/educacion/articulo/paro-de-maestros-2018/556369/>
- Ricoeur, P (1999). *Historia y narrativa*. (Universidad Autónoma de Barcelona, Ed.) Paidós.
- Ricoeur, P (2006). *Sí mismo como o* Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2003). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. *Análisis* 25, 2000. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/narra_fe.pdf
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En J. de Oto, Alejandro y M. Alvarado (compiladores). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (págs. 83-103). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rivas Flores, J. I. (2009). *Voz educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- CPA UNLPam [Universidad Nacional de la Pampa]. (2018). Conferencia Dr. José Ignacio Rivas Flores: “Decolonizar la investigación educativa” [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=NEPqquZxzOc>

- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 14(7), 99-112.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores, y D. H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 17-36). Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. (2014). *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro*. En Manuel Martí Puig y J. Gil Gómez (eds). II Congreso Internacional sobre Aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/299431320_La_Investigacion_Biografica_y_Narrativa_El_Sujeto_en_el_Centro
- Rivas Flores, J. I., & González, P. C. (2013). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de relatos biográficos*. Málaga: Marco Vinicio Herrera.
- Rocío Londoño; J. S.; Lanziano, C. Castro, B y otros. (2009). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=article&id=65. En: -colombia-la-docencia-es-de-alto-riesgo&catid=65:colombia&Itemid=27
- Rodrigo Parra, S., y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela (Tomo I)*. Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, A. (1984). Documentos: Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. (FECODE, Ed.) *Educación y Cultura* (1), 36-42. <http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/>
- Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros de la pedagogía. En A. Rodríguez, A. Mockus, A. Martínez B, y A. Echeverri. *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002 entre mitos y realidades* (págs. 15-60). Delfín LTDA.
- Rodríguez, A. (2015). *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*. Magisterio.
- Rodríguez, C. (2012). *La Constitución de Sujetos Maestros en las Tensiones Escolares*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación.
- Rodríguez, D. M. (2008). *Imaginarios del oficio de maestro. Una aproximación a la realidad del maestro estatal*. [Tesis presentada para optar al título de Magíster en Sociología]. Bogotá:
- Rodríguez, H. M. (2011). Voces, palabras, imágenes: la escuela que pasa por las letras. *Revista educación y pedagogía*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 5-9.
- Rodríguez, L. M., & Zapata, C. L. (2016). *La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: aportes, tensiones y controversias* [Tesis de Maestría, Pontificia

- Universidad de la Sabana*. J. Bogotá: Rodríguez, M. (1997). *La subjetividad en los procesos educativos*. Bolivia.
- Rojas, J. C. (5 de junio de 2016). Guía para entender el paro de los maestros. *El TIEMPO*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2020. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/porque-esta-en-paro-los-maestros-de-fecode-95234>
- Romero Morante, J. y Gómez A, L.(2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación?]Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (19), 1-22. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. (U. d. Deusto, Ed.) *Metodología de la investigación cualitativa*, 267-313.
- Runge Peña, A. K., y Muño Gaviria, D. A. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombia de Educación* (59), 112-133. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/599/1598>
- Sacavino, S y Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Desde Abajo.
- Sáenz Obregón, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Colección CES.
- Saldarriaga Vélez, O. (2008). De la pedagogía al saber pedagógico. Notas para (un) saber del currículo. *Cuadernos de pedagogía*, 5, 73-88. https://www.academia.edu/1322885/De_la_pedagog%C3%ADa_al_saber_pedag%C3%B3gico
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia*. Magisterio.
- Sánchez, M. (2000). Memoria e invención literaria. En J. Azcona. *Memoria y creatividad I: jornadas de estudio Borajianos* (págs. 41-58). Universidad del País Vasco.
- Sancho, J., Hernández, F., Creus, A., y Hermosilla, P. (2007). Historias de vida del profesorado en el mundo digital. *Praxis educativa* (11), 10-30.
- Sandoval, C. (2002). *Manual de investigación cualitativa*. Editores e impresores Ltda.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. Universidad de la Plata.

- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Ariel.
- Schank, R. (13 de mayo de 2010). En la educación, el objetivo no deben ser las notas de los exámenes, sino la felicidad. (C. Sáez, Entrevistador). <https://cristinasaez.wordpress.com/2010/05/13/en-la-educacion-el-objetivo-no-deben-ser-las-notas-de-los-examenes-sino-la-felicidad/>
- Sontag, S. (2007). La escritura como lectura. En *Cuestión de énfasis* (págs. 293-298). Alfaguara.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico de las cosas*. Trotta.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, N. M. (14 de mayo de 2015). Educación en Colombia: un conflicto que va más allá de lo gremial. PANAM, POST: <https://es.panampost.com/maria-suarez/2015/05/14/educacion-en-colombia-conflicto-queva-mas-alla-de-lo-gremial/>
- Talavera, G. (2016). Sociedad líquida. *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=5363>
- Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción qualitative research methods: A guide and resource*. Jhon Wilwy y Sons.
- Teledellín. (2020). *En lo que va de 2020, van 16 profesores amenazados en Antioquia*. Medellín: Teledellín. Recuperado el 26 de junio de 2020, de <https://teledellin.tv/en-lo-que-va-de-2020-van-16-profesores-amenazados-en-antioquia/380401/>
- Tenti, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Editores.
- Tenti, E. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Fundación OSDE: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C y Tenti, E. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. PRELAC*, 3(193).
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación y Sociología*, 26 (92), 889-910. . <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313714009.pdf>
- Touraine, A. (1998). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de la cultura económica.
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y Diversidad*. Fondo de cultura Económica. UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo de 2014: Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando él*. Octaedro.

- Vanguardia. (1 de febrero de 2012). Seis docentes de Santander denuncian amenazas. Recuperado el 15 de Julio de 2021. <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/seis-docentes-en-santander-denuncian-amenazas-OGVL141681>
- Velázquez, P. A., Y Motato, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 180-207. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134162234009/html/index.html>
- Vélez, M. C. (2000). *Los Hijos de la Gran Diosa. Psicología Analítica, Mito y Violencia*. Universidad de Antioquia.
- Waldman, G. (2009). El rostro en la frontera. En E. León, *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (págs. 9-21). Anthropos.
- Yedaide, M. M; Álvarez, Z y (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10 (33), 225-232. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&nrm=iso
- Zuluaga López, V. (2017). La escuelita rural. En Centro de pensamiento Pedagógico, *Voces de maestros POR LA PAZ* (págs. 404- 411). Gobernación de Antioquia.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En *Educación y Cultura*, (14), págs. 4-9.
- Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*: Editorial Universidad de Antioquia; Anthropos; Siglo del Hombre Editores
- Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia; Anthopos; Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri Sánchez, y Universidad de Antioquia (Ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (págs. 81-88). Marín Vieco LTDA.
- Zuluaga, O. L., y Echeverri, J. A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. D. Muñoz, *Pedagogía, discurso y poder* (págs. 175-201). Croprodic.