

RELATOS DE VIDA DE MAESTROS: ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD Y DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

CARMEN ROSA BASTO FLÓREZ Y GLORIA ELENA HERRERA CASILIMAS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2004

RELATOS DE VIDA DE MAESTROS: ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE
SUBJETIVIDAD Y DE REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

CARMEN ROSA BASTO FLÓREZ Y GLORIA ELENA HERRERA CASILIMAS

Trabajo de investigación presentado como requisito
para optar al título de Magíster en Educación,
Especialización en Formación de maestros

Directora: LUZ VICTORIA PALACIO MEJIA,
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2004

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, mayo de 2004

*A nuestros hijos, Sergio, Esteban, Miguel Ángel,
María Elena y Estefanía, y a Oscar, quienes
padecieron nuestros afanes, tensiones y ocupaciones
y sin embargo siempre nos alentaron a seguir adelante.*

AGRADECIMIENTOS

Las autoras del presente trabajo expresan sus agradecimientos a:

Los maestros normalistas que nos aportaron sus relatos de vida,

María Teresa Arcila, profesora de Universidad de Antioquia, quien nos asesoró con gran generosidad en el análisis de los textos autobiográficos,

Los profesores de la maestría Jesús Alberto Echeverri S. e Hilda Mar Rodríguez quienes nos entregaron lo mejor de sí,

Luz Victoria Palacio M., directora del trabajo, por su paciencia y colaboración,

A la Escuela Normal Superior María Auxiliadora por su apoyo y valoración.

A la Universidad de Antioquia por su compromiso en la formación de maestros

CONTENIDO

	pág.
PRESENTACIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2. OBJETIVOS	18
2.1 OBJETIVO GENERAL	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3. MARCO CONCEPTUAL	19
3.1 CONCEPTOS BÁSICOS ELABORADOS POR ACIFORMA	
20	
3.2 EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN LA PEDAGOGÍA CLÁSICA	24
3.2.1 La enseñanza en Comenio.	24
3.2.2 La enseñanza en Pestalozzi.	34
3.2.3 La enseñanza en Herbart.	40

3.3 EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN EL GRUPO DE HISTORIA DE LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN COLOMBIA

51

4. MARCO METODOLÓGICO	56
5. ESBOZO HISTÓRICO DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA EN COLOMBIA	68
5.1 SURGIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y EL MAESTRO	69
5.2 LA ENSEÑANZA MUTUA Y EL SABER DEL MAESTRO: EL MÉTODO	74
5.3 EL RECONOCIMIENTO DEL SABER DEL MAESTRO Y DE LAS ESCUELAS NORMALES	79
5.4 CIERRE DE LAS ESCUELAS NORMALES Y SOMETIMIENTO DEL MAESTRO	86
5.5. LAS PROPUESTAS PESTALOZZIANAS ENTRAN EN FIRME	88
5.6 LA ESCUELA ACTIVA Y LAS ENCRUCIJADAS DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA	95
5.7 LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y EL EMPOBRECIMIENTO DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA	101
5.8 EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA POSIBILIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO	107
6. ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA	114
6.1 ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS RELATOS	114

6.1.1 Análisis del relato de vida N° 1	114
6.1.2 Análisis del relato de vida N° 2	123
6.1.3 Análisis del relato de vida N° 3	127
6.1.4 Análisis del relato de vida N° 4	131
6.1.5 Análisis del relato de vida N° 5	138
6.1.6 Análisis del relato de vida N° 6	148
6.1.7 Análisis del relato de vida N° 7	154
6.1.8 Análisis del relato de vida N° 8	173
6.1.9 Análisis de los relatos de vida N° 9 y N°10	182
6.2 ASPECTOS COMUNES ENCONTRADOS EN LOS RELATOS	183
6.2.1 Tendencia crítico- reflexiva	184
6.2.2 Tendencia social- crítica	188
6.2.3 Tendencia sicologista-prágmática	196
6.2.4 Tendencia nominalista	203
7. LOS RELATOS DE VIDA DE MAESTROS ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO Y DE SUBJETIVIDAD	214
BIBLIOGRAFIA	233

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Relato de vida N° 1	243
Anexo B. Relato de vida N° 2	251
Anexo C. Relato de vida N° 3	256
Anexo D. Relato de vida N° 4	259
Anexo E. Relato de vida N° 5	275
Anexo F. Relato de vida N° 6	282
Anexo G. Relato de vida N° 7	285
Anexo H. Relato de vida N° 8	320
Anexo I. Relato de vida N° 9	331
Anexo J. Relato de vida N° 10	333

PRESENTACIÓN

En el año de 1996 se desarrolla, en convenio entre Colciencias y la Universidad de Antioquia, el Proyecto investigativo denominado ACIFORMA- Apropriación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la Construcción de un Modelo Comprensivo de Formación de Maestros- el cual parte de problematizar las propuestas de formación de docentes en su relación con la pedagogía, las didácticas y la enseñanza de las ciencias. Este proyecto encuentra en las prácticas pedagógicas, entre otras cosas, un concepto de enseñanza muy pobre en la medida en que el maestro no ha sido formado como sujeto de saber, sujeto intelectual de la enseñanza, sino como ente transmisor y aplicador de currículos, métodos o técnicas metodológicas, lo que generalmente se le ha llamado “formar pedagógicamente”. Es decir, este proyecto halla una existencia instrumental y limitada de la pedagogía, a la vez que evidencia la ausencia de apropiación, tanto en las propuestas de formación de maestros, como en la práctica pedagógica del ejercicio docente, de las investigaciones y aportes que ha venido construyendo el campo intelectual de la educación en el país.

En el mismo sentido, el proyecto de investigación “Hacia la formación del maestro en la relación pedagogía ciencia”(Colciencias-Universidad de Antioquia) hace evidente la ausencia de un concepto de pedagogía entendida como saber conceptual y no sólo saber práctico, que alimente una enseñanza reflexiva, constructiva y crítica, que permita un procesos de enseñanza y aprendizaje de cara a la realidad contemporánea de los saberes, ciencias y disciplinas, signadas hoy por el cambio, la transformación y la innovación. Este proyecto investigativo se fundamenta y nace en estos dos antecedentes investigativos y pretende buscar en las narraciones directas de los maestros las redes conceptuales que

subyacen a los discursos y las teorías, en la medida en que compartimos con Óscar Saldarriaga la opinión que el maestro en el país ha crecido en un marco tensional entre la teoría y la práctica y que pese a la quimera de una correspondencia exacta entre estas

..lo que queda puesto sobre el tapete es que la relación teoría/ práctica en la escuela, no consiste sólo en “poner en práctica una teoría” podemos estar realizando prácticas cuya matriz teórica fue ya sacada de jugo, o por el contrario es posible, creer que estamos verbalizando nuestras prácticas, cuando en verdad el lenguaje del que disponemos ya no corresponde con lo actuado. Las prácticas pueden producir sentido que la teoría anula, o bien la teoría puede impedirnos ver los sentidos que producimos- y sobre todo lo que excluimos- en nuestros haceres. (2003: 86)

Es necesario precisar que la pretensión de este trabajo no es el repetido fin de echar sobre el maestro una más de las muchas cargas de culpas; sino que parte de la necesidad de hacer problemático lo evidente, cuestionar las certezas como posibilidad de transformación de la existencia del maestro y su práctica, partiendo principalmente de su cotidianidad. Es por esto, que basamos nuestro análisis en los relatos de vida elaborados por los mismos maestros.

Los textos autobiográficos que constituyen la base del análisis corresponden a maestras y maestros de cinco normales superiores de Antioquia, participantes del proyecto “La formación del maestro en la relación pedagogía-ciencia”, del cual esta investigación se desprende. Algunos de ellos han participado de manera activa en procesos orientados desde la Universidad de Antioquia- ACIFORMA y todos han hecho parte de los desarrollos en la acreditación de sus respectivas normales.

Este trabajo tiene en cuenta los desarrollos obtenidos en el Campo conceptual de la pedagogía, no sólo a nivel teórico, sino también en el trabajo investigativo sobre la historia de las prácticas pedagógicas, donde se intenta escudriñar cuál ha sido la relación del maestro con los saberes científicos, el manual y el método; cuáles han sido las políticas que han regido la formación de docentes y los hitos que han caracterizado las prácticas pedagógicas; así mismo, es relevante mirar las formas que ha adoptado el saber pedagógico en la prácticas de la enseñanza.

Por otra parte, no se pueden desconocer los desarrollos que el concepto de enseñanza tiene en la tradición pedagógica, en donde ha servido de núcleo de relación con los demás conceptos pedagógicos (Zuluaga, 2003). Por lo anterior, el presente trabajo considera necesario indagar en las teorías de Comenio, Pestalozzi y Herbart, los puntos centrales de la enseñanza y las relaciones conceptuales básicas que este concepto establece en el pensamiento de estos pedagogos.

Tomando como apoyo los avances epistemológicos e históricos en el campo conceptual de la pedagogía, se pretende ahondar en los relatos de vida de maestros, con el fin de problematizar la relación del maestro con la enseñanza y a partir de allí, analizar las representaciones que este concepto nucleador y otros conceptos articuladores de la pedagogía tienen en las construcciones vivenciales de los maestros.

Hablar de enseñanza es hablar del maestro, por esto los relatos escritos crean la posibilidad de hacer visible los múltiples rostros que lo configuran, y la variedad de momentos en el campo social y educativo que lo constituyen; hablar de las narraciones de vida implica analizar la construcción de la subjetividad del maestro y el rol de la narración autobiográfica con el propósito de hacer de la relación con la escritura, la base de la problematización de la enseñanza. En este sentido, el último capítulo recogerá a manera de ensayo las conclusiones a las que se llegó en el proceso investigativo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de investigación parte por situar el concepto de enseñanza como eje de la acción del maestro y de su relación con las ciencias, las artes, los saberes y las culturas en general. No se puede pensar ni transformar los procesos formativos y educativos sin colocar este concepto como eje nucleador de una variedad de relaciones con otros conceptos como son el aprendizaje, la escuela, el alumno, el maestro, la formación, la instrucción, etc.

Los antecedentes del presente proyecto, los seminarios permanentes de ACIFORMA, los resultados del proyecto “La formación del maestro en la relación pedagogía - ciencia”, muestran como hay una ausencia, en las instituciones formadoras de maestros y en los maestros en ejercicio, de una acción reflexiva sobre el concepto de enseñanza. De esta forma este concepto, asumido desde el Campo conceptual de la pedagogía, hace referencia de manera directa al saber del maestro y a su acción como sujeto de saber pedagógico. Pensar la enseñanza desde el campo conceptual de la pedagogía es indagar por la conexión de los procesos educativos con la ciencia, las artes, la filosofía y la cultura, y el vínculo del maestro con ellas, como agente protagonista de esta relación. En la actualidad son débiles los lazos del maestro con la ciencia y las diferentes disciplinas. La pedagoga Olga Lucía Zuluaga, encuentra que las políticas educativas que han orientado la educación hacia las necesidades de eficiencia y producción han fortalecido esta situación del maestro:

Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser “ciudadano del mundo”, pues no va más allá del inmediatez que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir. De otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto, ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad como instrumento de democracia y racionalidad. Al carecer la escuela y la enseñanza del vínculo con la racionalidad el maestro se separa de hecho de la comunidad

intelectual y por lo tanto se ve privado del diálogo con aquellos que realizan actividades intelectuales” (2003, pág 34-35)

Desde el nacimiento del maestro, el manual y el método han sido las dos instancias desde donde el maestro ha concebido la enseñanza, en la actualidad estos toman otras formas en el texto guía, lineamientos, estándares e indicadores, talleres, etc., quedándose en una mirada transmisionista, y operativa que limita su capacidad de saber, a los medios y metodologías en su concepción más rudimentaria, pasando a ser las editoriales y los especialistas diseñadores, los portadores de un saber conceptual, y el maestro de un saber hacer, donde no existe espacio para la reflexión y menos aún para la producción de conocimiento pedagógico- didáctico.

Los estudios históricos desarrollados por la Doctora Olga Lucia Zuluaga encuentran como las políticas de formación de maestros han generado una gran incapacidad del maestro para reflexionar sobre sí mismo y sobre su quehacer profesional:

Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario, en ellos se instala el niño como idealidad (modelo de niño a formar)... el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose éste en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización, intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno (Olga Lucia Zuluaga 2003, 33).

Los proyectos de formación de maestros mencionados, así como muchos estudios elaborados desde el campo intelectual de la educación en Colombia (Segura, Mockus, y otros), muestran como la relación del maestro con la ciencia no sólo es pobre, ya que no está cimentada por el contacto directo con publicaciones, autores y teorías emanadas del campo científico en cuestión, sino que además y por lo tanto su imagen de ciencia está instituida en una visión “medieval” de la ciencia (Segura,1995) donde ésta es asumida como un cúmulo de resultados, de caminos lineales donde no existen los obstáculos, las

contradicciones, los errores, las dudas, sino que se concibe como un conjunto de verdades estáticas y absolutas en donde no es posible la duda, la pregunta, el por qué. En consonancia con esta concepción de ciencia, que en nada corresponde al mundo dinámico y en permanente construcción y cuestionamiento de la labor científica, la imagen de ciencia que es aprendida por los estudiantes posee estas mismas características, lo cual limita el desarrollo del espíritu científico en los estudiantes y maestros en formación. Estas problemáticas están relacionadas con la poca solidez que presentan los maestros de los conocimientos no sólo de la ciencia a enseñar, sino también de su historia, y su epistemología.

El proyecto de ACIFORMA muestra como la pedagogía no ha tenido una existencia real en el campo de la formación de docentes, y que muchos de los maestros de las Escuelas Normales, quienes han permanecido más cercanos a este saber, evidencian un gran vacío en el conocimiento y apropiación de sus conceptualizaciones, reflexiones y procesos tanto de la pedagogía universal como del campo intelectual de la educación en el país.

Desde este contexto, encontramos la imposibilidad de asumir la relación entre el saber pedagógico didáctico y la enseñanza de las ciencias. Ya que la pedagogía no es el espacio conceptual desde donde el maestro mira su práctica profesional, sino que se ha formado en la idea de que el maestro sólo necesita la receta metodológica, o para otros, el conocimiento de la ciencia para la enseñanza, desvirtuando así la especificidad del saber del maestro, la pedagogía, definida ésta como aquella disciplina que conceptualiza, reflexiona y aplica un saber sobre la enseñanza y la formación, que tiene niveles de normatización, sistematicidad e, historicidad que le permiten fundamentar la acción de un sujeto poseedor de este saber: el maestro (Zuluaga, 1999)

Algo similar ocurre con la didáctica, la cual es mirada como un saber técnico instrumental en la mayoría de los casos, que responde por la amenización y dosificación de los contenidos y los medios; no como un saber complejo que situado desde la pedagogía,

permite la concreción de los postulados pedagógicos en campos aplicados de conceptualización, experimentación y reflexión didáctica, donde la enseñanza es el concepto aglutinador.

De otra parte el concepto de enseñanza se torna en eje de reflexión a la hora de hablar de la formación de docentes. Son varios los hallazgos en cuanto a develar los elementos que intervienen en esa formación. Echeverri y Mockus, por ejemplo, han encontrado como los maestros al enfrentar la enseñanza acuden de manera más continua a los modelos de maestros que tuvieron en sus procesos educativos, que a las teorías, concepciones, recomendaciones, etc. recibidas durante los mismos. Lo que equivale a decir que en la práctica de los maestros pesa más la forma como se recibieron los conceptos, que los conceptos mismos; el recuerdo o la evocación de sus modelos de los años de infancia y adolescencia, que los procesos de formación en normales o facultades. Analizar las miradas que sobre la enseñanza presentan maestros en ejercicios, implica entonces conocer cuál es el concepto de enseñanza que se está formando para los futuros procesos, lo que involucra un análisis de los postulados pedagógico-didácticos de la formación de los futuros maestros.

Así mismo, es evidente la tensión existente entre la teoría y la práctica en la acción del maestro. La rigidez de la institución educativa ocasiona, entre otros factores, que los cambios no sólo sean lentos, sino también que la ley de la rutina hecha norma, inmovilice los gérmenes de innovación o transformación que se intentan en determinados momentos. De esta manera, los avances teóricos logrados por los docentes en cursos, seminarios, especializaciones, etc, logran muy poca expresión en la práctica pedagógica. Desde este punto de vista el análisis de los conceptos desde la narrativa vivencial del maestro cobra un sentido importante en la medida en que su relación con la práctica cotidiana y con sus mundos de simbolización está menos mediada por la conceptualización teórica.

Debido a las razones anteriormente expuestas, este proyecto investigativo busca indagar en los relatos de vida de los maestros con el fin de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones que poseen los maestros de las Escuelas Normales sobre la enseñanza?

¿Qué implicaciones plantea la concepción sobre la enseñanza en la práctica cotidiana de los maestros?

¿Cuáles son las relaciones que establece la mirada sobre la enseñanza con los demás conceptos articuladores de la pedagogía?

¿Qué función cumplen los relatos de vida de los maestros en los procesos de transformación de la enseñanza y en la construcción de subjetividad, es decir en la producción de saber pedagógico?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL:

Analizar cuales son las condiciones de posibilidad que la escritura de relatos de vida de los maestros ofrece para la construcción de saber pedagógico.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar y agrupar las diferentes miradas que sobre la enseñanza tienen los maestros de cinco de las Escuelas normales superiores de Antioquia.
- Describir las relaciones que establecen las diferentes miradas sobre la enseñanza con los conceptos articuladores del campo conceptual de la pedagogía.
- Aportar a la mirada de los relatos de vida como elementos potencializadores de la acción reflexiva del maestro sobre la práctica pedagógica.

3. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual de la presente investigación está constituido por los conceptos centrales elaborados por el proyecto de investigación ACIFORMA, por los aportes que la tradición clásica ha elaborado en torno a la enseñanza y las contribuciones que presenta el Campo Conceptual de la Pedagogía en Colombia, en especial del Grupo de Historia de las prácticas Pedagógicas. Este marco teórico busca indagar cuáles han sido las formas de existencia de este concepto y su relación con los demás conceptos articuladores de la pedagogía, con el fin de problematizar la existencia actual del concepto en el marco de las prácticas cotidianas de los maestros y en sus incidencias en la formación de maestros.

Preguntar por la enseñanza significa entenderla como eje de la reflexión pedagógica y como concepto que le permite a la pedagogía la relación con otras ciencias y saberes, es entender su complejidad e historicidad, en la medida que se confronta con la enseñanza entendida como simple oficio de tiza y tablero, como la acción mecánica del transmisor vacío de pensamiento, de creatividad y de subjetividad; parlante de los científicos, investigadores y Estado, en el mejor de los casos, replicador del manual y del método en la mayoría de las concepciones. Intenta indagar en su construcción azarosa, pero no por esto poco fecunda e intensa, mirarla en la cotidianidad del maestro, en el relato de su vida profesional y allí en ese espejo, vislumbrar los hilos que los conectan y los que los separan para poder entonces avanzar en la comprensión de un concepto de enseñanza que posibilite la construcción de nuevos sentidos tanto para la profesión, como para el sujeto de saber que la viabiliza.

La existencia de los conceptos no se da en aislamiento, es por esto que la pregunta por la enseñanza articula la reflexión en los distintos puntos de la red conceptual, potencializar otras formas de concebir la enseñanza implica a su vez, diferentes formas de acceder al

conocimiento, es decir, lo que Martínez Boom denomina como “la enseñanza como posibilidad del pensamiento”

3.1. CONCEPTOS BÁSICOS ELABORADOS POR ACIFORMA

Campo Conceptual de la Pedagogía: Hablar de campo conceptual es concebir a la pedagogía como un espacio abierto propio de un saber en construcción donde se recogen las teorías, conceptos, proyectos, innovaciones, observaciones y saberes prácticos relacionados con la enseñanza, formación, educación, instrucción, maestro y demás conceptos articuladores. Así concebida la pedagogía, es un campo de conocimientos, el concepto de campo permite al maestro acceder al conocimiento de la pedagogía no como a un modelo terminado, sino como a un discurso inacabado, susceptible de ser construido y reconstruido por cada uno.

El campo conceptual de la pedagogía se nutre de la tradición pedagógica, en vías de fundamentar históricamente las reelaboraciones conceptuales y los diálogos que puedan establecerse con otras ciencias y saberes, entre ellas con las ciencias de la educación, lo cual permite reposicionar a la pedagogía en relación con éstas. Este campo es el espacio donde se efectúan las prácticas de saber propias de los maestros, la zona en la que circulan y se entrecruzan los discursos y desde luego se generan tensiones propias de relaciones de poder que cruzan el saber. El funcionamiento de los conceptos articuladores dentro del campo, permiten describir las condiciones de posibilidad de un saber, es decir, entender qué hace posible decir lo dicho en un momento dado.

Conceptos articuladores: Son los conceptos comunes al pensamiento pedagógico universal entre los que se cuentan: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje. La función de estos conceptos es mostrar las condiciones de existencia del campo conceptual en una institución formadora de maestros, es decir, de la forma como

ellos sean concebidos y de las relaciones que establezcan con otros conceptos, depende la dirección dada a los procesos de observación, experimentación, conceptualización y teorización; ellos garantizan la naturaleza pedagógica de la institución y su permanente renovación, ya que por el hecho de ser comunes no dejan de ser conceptos cambiantes. La funcionalidad de los conceptos articuladores del campo conceptual, acogida por las instituciones en sus propuestas de formación de maestros, se constituye en lo que ACIFORMA denomina Dispositivo Formativo Comprensivo y que plantea como alternativa integradora que supere la fragmentación de la formación de maestros entre pedagogía y ciencias y/o entre teoría y práctica. El funcionamiento de los conceptos articuladores en las experiencias de la institución constituye su campo aplicado.

El presente trabajo se centra en el concepto de enseñanza como concepto nucleador de las concepciones y posiciones de los maestros en su práctica cotidiana, razón de peso para que se constituya igualmente, en el concepto central de las reflexiones y propuestas sobre la formación de maestros si lo que se busca es capacitarlos efectivamente para establecer diálogos desde su campo específico de saber: la pedagogía, con otras ciencias y saberes.

Campo aplicado: Los conceptos articuladores y su funcionamiento, junto con los proyectos reconfiguradores que los enmarcan se interrelacionan con la observación, la experimentación y la innovación procedentes de las ciencias humanas y / o sociales, las ciencias naturales y las ciencias de la educación. En esta interrelación se producen los objetos, los métodos, los medios, los contenidos, los sujetos y las reglas de prescripción que dan vida a la didáctica. Los planes de estudio, los proyectos de investigación y de aula, los diarios pedagógicos y las historias de núcleos interdisciplinarios de las escuelas normales, son indicativos de las condiciones de posibilidad para la construcción del campo aplicado en una determinada escuela normal. Los aportes de las ciencias humanas, sociales y naturales al campo aplicado no pueden ser mecánicos, es decir, no se puede esperar que las reglas de las ciencias rijan la acción en el aula o en la escuela, en consecuencia, es necesario un proceso de intermediación conceptual que reelabore los descubrimientos científicos

haciéndolos adecuados al contexto de apropiación y de circulación escolar, ésta es la función de las didácticas.

Las didácticas reelaboran los objetos de conocimiento por aplicación de dos tipos de procesos: la reconceptualización y la recontextualización que los transforman en objetos de enseñanza. La reconceptualización es el proceso teórico que se realiza desde el territorio de la pedagogía con el propósito de acercarse al conocimiento y comprensión de la ciencia desde el pensamiento sobre su enseñanza y la función que ésta cumple en la formación, en nuestro caso concreto, del maestro. El efecto del trabajo de reconceptualización es la organización diferente de los objetos de conocimiento y su redefinición con el propósito de facilitar su circulación como elaboración didáctica, en el contexto escolar, regulándose de este modo la apropiación y actualización de los conocimientos en función de sus posibilidades pedagógico - didácticas, con lo cual se supera la visión de ciencia estática y de enseñanza como simple instrumentalización carente de conceptualidad y de historia. Adicionalmente, en este dominio discursivo de la pedagogía constituido por la reconceptualización, se produce la incorporación de los análisis y reflexiones del maestro sobre su experiencia como pedagogo y como enseñante de ciencias, actuación que le lleva a mirar desde sí mismo su ser de maestro, mirada que transforma sus relaciones con el conocimiento, con sus prácticas, con los otros y consigo mismo.

Para los propósitos de este trabajo, son de capital importancia las experiencias vividas por los maestros que contribuyen a la creación del campo aplicado, cuando se constituyen en relatos de vida que le devuelven la palabra al maestro como protagonista de la enseñanza. La condición esencial para que la normal superior pueda autogestarse, es que el maestro se reconozca como sujeto del saber pedagógico, de lo público, de la ciencia, de la cultura y del deseo.

El otro proceso de reelaboraciones didácticas, es el de recontextualización que conlleva un trabajo amplio de reelaboración pedagógica y cultural de los conocimientos en la

perspectiva de la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Esta labor didáctica debe ser asumida por los maestros del núcleo interdisciplinario que se encuentran ante la necesidad de distinguir las peculiaridades de los contextos en donde se realiza la producción, circulación y apropiación de los conocimientos. Cada contexto es un ámbito cultural estructurado con modalidades de conocimiento, lenguaje y comunicación características. A la escuela como contexto de apropiación y de circulación, le corresponde la tarea de identificar los vínculos con los contextos en donde se realiza la producción de los conocimientos y con aquellos otros en donde se produce la circulación. La recontextualización es un proceso de reelaboraciones culturales, que exige del maestro un conocimiento profundo de cada uno de esos contextos, de sus características particulares, de los lenguajes y códigos específicos, con el fin de hacer de traductor que facilita la comprensión recíproca entre los contextos, labor en donde el lenguaje y demás procesos comunicativos, cumplen una función primordial.

Dispositivo Formativo Comprensivo: Un dispositivo se entiende como la disposición o mecanismo que permite materializar una estrategia, concretar un conjunto heterogéneo de discursos, reglamentos, saberes, ciencias, planteamientos morales, culturales y prácticas escolares. Un dispositivo no es una forma fija, es más bien, el funcionamiento, un juego de relaciones que sufren transformaciones, opacamientos, diferenciaciones, enfrentamientos, discontinuidades y desacuerdos.

El Dispositivo Formativo Comprensivo es una propuesta de formación de maestros que pertenece al campo conceptual de la pedagogía. Dispositivo es el mecanismo, la máquina productora de formaciones pedagógicas, culturales, históricas, científicas, estéticas y éticas. Es la herramienta que reúne conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña (Echeverri Sánchez, 1996:100).

El dispositivo gira en torno a lo pedagógico, a la cotidianidad del maestro, el niño y la escuela. Cada uno a su manera se va a interrogar por la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la educación, y en este preguntar se gestan las conceptualizaciones y prácticas que trazan rumbos posibles a la formación de maestros. El dispositivo se despliega en una gama de direcciones: apropiación de la tradición crítica de la pedagogía, reconstrucción de la memoria de saber, apropiación del archivo pedagógico, implantación del diario pedagógico y formación del maestro de maestros.

Núcleos interdisciplinarios: Son espacios de saber que reúnen a los maestros de una institución normalista encargados de la enseñanza de ciencias, saberes o disciplinas que poseen similitud en sus objetos de conocimiento, en sus métodos o en la forma de construcción de los conocimientos; por lo tanto, el equipo de maestros de un núcleo encuentra ejes problemáticos comunes referidos a asuntos propios de la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la cotidianidad escolar. Los espacios de análisis mancomunado de tales problemáticas, contribuyen a la conformación de equipo docente y colocan a los maestros ante la perentoria necesidad de escribir, para constituir sus proyectos, planes, historias y propuestas, proceso en el cual se cualifica la formación del maestro en ejercicio.

3.2 EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN LA TRADICIÓN CLÁSICA

3.2.1. La enseñanza en Comenio. La Didáctica Magna es el texto que le da sistematicidad a la pedagogía y hace de la enseñanza un proceso reflexionado con leyes, sujetos, momentos, fundamentos y espacios diferenciados a cualquier otra actividad (Zuluaga, 2003)

Para Comenio la enseñanza es el medio por el cual la naturaleza obra en el entendimiento humano para hacer humano al que ha nacido para serlo. El maestro como Ministro de la naturaleza (pág. 78 y 107) ha de seguir las leyes de ésta, porque es ella quien ha puesto en el

niño la semilla de la erudición, la virtud y la religión tres aspectos en los que debe basarse la formación que brinda la escuela (Pág.11).

Comenio hace un llamado a los maestros, a quienes llama formadores de la juventud, para hacer una enseñanza que vaya más allá de los contenidos académicos y se comprometa con la formación humana, en la medida en que la escuela debe ser un “taller de humanidad”, donde la juventud se eduque en el entendimiento con sabiduría, en la acción con prudencia y con piedad en el corazón.

De igual manera Comenio traza como deber del maestro enseñar todo a todos y totalmente (pág. 37); la educación debe ser dada a todo quien haya nacido hombre para que se forme como tal. En este sentido reivindica la educación conjunta para hombres, y mujeres, pobres y ricos, todos reunidos de manera conjunta para que estando reunidos “el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás. Es naturalísimo hacer lo que otros hacen, ir donde vemos que van los demás y seguir a los que van delante, como adelantarse a los que nos siguen” (Pág. 28).

Así mismo, la escuela debe enseñar todos los conocimientos necesarios para la vida, de manera que se forme al hombre en el entendimiento, la voluntad y la memoria para que redunde en una formación integral que convoque la erudición, la virtud y la piedad, los tres adornos del alma a los que requiere una buena educación (Pág. 34)

El maestro, quien debe ser una “persona escogida, notable por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de las costumbres” (pág. 27) debe de dotarse de un método que siga las leyes de la naturaleza. De esta manera el maestro debe buscar en todos los seres naturales las leyes de la enseñanza, ya que “el arte nada puede si no imita a la naturaleza”. De la observación de la naturaleza Comenio extrae los fundamentos de cómo debe ser la enseñanza:

La naturaleza aprovecha el tiempo favorable:

- La formación debe empezar en la niñez y aprovechar las horas de la mañana para el desarrollo de los estudios.
- Todo cuanto se enseñe debe estar escalonado de acuerdo a la edad, no se debe enseñar nada que el estudiante no este en edad de recibir.

La naturaleza prepara la materia antes de empezar a darle forma:

- El maestro debe tener dispuesto todo el material pedagógico necesario para la enseñanza.
- Que se forme el entendimiento antes que la lengua
- Que ninguna lengua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de autores adecuados.
- que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas
- que los ejemplos precedan a las reglas

La naturaleza toma los sujetos a propósito o los prepara adecuadamente

- Hay que formar en la perseverancia.
- Hay que preparar el espíritu de los alumnos para lo que se va a aprender.
- Hay que despojar de impedimentos a los discípulos y remover todos los obstáculos

La naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas

- No se debe ocupar en las escuelas a los discípulos de varios objetos de conocimiento al tiempo.

La naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno

- Debe formarse primero el entendimiento de las cosas, luego la memoria y por último la lengua y las manos.
- Debe tener en cuenta el preceptor todos los medios para abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente.

La naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo general y termina por lo más particular

- Que se echen los rudimentos generales de la formación desde el primer momento y luego se entre a particularizarlos
- Se enseñe primero lo más sencillo y luego lo más complejo.

La naturaleza no da saltos sino que procede gradualmente

- El núcleo de los estudios debe distribuirse cuidadosamente en clases, a fin de que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces.
- Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación.
- Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo para que nada se omita ni se trastorne.

La naturaleza así que comienza no cesa en terminar

- Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso
- La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y los barullos
- Lo que según esté establecido, haya que hacer, hágase sin interrupción alguna.
- No debe otorgarse a nadie salidas ni vagancias

La naturaleza evita diligentemente lo contrario y nocivo

- Los discípulos no tengan abundancia de libros, a no ser los de su clase
- Que los libros estén preparados para que no se aprenda de ellos sino sabiduría, piedad y buenas costumbres.
- No debe tolerarse compañías disolutas ni en las escuelas ni cerca de ellas.

Estos elementos son los fundamentos que dan origen a otros, cuya función es instruir y preparar al maestro para hacer una enseñanza fácil, sólida y abreviada. En ellas Comenio

reitera el llamado a los maestros para que sigan el orden natural: de lo general a lo particular, de lo sencillo a lo complejo, no violentar el ritmo y la edad de desarrollo del entendimiento, proceder despacio, enseñar por los sentidos, que todo lo enseñado debe tener un uso en la vida presente o futura, utilizar un solo método, los temas deben enseñarse de manera interrelacionada, apoyándose en lo conocido para enseñar lo desconocido, todo cuanto se aprenda debe ser enseñado a otro.

Un aspecto central de la enseñanza en Comenio es el proceso que este debe seguir para lograr un buen aprendizaje, de tal manera que inicie por la ejercitación de los sentidos, luego pase a la memoria y el entendimiento y por último el juicio “porque la ciencia empieza por el sentido, y por la imaginación pasa a la memoria; después, por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento”(pág. 77)

En contraste con las ideas escolásticas que tuvieron tanto arraigo en la educación, Comenio considera la experiencia humana con el mundo material, los sentidos, el contacto directo con los objetos de conocimiento como aspectos vitales en el proceso de conocimiento del niño y del ser humano y es desde allí que construye sus aportes a la enseñanza, basado en la búsqueda del ideal pansófico, la sabiduría general que conduce a un saber universal y trascendente. Para el logro de este fin Comenio concibió al maestro “pampédico”, capaz de desarrollar una formación que aporte a la perfectibilidad de la naturaleza humana.

Como se puede notar, los maestros tienen un lugar muy importante en la pedagogía de Comenio, éste tiene como requisito ser

...afables y bondadosos, sin espantar los espíritus con su sombría seriedad; atrayéndolos, por el contrario con su paternal afecto, modales y palabras; si hacen agradables los estudios que emprendan por su importancia, amenidad y facilidad; si alaban y enlazan a los más aplicados.... si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa. (pág. 74)

Otro elemento importante en la pedagogía de Comenio es su prohibición tajante de castigar a los niños y jóvenes por dificultades con el proceso educativo, prohibición que se le plantea a los preceptores:

La disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios o las letras, sino para corrección de las costumbres. Porque si los estudios se organizan rectamente,.. serán por sí mismos estímulos para los entendimientos, y atraerán y arrebatarán a todos con dulzura (exceptuando los monstruos humanos). Si acontece lo contrario no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan. Porque si desconocemos la manera de llegar a las inteligencias en vano intentaremos aplicar la fuerza. Los azotes y los golpes no tienen eficacia alguna para despertar en las mentes el amor a las letras; poseen...la virtud de engendrar en gran cantidad el tedio y odio del espíritu hacia ellas(pág. 155)

En Comenio la enseñanza juega un papel importante en la formación no sólo del individuo, sino también de la sociedad, ya que la formación es entendida desde lo individual hacia lo social y viceversa; razón esta que lo llevó a proclamar la educación como única posibilidad de saldar las injusticias, intolerancias y desigualdades de un mundo en guerra. En Comenio encontramos una enseñanza que busca la armonía y lo natural para llegar a la formación tanto intelectual como espiritual, tanto práctica, como teórica.

Pero tal vez el aspecto central de la enseñanza en la teoría comeniana, es que está basada en el saber del método, el cual se convierte en el principal saber del maestro. Comenio busca dotar al maestro de una herramienta que le permita superar las dificultades que presenta la enseñanza hasta el momento, que le permita a la vez la formación académica y espiritual, pero que también posibilite enseñar todo a todos y no de forma individual como se desarrollaba la instrucción hasta entonces, con el fin de hacer posible que no sólo las personas adineradas tuvieran acceso al conocimiento, ya que tenía una fe inmensa en las capacidades intelectuales de todos los hombre (“No hay espíritu, por más débil que sea, que no mejore con la cultura”), y, como se dijo anteriormente, en la importancia de la educación en la sociedad y el individuo.

El método en Comenio, es ideado “a modo de roca inmóvil” (pág. 52) siguiendo la enseñanza de la naturaleza, que permita a la vez enseñar y aprender, dos necesidades del maestro, pero también expresa el pensar de la pedagogía en el aprendiente, para quien el aprendizaje es el objetivo de su quehacer, sin embargo en Comenio enseñar es otro de los momentos en el aprendizaje, tanto del alumno, como del maestro o preceptor

Pedir mucho, retener lo pedido y enseñar lo retenido, hacen al discípulo superar al maestro... aquel que desee obtener el mayor aprovechamiento en los estudios busque discípulos, aunque tenga que pagarlos, al los que enseñe diariamente lo que él aprende. Te conviene más privarte de algunas comodidades externas con tal de que tengas quien te quiera oír al enseñar; esto es al aprovechar” (pág. 91).

Comenio diseña las bases del método natural, en el cual deposita una confianza total, ya que siguiendo las leyes de la naturaleza nada puede ser difícil:

... nada hay que hacer para que el agua corra por las pendientes; el fuego arda si tiene materia y aire; la piedra redondeada vaya hacia abajo y la cuadrada se esté quieta; el ojo y el espejo reflejen los objetos, si tienen la suficiente luz y la semilla germine con humedad y el calor. Cada cosa tiende espontáneamente a obrar conforme a la aptitud con que fue creada y obra seguramente si se le ayuda con que sea muy poco. (pág. 43)

La enseñanza debe entonces funcionar con la corrección y armonía de las cosas perfectas, para lo cual el maestro necesita tener en cuenta sólo tres aspectos: el tiempo, los materiales y el método. Estos tres elementos harán de la enseñanza un arte posible de desarrollar sin dificultades y a un número alto de estudiantes y hará de la escuela un funcionamiento tan certero y bien presentado como el de un reloj:

No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número, como no lo es llenar mil pliegos diariamente de correctísima escritura valiéndonos de los útiles tipográficos... No han de marchar las cosas con menor facilidad que marcha el reloj de pesas bien equilibradas. Tan suave y naturalmente como suave y natural es el movimiento de dicha máquina; con tanta certeza... como puede tenerse con un instrumento tan ingenioso... Intentemos pues en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado (Pág. 51)

Como se puede ver, el método es el único saber que necesita el maestro para la enseñanza, ya que en él están dispuestos todos los aspectos que aseguran el éxito de la acción pedagógica: los temas, la secuencialidad de los saberes, los procedimientos, etc. de tal forma que no hace falta que el maestro esté formado para ello, ni tampoco que investigue, el método es el único saber que le es imprescindible:

Todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que así mismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano. (Pág. 183)

De esta manera encontramos en un momento histórico de la pedagogía el método y el manual, donde “la erudición se le ofrecerá preparada”, como elementos que definirán la enseñanza y al maestro, tiempo en el cual no existían instituciones formadoras de maestros. Sin embargo, es evidente que Comenio considera importante pensar la enseñanza y formarse para ella, lo cual debe ser trabajo de un colectivo, no de una sola persona, por tal razón plantea la necesidad de fundar “La escuela de escuelas o Colegio didáctico” porque “no basta un solo hombre y una sola edad, es necesario que sean muchos los que conjunta y sucesivamente continúen la labor empezada”. Esta gran Escuela tendría como fin “tender a descubrir más y más los fundamentos de las ciencias y purificar y esparcir la luz de la sabiduría con éxito feliz. ... Este Colegio universal sería evidentemente para las demás escuelas lo que el estómago es para los restantes miembros del cuerpo: la oficina vital que proporciona a todos ellos el jugo, la vida y la fuerza” (pág. 181)

Los elementos planteados permiten observar cómo el concepto central que se relaciona con la enseñanza en Comenio es el concepto de método, el cual está en relación con los conceptos de igualdad-“Enseñad todo a todos”- y el concepto de formación -“Haced de las escuelas talleres de humanidad”

El concepto de método en Comenio implica orden (de lo general a lo particular, de lo sencillo a lo complejo, entendimiento antes que la lengua, etc.), graduación de los contenidos de acuerdo a la edad y el tiempo, planeación de los materiales, del tiempo, las clases, los libros y los espacios de la enseñanza, y rigor en la planeación (“Lo que según esté establecido haya que hacer, hágase sin interrupción alguna” Pág. 70). El método en Comenio busca seguir la observancia directa de las leyes de la naturaleza la cual se constituye en el modelo del método y de la enseñanza(El arte de enseñar y aprender.. nada puede si no imita a la naturaleza. Pág. 53) lo que confiere al maestro la función de ser “ministro de la naturaleza”, no dueño, ni creador de la enseñanza. Estas características del método, son elementos que van a corresponderse con el concepto de enseñanza en la medida en que ella debe ser a su vez, ordenada, planeada, graduada y rigurosa en su seguimiento. Así mismo, la enseñanza y el método se relacionan con la construcción de humanidad, como fin último de la educación, y con la igualdad de oportunidades para todos.

Lo anterior define un maestro que no necesita poseer un saber distinto al método, el cual es único: “sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo el método para todas las artes y lenguas”, Pág. 103), y sobre el cual recae la responsabilidad total del aprendizaje ya que en Comenio se encuentra una visión altamente optimista de las capacidades humanas para el conocimiento, esto hace que esté en manos del maestro la posibilidad de obtener éxito en la enseñanza, todo depende del arte de llevar el método: “El hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas, en primer lugar por que es imagen de Dios... así en el entendimiento humano puede con facilidad fijarlo todo aquel que no ignore el artificio de enseñar” (Pág. 14)

3.2.2. La enseñanza en Pestalozzi. La enseñanza en la pedagogía de Pestalozzi encontrará puntos de convergencia con Comenio. El papel que juega la naturaleza, pero más basada en la naturaleza humana, el gran sentido humanístico que presenta la formación, la importancia que le da relacionar al alumno primero a las cosas antes que a las palabras, el papel de los

sentidos y el entendimiento para llegar al conocimiento, y su búsqueda de un método que posibilite una enseñanza que supere los obstáculos que presenta la educación hasta el momento, son algunos de los puntos fuertes que asemejan el pensamiento pedagógico de estos dos autores.

La pedagogía de Pestalozzi se basa en el papel de la naturaleza y de Dios como los posibilitadores de todas las cosas y propiciadores de las facultades humanas, entre ellas el entendimiento: “El desarrollo de la naturaleza humana está sometido al imperio de las leyes naturales, a las cuales toda buena educación debe conformarse».”(pág. 19. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*).

Convencido de que en la naturaleza humana están las leyes que gobiernan el conocer y que por lo tanto debe ser la base de la enseñanza, se da a la tarea de descubrirlas observando de manera persistente y analítica los procesos de aprendizaje de los niños. La importancia que tiene la naturaleza en la enseñanza se hace evidente en los siguientes apartes de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

La ciencia de la educación, que ayuda a la naturaleza, debe desarrollar las facultades armoniosamente, a fin de mantenerlas en equilibrio... El educador, que no es mas que un auxiliar de la naturaleza, debe buscar en el ambiente natural los motivos para la ejercitación de los sentidos y la inteligencia el niño... Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas.

La teoría de la enseñanza que elabora Pestalozzi tiene como base el concepto de intuición como eje de todo conocimiento. El concepto de intuición marca una ruptura en relación con los planteamientos de Comenio. Es la intuición la que permite la relación armónica entre la naturaleza y el arte de la enseñanza. La simple presencia y la relación con las cosas del mundo hacen que estas dejen huellas en el entendimiento del hombre, por medio de las sensaciones que dan origen a las ideas, para plasmarse luego en el lenguaje, en un proceso natural. Para Pestalozzi la intuición “no es otra cosa que la simple presencia de los objetos

exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza de toda enseñanza (Pág. 95)... “Cada intuición profundamente impresa y hecha inolvidable en el espíritu, se encadena con gran facilidad y casi sin darnos cuenta, toda una serie de intuiciones, de nociones accesorias más o menos semejantes” (pág. 53).

Para Pestalozzi la naturaleza le provee al hombre tres medios elementales de conocimiento: la forma, el número y el lenguaje, y ellos serán la base de su método general y psicológico; él busca las leyes naturales sobre las que reposa el conocimiento y es así que formula las bases de su método:

Un día, después de largos esfuerzos para alcanzar mis fines [...] llegué a preguntarme con toda sencillez cuál es y cuál debe ser en cada caso particular la manera de proceder de un hombre educado que quiere analizar seriamente y esclarecer poco a poco una cuestión cualquiera, oscura y complicada a sus ojos. En ese caso él dirigirá y deberá dirigir siempre su atención a los tres puntos de vista siguientes: 1º ¿Cuántos objetos hay a su vista y de cuántas clases? 2º ¿Qué apariencia tienen ellos?, ¿Cuál es su forma?, ¿Cuáles sus contornos? 3º ¿Cómo se llaman? ¿Cómo puede representarse cada uno de ellos por un sonido?, ¿por una palabra?

Mas es evidente que el éxito de esa operación presupone en ese hombre la posesión de las siguientes facultades:

1º La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad o extensión.

2º La de separar esos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente como unidad o como pluralidad.

3º La de doblar y de hacer indeleble por medio del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma.

Yo juzgué, por consiguiente, que el número, la forma y el lenguaje constituyen conjuntamente los medios elementales de la enseñanza, puesto que la suma de los caracteres exteriores de un objeto se encuentra enteramente reunida dentro de los límites de su contorno y en sus proporciones numéricas, y que mi memoria se apropia por medio del lenguaje. Es necesario, pues, que el arte de enseñar tome por regla invariable de su organización el apoyarse en esta triple base y el llegar a este triple resultado:

1º Enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se les da a conocer como unidad, es decir, separado de aquellos con los cuales parece asociado.

2º Enseñarle a distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones.

3° Familiarizarlos tan temprano como sea posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les son conocidos. (Cómo Gertrudis, Págs. 57, 58.)

El método de enseñanza de Pestalozzi busca derrotar la enseñanza tradicional, la cual el nombra como “catequista” (Págs. 29 y 31), basada en la memoria, el verbalismo, en donde no existe relación con la realidad, lo que imposibilita que el niño llegue al entendimiento y desarrolle su inteligencia. Pestalozzi hace en Cómo Gertrudis enseña a sus hijos una crítica fuerte a la escuela a la que asemeja con una “cuchilla criminal”(pág. 18) que aleja al niño de la naturaleza y de las cosas cotidianas que le han servido como fuente de conocimiento:

Y después de que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea: una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como a las ovejas, a manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años a la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivo, y se le imprime a toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverse locos.

“La enseñanza objetiva” que propone Pestalozzi busca aprovechar los recursos experienciales y la intuición como elementos participes en todo conocimiento que llegue al entendimiento racional. El maestro debe llevar al niño primero a las cosas que a las palabras, para que mediante la observación y la intuición logre avanzar en el desarrollo del entendimiento por medio de procesos lógicos de construcción de las ideas.

De manera similar a Comenio, Pestalozzi relaciona el concepto de enseñanza con la formación, para él la educación debe desarrollar de manera integral al hombre, para que éste pueda aportar a la transformación de su entorno. Cree con firmeza en la relación entre la enseñanza y la formación del ser humano: “El hombre... llega a ser hombre solamente por el arte de la educación. (Ibíd.,Pág. 50). En esta medida Pestalozzi al apostarle a una educación que desarrolle el entendimiento, y en su crítica al verbalismo memorístico, inquiera por una enseñanza que viabilice la construcción autónoma del sujeto, cuestionando los conceptos tradicionales de obediencia, autoridad y disciplina.

En el pedagogo suizo la educación académica se relaciona con la formación en las artes o aptitudes, que no es más que la formación en las artes prácticas, carpintería, horticultura, zapatería, etc, ya que considera “El pensamiento y la acción deben estar el uno con respecto al otro en la misma relación que la fuente y el arroyo”. En este sentido, crítica con fuerza la incapacidad de los gobiernos de brindar esta formación en las aptitudes sin las cuales es imposible satisfacer los deseos y necesidades del hombre (pág. 112): “El pueblo de la Europa no recibe de los gobiernos ni la sombra un impulso público y general. El no goza en ningún punto de una enseñanza pública de las aptitudes, si se exceptúa la de matar hombres, cuya organización militar devora todo lo que se debe al pueblo, o más bien todo lo que el pueblo se debe a sí mismo” (Ibíd., Pág.,. 113).

Saldarriaga (2003, Pág. 46) coloca de presente en los análisis que ha elaborado de la teoría pestalozziana cómo esta forma de concebir el conocer es, en la terminología foucaultiana, “**clásica**”, en la medida que considera “el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial”; en contraste con la posición “**moderna**”(a partir de Kant), dónde el conocimiento es producto de la acción del hombre por medio de la experimentación. En palabras de Saldarriaga “... esa reforma de la percepción deriva hacia una práctica más “activa” del aprender del niño, aunque siguiera fundamentándose en una teoría del conocimiento que era todavía “pasiva”, “clásica”

Pese a las limitaciones que el momento que le tocó vivir a Pestalozzi le coloca a su método, este pedagogo aporta a la enseñanza elementos tan importantes como el afecto como base de la relación pedagógica, el amor lo considera como la fuerza más fuerte y única capaz de producir algún cambio en el otro.

Asimismo, Pestalozzi aporta a la enseñanza un nuevo sentido de la infancia y de la individualidad, al considerar al niño no como un adulto en pequeño, sino como una etapa especial del desarrollo, con sus particularidades y especificidades, lo que a su vez cambia el concepto de aprendizaje:

Así sin dejar de ser racionalista clásico, al abrir las puertas a una reforma de la percepción, y con ello reconocer la singularidad de la infancia, fue como Pestalozzi ganó su lugar como padre de la pedagogía moderna: mostró que el aprender es una experiencia intransferible y supone un individuo inapelablemente sólo, sujeto inmerso en un mundo poblado de objetos y librado a sus intuiciones confusas...es el nacimiento de **la infancia** como nueva dimensión de la subjetividad, pero a la vez como nuevo objeto de saber: este doble carácter constituye uno de los procesos característicos de la sociedad occidental, en donde el universo de las *experiencias del individuo* emerge a la vez como conquista de la libertad pero como peligro para la verdad. Será el nuevo ámbito conflictivo que podemos denominar *la invención de la individualidad moderna* (Saldarriaga, 2003, pág. 46)

En la pedagogía pestalozziana el concepto de enseñanza sigue unido al método y al manual y a la concepción de la naturaleza como modelo a seguir. Sin embargo, encontramos aquí diferentes conceptos que marcan una ruptura con el pensamiento anteriormente expuesto. En Pestalozzi se encuentra una enseñanza que inicia sus preocupaciones por comprender el aprender, lo cual conlleva una nueva característica de la pedagogía, como experimentación y búsqueda permanente del maestro. Si bien los escasos desarrollos de la psicología y la neurología le imponen restricciones a sus teorías, en Pestalozzi se hace evidente una concepción de niño como tal, no se olvide la fuerte influencia de Rousseau en las concepciones del pedagogo suizo.

Como plantea Olga Lucia Zuluaga, “Pestalozzi reúne método y educación en un diálogo psicológico y social. Social por que se dedicó a la educación del pueblo hasta el punto de ser considerado como el padre de la educación popular. Psicológico como el mismo lo planteó “trato de psicologizar la enseñanza”, procurando el desenvolvimiento de las facultades intelectuales, morales y físicas del niño” (2003:65)

En Colombia el método pestalozziano posibilitó fuertes rupturas en la formación del maestro y en la enseñanza, aspecto que se le brinda especial atención en el marco histórico. También podemos concluir con la Doctora Zuluaga (2003,65) que en este pedagogo el concepto de enseñanza abarca la educación, el método y la formación del hombre.

3.2.3. La enseñanza en Herbart. En la pedagogía de Friedrich Herbart encontramos un concepto de enseñanza que se alimenta de la psicología y la filosofía. La idea central en la pedagogía de Herbart es que la instrucción es considerada el fundamento de toda educación, es decir no existe en el pensamiento de este pedagogo educación sin instrucción, ni instrucción sin educación. Así mismo Herbart no disocia educación intelectual y educación moral, ya que toda instrucción tiene como fin máximo la educación ética y moral; la mente es una sola, su naturaleza es única, por lo tanto no debe haber sino una educación: la instrucción. En la teoría herbartiana el espíritu es construido en la acción de conocer del hombre, no existe un espíritu independiente de las ideas que se suceden y es allí en la unión de estos donde se encuentra la conciencia (Compayré: 1994, p.36)

Sin embargo, es importante aclarar que el concepto de instrucción tiene en Herbart un sentido elevado, en la medida en que significa la construcción del espíritu mediante la formación intelectual, práctica y moral, de manera integrada, muy lejos del concepto que la tecnología educativa, alimentado por las leyes de Taylor, difundió e impregnó en los sistemas educativos de muchos países de América Latina.

Compayré en su análisis de las teorías de Herbart plantea cómo la fuerza y profundidad del concepto de instrucción en este pedagogo, le impone retos de trascendencia a la enseñanza “la instrucción debe entenderse en un sentido delicado y profundo, se le impone a la enseñanza nuevos deberes, ya que ésta no sólo está encargada de desarrollar el espíritu, puesto que lo crea; y es por medio de las asociaciones de recuerdos, a través de “filas” regulares de ideas, como la enseñanza suscita la fuerza mental de la que resultará, no sólo la fuerza de la inteligencia, sino también la fuerza de la voluntad”. (Ibíd. p.36)

Herbart concibió una educación que hiciera posible la formación del individuo, para ello es necesario e imprescindible la enseñanza, la cual tiene como fin desarrollar la virtud y el sentido de lo bello, de la verdad y del bien. Tomando como base la filosofía plantea como

propósito máximo de la enseñanza la búsqueda de la perfección, la justicia, la libertad espiritual, la benevolencia y la equidad.

Herbart retoma de Pestalozzi para la enseñanza, el concepto de intuición, pero va a diferenciar la intuición producida por la relación espontánea del niño o del individuo con el entorno, con la intuición escolar producto de la enseñanza, la cual está sujeta a la acción planificada y razonada del maestro. De esta manera, considera que la iniciación intuitiva es básica para la relación del estudiante con todas las ciencias, incluso con la matemática.

Con Herbart la pedagogía se alimenta de la psicología para analizar al aprendiente y su proceso de conocimiento. Por consiguiente, se inunda de nuevos conceptos que van a influir en el concepto de enseñanza. Conceptos como interés, introspección, atención, representación, asociación, disposiciones innatas, etc se plasman en su teoría de la enseñanza, tema al cual dedicó especial atención (Fritzsch. 1932).

El concepto de interés es de especial importancia para entender el concepto de enseñanza, en la medida en que para Herbart, la formación del individuo no debe estar ligada a la obligación, a la norma, al esfuerzo, a lo tortuoso, sino que por el contrario ésta debe suscitar el interés, el amor, la disposición por... como base fundamental para que el conocimiento sea fecundo y logre los fines de una manera real y profunda. Recordemos que Herbart fue enfático en plantear “Todo está perdido si desde el principio se es tan torpe que se hace que el estudio sea causa de sufrimiento” (Citado en Compayré: 1994)

El interés (die interesse) es entendido como el gusto que se toma por algo, que despierta una sensación agradable, llama, convoca, excita el apetito del espíritu (Ibíd. pág. 37). Pero aquí el interés está ligado de manera directa al proceso de conocer, no está por fuera de él, es el objeto mismo de conocimiento y las consecuencias inmersas en ese proceso, las transformaciones y cambios que se dan en el espíritu en esa relación que unen al niño, al adolescente, al ser humano a continuar conociendo. Compayré es claro al plantear que no

“se trata de entretener y divertir, y hacer de la enseñanza un juego. Herbart se separó de los pedagogos de su tiempo, los “filantrópicos” que pretendían instruir al niño por medio del juego. El no quiso una educación puerilizada; no admitía que un educador condescendiera a construir un mundo infantil para su alumno” (Ibíd. pág. 37)

Para Herbart el interés es un proceso innato en la relación del hombre con las cosas que lo rodean y en el trato con los seres humanos, es decir está unido a los procesos de conocimiento. La relación con los objetos del medio despiertan en el individuo tres formas de interés: empírico, que nace la percepción directa de las cosas, el especulativo, donde hay análisis, búsqueda de explicaciones, relaciones causales, etc y el interés estético que alimenta la contemplación de la belleza del mundo natural y de las creaciones del hombre. De las relaciones con las personas Herbart distingue tres tipos de interés, el simpático que se da en las relaciones con las personas que rodean al niño, el social se origina en la reflexión de las relaciones en el marco social, y el interés religioso que emerge en las búsquedas trascendentales del ser humano. (Ibíd., Pág. 37-38)

Herbart también distinguió entre interés directo y el indirecto, para él la instrucción y la búsqueda de la virtud, debe basarse en el interés directo, es decir aquel que le permite al niño o al adolescente crecer espiritualmente y avanzar en la autonomía; el interés indirecto es aquel que tiene su origen en la alabanza, la censura, el miedo, la norma, los premios o los castigos; este tipo de interés sólo se deben promover cuando sean absolutamente indispensable, ya que no permiten la construcción libre y autónoma del espíritu, y por el contrario lo deja en un estado de pasividad (Ibíd., Pág. 40). De esta manera la instrucción debe proceder incitando, motivando en lugar de plantarse en la obligación: “Haced que el alumno se encuentre a sí mismo como escogiendo el bien, y rechazando el mal: la formación del carácter es esto o no es nada. Esta elevación a la actividad consciente de sí misma debe presentarse sin duda en el alma del alumno y operarse mediante la propia actividad del mismo” (Herbart, citado en Fritsch, Pág. 29)

La instrucción debe cuidar de desarrollar estos intereses de manera equilibrada y sin desechar ninguno, ya que la multiplicidad de intereses permite una formación armoniosa, que asegura la plenitud del espíritu y del corazón (Compayré, pág. 40). En este sentido la educación tiene la tarea del desarrollo equilibrado de estos intereses ya que ellos están directamente relacionados con el conocimiento y la construcción del espíritu. Por consiguiente, la obligación del educador es tener presente en su práctica pedagógica que “el saber sólo dirige la voluntad cuando se estimula el espíritu del niño, es decir cuando se despierta un interés” (Ibíd. pág. 37)

La instrucción con Herbart toma como eje el interés múltiple, en donde se relacionan los diferentes tipos de interés, la enseñanza debe posibilitar que se relacionen la introspección y la profundización en un movimiento de cuatro etapas que denomino claridad, asociación, sistema y método:

La profundización estática (claridad) trae una cosa nueva a la conciencia y la pone de relieve. La profundización progresiva (asociación) pone lo nuevo en asociaciones casuales y lo mezcla con lo antiguo, lo que se opera de la mejor manera en la simple conversación. El sistema como introspección estática pone orden en las ideas, en cuanto pone a las nuevas representaciones en su lugar adecuado. El método como introspección progresiva produce nuevos miembros e inclina deliberadamente el sentido del espíritu hacia la necesaria conexión de las representaciones y se ejerce al mismo tiempo en el curso del sistema. (Ibíd. pág.193)

Como se puede notar en Herbart hay una preocupación centrada en los procesos de conocimiento, y constituye una teoría de la enseñanza, en donde todo está relacionado, lo externo con lo interno, lo teórico con lo práctico, lo espiritual con lo pragmático, ya que para él todo carece de sentido si está aislado. También todos los aspectos de la formación están relacionados si la enseñanza procede desde el interés con el fin buscar una acción que parta no del miedo o la norma, sino de la comprensión: “La clara comprensión debe suscitar múltiplemente el gusto: el gusto debe acabar en amor e impulsar al querer obrar” (Ibíd. Pág.194). El saber solo dirige la voluntad cuando se estimula el espíritu del niño, es decir, cuando se despierta un interés.

En su concepción de la enseñanza está debe tener como punto de partida el niño y la comprensión de su individualidad, basarse en la experiencia, en lo más próximo como base del conocimiento e incitador del interés. Planteó al maestro el deber de amoldarse totalmente a la capacidad de los niños: “No debe paralizarse ninguna fuerza humana todas las aptitudes y todas las fuerzas deben ser desarrolladas, toda disposición natural debe ser sagrada para el formador”. (Herbart citado por Fritzsck, pág.115)

La instrucción para que sea fructífera debe relacionarse con la experiencia del niño, ya que esto asegura un proceso natural y coadyuva a lograr que la experiencia cotidiana no esté separada de la escuela, sino que ésta prepare los caminos a la inteligencia y al corazón. La tarea de la educación es suplir las deficiencias que deje pendientes la experiencia de cada alumno en la pequeña esfera del sentimiento, del ambiente y en el círculo mayor de la ciencia. Pero consciente de que en los procesos de aprendizaje no sólo influye la enseñanza, Herbart plantea el aspecto individual y subjetivo de este proceso: “cada uno hace solo de su experiencia y de su ambiente aquello que le es conforme y, por ende, elabora solamente los conceptos y sentimientos que ya traía consigo en germen”(Fritzsck, 123)

Herbart influido por el optimismo ilustrado pensaba que la instrucción era una necesidad tanto para la formación del individuo, como para la sociedad. En el individuo la educación tiene la función de desarrollar el sentido de perfectibilidad del hombre, en la relación con el ambiente y la sociedad: “La necesidad de la instrucción se deduce del hecho de que el niño necesita de la misma en todos los aspectos, para llegar a ser aquello para lo cual lleva en si la posibilidad” (Ibíd., pág. 140). Esta formación no inicia con la escuela y no sólo se reduce a ella ya que como lo plantea la teoría del interés, todo lo que mueva el espíritu del hombre influye en su construcción; así mismo, le da importancia a la tradición crítica que es heredada de la cultura: “No solo educa el propio educador, sino también todo aquello que los hombres en alguna ocasión sintieron, experimentaron y pensaron” (Ibíd.150)

En la enseñanza dio papel importante a la mujer y al hogar, la primera, porque la consideró con mayor capacidad y sensibilidad para comprender cómo mover el interés del niño y crear

ambientes más familiares. En el hogar, fundó las fortalezas de la formación espiritual, debido a que criticó la relación del Estado con la formación de los individuos y consideró necesario que la responsabilidad de la educación estuviera en manos del hogar: “La educación debe continuar siendo una tarea esencial del hogar, y sólo a base del hogar deben utilizarse para tales fines las instituciones del Estado...El Estado no penetra en lo íntimo, para las escuelas oficiales tiene mas interés la cantidad de conocimientos que la manera como cada uno asimila sus conocimientos internamente” (Ibíd.: pág. 65)

En lo anterior se evidencia una crítica fuerte de Herbart a la escuela pública, en la medida en que ésta constriñe la enseñanza tanto en lo pedagógico como en la relación de docentes y alumnos con las ciencias, debido a la rigidez de las disposiciones sobre los cuales funciona: “La escuela restringe la actividad educadora y la acomodación al carácter especial del niño, así como al libre uso de los conocimientos mas variados, por ajustarse a un plan de enseñanza fijo” (Ibíd.: 166)

No obstante sus críticas al poco compromiso del Estado con una educación que correspondiera con verdaderos fines morales, éticos e intelectuales, Herbart consideró necesaria la instrucción como pilar de la construcción social y para el avance en las formas de la construcción moral y la convivencia de la nación: “La nación debe aspirar siempre a la etapa inmediatamente superior de su ennoblecimiento moral. La mayor seguridad posible contra una gran desgracia radica en la cultura moral de una nación. El arte del Estado tiene que acudir al arte de la educación” (Ibíd., Pág. 168)

Otro de los conceptos centrales del pensamiento de Herbart, que se relaciona con la enseñanza es el de atención, el cual, como otros sicólogos, lo definió como un estado afectivo que mantiene el espíritu despierto, ésta se divide en dos: en primitiva y perceptiva. La primera depende de la fuerza de las sensaciones, del impacto de las formas, colores, sonidos y otras impresiones dadas por los sentidos. La atención perceptiva, según Herbart es la que más influye en los procesos de la instrucción y es considerada por Compayré como el punto culminante del aporte que desde la sicología hace Herbart a la pedagogía

(Pág. 42). Este tipo de atención no nace de las impresiones de los sentidos, sino de las representaciones que ya posee el individuo. Las ideas y representaciones que el estudiante ya posee hace que las ideas nuevas que llegan sean aceptadas y asimiladas fácilmente si presentan algún nivel de cercanía o familiaridad con las previas, si por el contrario estas ideas nuevas no poseen ninguna familiaridad a lo sumo se dejan pasar pero no encuentran raíz en el campo representativo (Compayré, 42). De esta manera encontramos en Herbart conceptos de mucha actualidad como son el concepto de asimilación y de conocimientos previos, que hoy son el centro de las teorías cognitivas.

Herbart plantea a la enseñanza la responsabilidad de lograr capturar la atención del estudiante, para ello fue categórico en plantear que esta debe ser clara, amena, alegre, partir del lenguaje de los estudiantes y tener siempre en cuenta su naturaleza y su individualidad. Le signó al maestro el deber de ser ameno y agradable y considera que “ser aburrido es el pecado capital” del maestro (Compayré, 37)

En la pedagogía de Herbart éste explica de manera minuciosa aspectos que el maestro debe tener en cuenta para lograr que su enseñanza logre una atención perceptiva, muchos de ellos hoy en boga en los métodos cognitivos. En primer lugar el maestro debe guardar conexión entre todos los temas a estudiar y seguirlos secuencialmente para que los nuevos encuentren conocimientos previos que les permitan ser asimilados fácilmente, llama exabrupto a la enseñanza que parta de algo totalmente nuevo para la experiencia del niño. En segundo lugar:

“el maestro, desde las primeras palabras de la nueva lección, tendrá la precaución de recordar las ideas presentadas en la lección anterior. Anunciará y resumirá por adelantado lo que se va a decir, lo que se va a leer; gracias a todos estos cuidados, sobre todo si se sabe, como lo recomendó Herbart, expresarle simple y animadamente, con un lenguaje popular, evitando emplear demasiadas palabras técnicas, conseguirá suscitar la curiosidad y una especie de expectativa. El espíritu del alumno, puesto en marcha, estará dispuesto a escuchar; y, sobre un terreno bien preparado, la enseñanza, hábilmente estimulada, dará frutos” (Ibíd., pág. 44)

Planteó tres métodos para la enseñanza: el método descriptivo, el método analítico y el método sintético, mostrándose más favorable a los dos primeros. Llamó a los maestros a utilizar con detalle la descripción y la narración como forma de favorecer los aprendizajes, generar interés y capturar la atención de los infantes. La teoría de Herbart se esfuerza en discernir con detalle sobre los métodos y procesos de enseñanza, sus estudiosos los han considerado que muchos de sus apartes son de gran complicación. Compayré le critica el haber repetido el error de querer someter a la enseñanza a la rigidez de métodos comprometiendo la relación de los estudiantes y maestros con el conocimiento y “corrió el riesgo de comprometer la originalidad del maestro, la espontaneidad del alumno, y de suprimir en la enseñanza la libertad y la vida” (Pág. 44y 45)

Herbart concibió con gran lucidez la necesidad de una enseñanza que relacionara de manera íntima la pedagogía y la ciencia al afirmar: “La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla” (1980;11).

Esto le plantea la necesidad a la enseñanza no sólo ser el receptáculo en el cual los conocimientos científicos son vaciados a otro espacio cultural, como elemento transmisor o vulgarizador; en otra dirección Herbart plantea la necesidad del maestro de dotarse de otro saber que va más allá de la mirada del método o de los contenidos científicos para situarlo como sujeto de saber pedagógico.

En las primeras décadas del siglo XIX, el pensamiento herbatiano sobre la enseñanza, la pedagogía, el maestro, el método y el aprendizaje marcan nuevas rupturas con las teorías precedentes. Herbart relaciona la pedagogía con otras ciencias y plantea la necesidad de los conocimientos de la sicología para llenar las lagunas que existían sobre el proceso de conocimiento y la individualidad del niño, entre otros aspectos; pero los planteamientos de Herbart no se limitan a la relación entre pedagogía y sicología, después dirá que la pedagogía como ciencia completa solo podría edificarse sobre las demás ciencias (Fritzsche, p.103). Esta visión conceptual fecunda el concepto de pedagogía y la coloca en posición de

dialogar con las demás ciencias para comprender de manera más integral el complejo mundo de la enseñanza: La ciencia de la educación sólo puede ser la confluencia de todas las investigaciones del espíritu humano. Para que la pedagogía salga del “burdo empirismo” en el que estuvo inmersa durante tanto tiempo, ésta recurrirá a todas las formas del saber, se fundará en el conjunto de todas las ciencias” (Compayré, p. 33).

Algo semejante ocurre con el concepto de enseñanza y de maestro, el cual se plantea no como el aplicador de un método, o el que pone en escena ideas y procesos dictados por el manual, “El educador será pues, antes que nada, un teórico, un sabio, un filósofo” (Ibíd.: Pág 33). Considera que la profesión de maestro no es una habilidad innata, no se nace educador, sino que al contrario este es producto de la acción intelectual y práctica del docente, donde se combina la reflexión la investigación y la experimentación, la profundización y el afecto: “El educador debe preparar su inteligencia y su corazón por medio de la meditación, de la reflexión y de la investigación, para estar en disposición de concebir, de sentir y de juzgar convenientemente los casos particulares y los casos especiales que le esperan en la carrera de la enseñanza” (Citado por Compayré en p.33)

Con Herbart la existencia de la pedagogía se fecunda y se presenta el conflicto abierto entre ésta y las demás ciencias y el cuestionamiento de la posibilidad de dialogicidad entre ellas. Así mismo la enseñanza se enriquece con el avance en el conocimiento del aprender y con la perspectiva que la existencia de los Estados-nación le plantea a la tarea de educar desde una visión humanista y ética.

Queda pues abierta la necesidad de alimentar, confrontar y fecundar la visión pueril y mecanicista que el concepto de enseñanza ha tenido en las teorías tecnológicas de la educación en el último siglo, a la luz de la tradición del pensamiento clásico. Como se puede apreciar en esta pedagogía quedan planteados muchos de los interrogantes del proyecto formativo de la modernidad, es decir la construcción de un sujeto autónomo, libre,

responsable y activo frente a sí mismo, frente al conocimiento y frente a la sociedad y la relación de la enseñanza con esta tarea humanística.

3.3 EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN LOS ANÁLISIS DEL GRUPO DE HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN COLOMBIA

En su obra “Pedagogía e Historia” la profesora fundadora del grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, comienza por hacer las precisiones conceptuales necesarias para superar las muy comunes confusiones entre pedagogía y enseñanza, entre prácticas científicas y prácticas de enseñanza, entre los sujetos y los discursos de la enseñanza y entre el maestro y otros sujetos que ejercen la enseñanza. Las anteriores consideraciones le llevan a afirmar que la historia de la enseñanza en Colombia no se puede asumir como un “proceso global, sino como la puesta en escena de una estrategia múltiple que diferencia, jerarquiza y delimita saberes, sujetos e instituciones” (op, cit: 104), esto significa que el saber sobre la enseñanza difiere en sujetos, en la posición de éstos con respecto a los saberes, en los contenidos, procedimientos y fines sociales.

Para esta autora, la enseñanza es el concepto articulador por excelencia de la pedagogía, debido a que históricamente ha servido de aglutinador de todos los demás conceptos, experiencias y prácticas pedagógicas.

Así mismo, analiza cómo con el posicionamiento de las ciencias de la educación en las universidades, el concepto nucleador de todas ellas pasó a ser el de “educación”, desplazándose el concepto de enseñanza de su función articuladora. Esta situación de desarticulación origina lo que el Grupo de las Prácticas denomina ‘el enrarecimiento de la pedagogía’, al limitársele a la enseñanza su campo de acción, su significado y sus posibilidades de relación con otros conceptos. Por esta vía se llegó a una concepción operativa de la pedagogía y por ende de la enseñanza. De esta manera la pedagogía y su

concepto nucleador se ven reducidas al campo de los procedimientos operativos que conducen al aprendizaje, lo que produce una gran dificultad para la reflexión pedagógica a través de sus objetos, conceptos y métodos. Esta concepción instrumentalista de la pedagogía le genera conflictos en su relación con otras disciplinas y ciencias; aspecto que afecta también a la enseñanza y al maestro.

En consecuencia con los planteamientos antecedentes, este grupo de investigación emprende un trabajo de reconceptualización, en el que diferencian enseñanza de información, de aprendizaje y de instrucción, llegando a localizarla en un campo complejo, es decir en relación con otras ciencias, con otros conceptos, con la historia de sus formas y transformaciones conceptuales, con sus desarrollos y aplicaciones.

Para el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad que le permite a la pedagogía el diálogo con otras ciencias y saberes. La enseñanza en su potencia y permanencia a través de la historia se constituye en el eje de la reflexión fundamental del Campo Pedagógico: de esta manera la enseñanza es vista como acontecimiento de saber que implica un sujeto de saber: el maestro. En este sentido, la enseñanza supera la visión metódica e instrumentalista que ha hecho de la labor del maestro un quehacer instruccional, así pensada, la enseñanza “posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento” (Zuluaga y Otros 2003: 39-40).

Este grupo de investigación en sus desarrollos epistemológicos plantea una diferencia entre la enseñanza y el enseñar: “Enseñar es tratar contenidos de las ciencias con su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, con las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes en virtud de la intermediación de la cultura” (Ibíd.: 40)

Martínez Boom, Noguera y Castro J. O. Colocan la enseñanza en el centro de las reflexiones pedagógicas a través de la historia de la pedagogía y precisan que ella posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento en oposición a la concepción en boga dentro del contexto de la tecnología educativa, que asume la enseñanza a partir del diálogo entre la ciencia y la psicología del que queda ausente la pedagogía. Esta política educativa coloca el énfasis de la acción instruccional en las características del sujeto que aprende, lo que impide pensar en la enseñanza desligada del aprendizaje y en relación con los conocimientos y los procesos de la ciencia.

Martínez B. posiciona el concepto de enseñanza como categoría en la vía del pensamiento diferenciando lo que acontece, el enseñar, de la enseñanza como acontecimiento. El enseñar es la dimensión práctica de la enseñanza, aquello que ocurre en el aula o en la escuela entre el maestro, los alumnos y los saberes y en tal sentido “no es posible pensarla sino referida a unos sujetos: subjetivación de la enseñanza.” (Ibíd.: 164)

El autor critica las posiciones que identifican la enseñanza como lo que acontece, porque reducen el concepto a lo micro de la educación, perspectivas que él denomina: enseñar como subjetivación, en donde se pasa alternativamente de la práctica del enseñar basada en el magocentrismo al psicocentrismo en un intento por superar el enseñar como transmisión de conocimientos, problema que asumido desde la psicología “desplaza las posibilidades conceptuales de la enseñanza como eje articulador del saber pedagógico”, (Zuluaga et al 1988, citado en Martínez, 1999:154). Dentro de esta vía el autor caracteriza propuestas que han alcanzado algún reconocimiento en nuestro medio, las cuales ubican la enseñanza en el espacio creado por la relación maestro - alumno. El enseñar como objetivación pretende remediar los problemas de la intersubjetividad para lo cual se basa en las leyes del aprendizaje, y se sirve de la planificación y la adecuación de los programas por objetivos.

En oposición a estas vías de concepción de la enseñanza, el autor citado propone pensarla como “un juego incitador de lo otro, de lo impensado, apertura hacia la diferencia” (Ibíd.:167). Esta propuesta implica situarse fuera del acontecer de la enseñanza, para pensarla como acontecimiento complejo que genera múltiples relaciones entre sus diversos elementos.

La enseñanza no se agota en el acto comunicativo ni en la práctica ínter subjetiva, pasa por los sujetos, por el lenguaje, por la clase, porque tiene su propia historicidad y por ende puede transformarse, trascendiendo los espacios y las instituciones en donde se aloja. Tratando de hacer comprensible su idea de enseñanza, Martínez dice: “su intención es hallarse, situarse, tomar posición dentro del pensar, recrearlo, hacerle variaciones a voluntad” (Ibíd.:169). En esta vía el autor propone asumir la enseñanza vinculada con el “pensar como ejercicio artístico” (Ídem), es decir despojarse de erudiciones, de datos, de procedimientos y dar rienda suelta al pensamiento como acontecimiento complejo. No se trata de enseñar a pensar, se trata de rescatar la enseñanza como un mostrar, sin otra finalidad que la de incitar. En este sentido se piensa la enseñanza como posibilidad del pensamiento, no enseñanza prediseñada y programática, si no enseñanza provocadora, incitadora de posibilidades creadoras, éticas y estéticas que den sentido y lugar definido a los sujetos, instituciones y saberes, renovando así su dimensión cultural, cognoscitiva y estética.

4. MARCO METODOLÓGICO

Por las características propias del objeto de investigación del presente trabajo, éste se apoya en el enfoque investigativo cualitativo, de tipo etnográfico. La investigación cualitativa posibilita hacer del mundo cotidiano de los sujetos y colectivos, un objeto investigable, redimensionar los espacios y acciones rutinarias, focalizar las representaciones sociales y las formas de vida como puntos desde los cuales es posible la indagación investigativa con fines pedagógicos.

El relato de vida, es el instrumento etnográfico utilizado para la recolección de la información en torno al objeto de estudio; los relatos autobiográficos se han constituido en una de las técnicas más importantes de la investigación social. La escritura autobiográfica permite al sujeto de la narración situarse de manera reflexiva frente a sí mismo y frente a su práctica profesional con el fin de volver sobre ellas de manera racional y hacerla objeto de su reconstrucción. La narración es y posibilita una interpretación hermenéutica- pedagógica con el fin de analizar los elementos conceptuales, las imágenes y los signos que permitan dotar de sentido la forma de mirar al maestro y comprender los caminos que ha recorrido con el fin de problematizar la enseñanza y la formación de maestros en el país.

El relato de vida cobra sentido en la necesidad de superar la división entre observadores y observados, investigadores e investigados, teóricos y enseñantes; el tejer los hilos de los hechos que nos han constituido permite una mirada diferente de lo que se es, de lo que se va siendo; posibilita encontrar puntos comunes en lo que se creía como estrictamente individual y hacer de los problemas elementos que potencialicen al maestro y su formación.

Si bien es común encontrar el uso del concepto “historia de vida” de manera generalizada para denominar toda construcción autobiográfica, en este trabajo usamos el término de *relatos de vida*, con el propósito de ser cuidadosos en el tratamiento de las nociones y conceptos. Retomamos la distinción entre este tipo de textos autobiográficos y la historia de vida, que realiza Carlos Piña (1988) quien a su vez retoma los planteamientos de Densin(1970). Este autor diferencia estos tres tipos de narraciones en relación a su propósito, extensión y profundidad:

La historia de vida se caracteriza por investigar en profundidad y extensión el recorrido biográfico de uno o varios sujetos, para lo cual utiliza una gran cantidad y diversidad de materiales (archivos, relatos indirectos, cartas, reconstrucciones históricas, contratos, etc.). En segundo lugar, el relato de vida, es un concepto reservado sólo para la versión (oral o escrita, en sus diferentes modalidades y grados de estructuración) que un individuo da de su propia vida. De este modo una historia de vida puede tener, o no, entre sus materiales el relato que hace el propio sujeto sobre sí mismo.(pág. 137)

Por otra parte, este proyecto investigativo retoma el concepto de representación social, elaborado por la sociología (Durkeim, 1961) y que hoy en día se constituye en una herramienta de las ciencias sociales para poder acceder al mundo de lo humano. Así mismo se consideran importantes las nociones de reflexividad y objetivación objetivante las cuales son utilizadas en despliegue en la investigación social, en especial por Pierre Boudieu.

El concepto de representación social es asumido como una herramienta metodológica, que permite analizar el relato de vida de los maestros. Si bien este concepto surge en la teoría sociológica, allí desaparece por varios años y es retomada por otras ciencias como la psicología social, donde es esbozada su teoría por S. Moscovic, esta noción encuentra luego en las investigaciones de las ciencias humanas un espacio fecundo para su utilización, desplegándose con fuerza en los estudios socio culturales, médicos, en el campo educativo, y en estudios de comunicación social, entre otros.

Este concepto es analizado principalmente por estudiosos de la psicología social como Moscovici, Jean Claude Abric, M. Banchas y Jodelet. Así mismo, la sociología y la

antropología han asumido este concepto como posibilidad de análisis de las construcciones mentales que funcionan e intervienen de manera decisiva en la forma como los sujetos viven y participan de la realidad social. Jodelet, se basa en los estudios en el campo, principalmente en Moscovici, para definir este concepto como una forma de conocimiento social, el saber de sentido común, cuyos contenidos expresan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (1986).

Este tipo de conocimiento tiene la propiedad de ser de carácter social, en el cual entran a jugar las experiencias personales, pero también y con gran fuerza las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que circulan en el medio a través de las agencias e instituciones como son los medios de comunicación social, la familia, la escuela, la tradición, etc. Este conocimiento socialmente elaborado cumple la función de explicar el mundo, las acciones, acontecimientos, valores, sujetos, etc. Sin embargo la representación social no solo funciona a manera discursiva, mental o cognitiva, sino que interviene de manera activa en la construcción y transformación de la realidad social (Denise Jodelet,1986)

Es importante destacar el carácter subjetivo, pero a la vez social de las representaciones colectivas, elemento que permite a la investigación social y pedagógica hacer de este concepto una herramienta de análisis. Para Bourdieu por ejemplo la realidad social existe de dos formas, en las cosas y en las mentes de los sujetos, y es categórico al plantear que incluso en lo individual, en lo personal, en lo subjetivo habita lo social (1995(a). Pág: 86)

Los estudiosos de este concepto han llegado a la conclusión de que en la representación social funcionan dos tipos de procesos la objetivación y el anclaje. El primero permite “hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta manera la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante”.(Jodelet, 481). Una objetivación puede comprender varios momentos, uno es la selección y descontextualización de los elementos de una teoría, concepto o posición en función de las

necesidades, normas y criterios culturales de un conglomerado. Este proceso implica una acción en la cual estos elementos extraídos de un campo de saber son seleccionados y separados de su cuerpo conceptual originario (ciencias, disciplina, etc.), para entrar a ser parte de un nuevo sistema de conceptualización, es apropiado y puesto a funcionar con reglas de uso y de relaciones propias del campo cultural, ideológico y social del grupo en el que se realiza la objetivación.

Otro momento que caracteriza la objetivación es la construcción de un núcleo figurativo, de una imagen que posibilita hacer concreto lo conceptual y hace manipulable el nuevo elemento cognitivo, de manera que sea compatible con su propio sistema de percepción. La psicología social también ha diferenciado el momento denominado como naturalización en donde las figuras construidas entran a ser partes de la realidad, a ser referentes estables en el marco cognoscitivo de los individuos. Sin embargo esta tendencia a “cosificar” lo conceptual, no es una acción exclusiva del sentido común, Jodelet plantea como este aspecto ha sido esbozado por analistas como P. Roqueplo, quien señala la tentación sufrida por los propios científicos, de ontologizar los modelos que familiarizan el aspecto teórico de su saber. El modelo “cosista” del átomo ha llevado a los físicos a considerar que el electrón es “algo” que gira alrededor de otra “cosa” el núcleo.

El proceso de anclaje que se da en la construcción de la representación social es su enraizamiento social y cultural en el campo de representaciones. Al parecer razones de utilidad y necesidad colectiva marcan la génesis de la representación social y ésta pasa a ser parte constitutiva coherente dentro del mundo de significados en el cual se ancla. Para Moscovici las representaciones sociales emergen en momentos de crisis o conflicto social, Taifel analiza que las representaciones sociales permiten clasificar o comprender circunstancias, complejas y dolorosas para el grupo social, justificar decisiones o acciones que atenten contra otro grupo social y establecer diferenciaciones culturales y sociales.

Farr retomando a Moscovici plantea que las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de..., imágenes de.. o actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con funcionamiento doble: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo: posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (1983, p.55)

El concepto de representación social se utiliza en esta investigación como herramienta que permite analizar los datos de los relatos de vida con el fin de evidenciar cuales son las construcciones que en torno al concepto de enseñanza se da en ellos, y cual es la red conceptual en la que se ancla este concepto con los demás conceptos articuladores del campo conceptual de la pedagogía. Es decir, el concepto de representación visto desde lo pedagógico permite hacer visible cuales son las representaciones que tienen los maestros del concepto de enseñanza, cuáles son las fuentes de las que estas representaciones se alimentan, cómo operan en relación con los demás conceptos de la pedagogía, cómo se relacionan con las políticas y momentos por los que ha pasado la enseñanza y el maestro en nuestro país. Esta recontextualización del concepto de representación al campo pedagógico permite analizar el nivel de apropiación que existe de las teorías, propuestas y desarrollos del campo pedagógico y del campo intelectual de la educación en Colombia, así como también encontrarles expresión en la práctica cotidiana de los maestros.

Con relación a este objeto problemático se analizan las fuentes de información de donde se obtienen los datos, teniendo en cuenta desde lo más informal, vivencias, lo que piensa de sí, lo apropiado de los medios comunicativos, de su propia observación y los elementos que tienen sus raíces en campos estructurados de la formación de maestros. Estos elementos permiten a la vez analizar los hitos, las rupturas que se dan en las propuestas formativas de

los docentes y analizarlas en relación con los procesos que viven las Escuelas Normales Superiores.

Los gráficos de oposiciones entorno al objeto en cuestión son espacios de análisis que permiten sintetizar los campos semánticos que emergen en un relato de vida y que expresa momentos de la formación docente, representaciones de los conceptos centrales que son susceptibles de sintetizar en oposiciones, y se pueden visualizar en campos semánticos que toman forma en sus procesos discursivos..

Con relación al cuerpo del análisis, éste parte de analizar las historias individuales tratando de captarlas en su experiencia individual, para luego pasar a un segundo momento donde se cotejaran los elementos comunes de las historia de vida que permitan plantear agrupaciones, tendencias, o miradas que sobre las temáticas de estudio se presenten en el análisis etnográfico.

Una noción que se relaciona con la anterior y que toma forma en las historia de vida es la de identidad profesional. Hoy por hoy se ha hecho imprescindible para las ciencias relacionadas con el campo de la experiencia humana, reconstruir la mirada sobre la identidad, superando las miradas deterministas que hacían de las grandes estructuras una máquina de determinación cultural y social.

La identidad es entendida como una dimensión subjetiva de los actores sociales que se dan a sí mismo un punto de vista con el fin de construir diferenciaciones y puntos de encuentro social y cultural. Para Cirese la identidad no se reduce a lo objetivo, es una selección operada subjetivamente. “Es un reconocerse en algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que efectivamente uno es. Resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da de sí mismo”.

La identidad es entendida como un proceso colectivo, ya que se da en la relación de los grupos sociales en la vivencia de su cotidianidad. “El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro. Gilberto Jiménez, retomando aspectos de la psicología social plantea como la identidad surge en la intersubjetividad de los grupos sociales y puede ser analizada como representaciones sociales, ya que esta “tiene que ver con la organización, por parte del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los “otros” y de sus respectivos grupos”

El concepto de reflexividad, considerada como la capacidad de mirarse a si misma a hacer de su propio mundo un objeto investigable, toma especial sentido en relación con la historia de vida y con esta investigación. La reflexividad es considerada por P Bourdieu como “una de las expresión más importantes de la autonomía de un campo” (1995(b). Pág.157). La narración del maestro y su análisis reflexivo permite al campo de la pedagogía constituirse a sí mismo en objeto de sus propio proceso investigativo, y dotar al campo de los instrumentos que le permitan mirarse y construir desde allí saber pedagógico y normas de constitución de sí mismo, lo que equivale para el maestro a la construcción de nuevas relaciones que lo planteen como profesional y lo desliguen del control de otros campos de poder como son lo administrativo, lo político, lo económico, lo psicológico, lo científico, etc.

En Bourdieu adoptar el punto de vista de la reflexividad no implica renunciar a la objetividad, “es tratar de dar cuenta de un “sujeto” empírico en los mismos términos de la objetividad construida por el sujeto científico- en particular dotándolo en un punto determinado del espacio- tiempo social- y con base en ello, tomar conciencia, y lograr el dominio(hasta donde sea posible) de las coacciones que puedan operar contra el sujeto científico a través de todos los nexos que lo unen al sujeto empírico, a sus intereses, impulsos y premisas, las cuales necesita romper para construirse plenamente”(Ibíd.:156). Para Bourdieu la actividad reflexiva permite hacer consciente la exterioridad que nos

habita, para lograr un dominio reflexivo de las categorías de pensamiento y acción, que lejos de ser expresiones individuales son expresiones de lo social. (Ibíd :pág. 36)

La noción de reflexividad toma sentido en este estudio en la medida en que el objeto de investigación no esta separado de los sujetos que investigan, así sus historias de vida formalmente escrita no constituyan espacio de análisis, pero que sin embargo hacen parte de los espacios de referencia en los cuales se constituye la investigación. P. Boudieu plantea que nunca ha hablado mas de sí mismo que cuando realizó su investigación sobre los profesores universitarios. En consecuencia, solo será posible hacer de la investigación una herramienta pedagógica y superar los abismos entre investigadores y maestros cuando éstos sean capaces de asumir la investigación en términos de reflexividad.

El hecho de pertenecer al campo profesional objeto de estudio, y vivir sus cuestionamientos y procesos hace que sea necesario recurrir a la noción empleada por P. Bourdieu de *objetivación participante* la cual está en directa relación con la noción de reflexividad, esta noción posibilita problematizar las relaciones, eventos, sujetos, los discursos, etc. que por su sentido de familiaridad los aceptamos como certezas inmutables. Bourdieu busca “invertir la relación “natural” del observador con el universo que estudia, de volver exótico lo familiar y familiar lo “exótico”: todo ello con el fin de explicar lo que en ambos casos se acepta como auto-evidente (taken for granted) y demostrar en la práctica la posibilidad una objetivación sociológica completa tanto, del objeto como de la relación del sujeto con el su objeto, lo cual denomino objetivación participante (Ibíd.: pág. 43)

En este sentido las nociones planteadas como instrumentos metodológicos recontextualizados al campo pedagógico permiten hacer de la práctica cotidiana del maestro un espacio de investigación y de construcción de saber pedagógico, en la medida en que se ubican en el espacio conceptual construido por la pedagogía y sus conceptos articuladores. De esta manera, las nociones de *representación*, *reflexividad*, y *objetivación participante* permiten problematizar el mundo cotidiano de la enseñanza con el fin de encontrar en ella

los elementos que permitan objetivar la práctica pedagógica del maestro desde los espacios, momentos, miradas y relaciones que la habitan como posibilidad de hacer de ella un objeto de investigación.

El análisis del material etnográfico que ofrecen los relatos autobiográficos de diez maestros de cinco de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, se desarrolló teniendo en cuenta que el concepto de enseñanza en el campo conceptual de la pedagogía no se da de manera aislada, sino que éste se relaciona de manera directa con los otros conceptos articuladores de este campo de saber, estableciéndose así una red conceptual. En el ejercicio analítico encontramos entonces cómo la enseñanza se relaciona con el concepto de aprendizaje, con el de formación/ instrucción, con el de maestro, didáctica, pedagogía, entre otros. En especial, los conceptos de disciplina, contexto sociocultural, relación maestro alumno, y colectivo docente, que inicialmente no hacían parte del espectro analítico, fueron tomando importancia a medida que avanzaba el análisis.

En el desarrollo de los análisis se tuvo en cuenta dos metodologías que se ubican en el contexto de la teoría de las representaciones sociales propuestas por Jodelet, Abric y Moscovici, las cuales se han nombrado como análisis de contenido y análisis de la procedencia de la información. En la primera, la exploración se ubica en las representaciones que los conceptos pedagógicos presentan en los relatos, se trata de una construcción inferencial que parte de la lectura del tejido de expresiones, apreciaciones, juicios, que se van dando en la medida en que el personaje de la narración cuenta las secuencias de la acción. Las segundas indagan por el origen, el lugar de procedencia, el punto en el cual esas representaciones se relacionan con teorías, paradigmas, conceptos, autores, procesos formativos, conceptualizaciones culturales o sociales, es decir trata de establecer el punto donde lo individual se entrelaza con lo social. Sin embargo, es de anotar que estos procesos metodológicos no implican momentos diferenciados en el tiempo, ya que ambos están estrechamente ligados.

Con cada una de los relatos se realizó un análisis sistematizado en un escrito que fue objeto de discusión y análisis colectivo orientado por una especialista en el área de la investigación etnográfica. En el proceso que se siguió se detectaron múltiples y diversas imágenes, percepciones y nociones de estos maestros, en relación con las categorías objeto de estudio. Luego, producto de un trabajo contrastivo entre las diferentes historias se buscó detectar en ellas elementos comunes y contenidos compartidos o elementos divergentes, diferencias o disparidades que permitieran reconocer o aislar unos *ejes estructurantes* o *nociones centrales* entre esas visiones individuales, aparentemente disímiles entre sí. Esto hizo posible identificar, entre estos diez maestros, perspectivas diferenciadas en cuanto a los modos de representarse la enseñanza y los demás conceptos relacionados con la pedagogía.

Como resultado del análisis comparativo y a manera de síntesis se logran establecer cuatro agrupaciones que se les dio el nombre de **tendencias** en la medida en que este concepto connota no un grupo delimitado y estrictamente definido, sino un campo de matices que se interrelacionan, pero que logran bosquejar una serie de características específicas por similitudes y contrastes en relación con los demás participantes de tendencias distintas. Es así, como las *tendencias encontradas* no configuran unidades cerradas, lineales totalmente distintas entre sí, se estructuran como se dijo, con base en algunos ejes o asuntos fuertes de coincidencia, pero en determinados aspectos sus límites son imperceptibles, se entrecruzan y comparten elementos entre sí.

Interesa anotar que no se presentan coincidencias ni correspondencias exactas entre relatos y tendencias; algunas narraciones autobiográficas ofrecieron elementos para caracterizar más de una tendencia, ya que los relatos son la expresión de los múltiples procesos de transformación del maestro y su quehacer.

A cada una de las tendencias se le dio un apelativo o denominación, el cual remite a su característica más sobresaliente en la forma de concebir la enseñanza. Las cuatro tendencias nombradas son: La tendencia crítico- reflexiva, la social-crítica, la sicologista-pragmática y la nominalista.

En términos metodológicos la muestra posee tres tipos de características que inciden en sus resultados:

En primer término, los docentes que participaron en el proyecto hacen parte de las normales superiores que tienen convenio con la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, con las cuales -desde tiempo atrás- ésta adelanta un proceso de asesoría e intervención; entre ellos el que se conoce como ACIFORMA. A éste se refirieron varias historias como una experiencia de alta incidencia en sus formas actuales de pensar y reflexionar la pedagogía. Es decir, no se trata de una muestra aleatoria de docentes de normales, pues únicamente se incluyeron los profesores de cinco normales participes del acuerdo con la universidad nombrada.

En segundo lugar, los maestros contaron con el acompañamiento del equipo de investigación del proyecto que indagaba por la relación entre la pedagogía y la ciencia, por medio de seminarios mensuales y visitas periódicas a las normales, éste implicó para este grupo de profesores un proceso de reflexión y de obtención de nuevos conocimientos sobre pedagogía, didáctica y enseñanza de las ciencias. De los diez maestros cuyas historias de vida se analizaron, cinco participaron asidua y activamente en los seminarios del proyecto, lo cual se refleja en la profundidad de las reflexiones que lograron con este instrumento.

En tercer lugar, los escritos que dieron lugar a la actual elaboración corresponden a un pequeño número de relatos, diez, que no alcanzan objetivamente a considerarse una muestra representativa.

5. ESBOZO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA EN COLOMBIA: EL MAESTRO ATADO AL MANUAL, AL MÉTODO Y A LA LEY

Esta historia es asumida como espacio de análisis de la existencia del maestro en Colombia y se pretende con ella, mostrar como ha vivido despojado del saber que le sirve de soporte y como desde el exterior. se le impone un saber y una determinada forma de realización de su práctica pedagógica. Es así como desde la emergencia del oficio y de la figura del maestro en Colombia estos han estado signados por el control y la reglamentación, no sólo de su hacer, sino también de su discurso. Esta situación le ha planteado una relación problemática con el saber pedagógico, con las ciencias y con su propia subjetividad. En las ideas que se desarrollarán a continuación se tratará de demostrar cómo desde el surgimiento del maestro se le planteará una existencia que lo limitará en su relación con cualquier tipo de saber que no sea el método, el manual, la ley o las normatividad oficial. Esta situación en los tiempos modernos, siglo XX, se agudiza y profundiza aún más con la Tecnología educativa, política que, en opinión de destacados investigadores y analistas, aún pervive en los conceptos contemporáneos que dirigen nuestro sistema educativo.

5.1 SURGIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y EL MAESTRO

Los estudios históricos de las prácticas pedagógicas nos permiten mirar lo que ha sido el maestro, con el fin de recuperar el “espejo” que posibilite analizar la relación del maestro con el saber y consigo mismo, allí podemos encontrar que desde el mismo surgimiento de su oficio, segunda mitad del siglo XVIII, su presencia llena de preocupación y sospecha el mundo colonial del Virreinato de la nueva Granada y su hacer suscita la necesidad de la vigilancia, del control, de la norma. Lo podemos ver en la hermosa crónica de Martínez Boom, Castro y Noguera(1995:31):

En los folios de los archivos históricos emerge un personaje cuya presencia concita entre curas y burócratas coloniales un profundo rechazo. Son éstos unos “sujetos que andan por las estancias” pregonando enseñar a leer, escribir y contar... pueblos y ciudades ven surgir y expandirse unos ciertos mercaderes de la enseñanza que vendían o cambiaban su saber por “un real, una vela y un pan semanal” constituyéndose así estos sujetos en acontecimiento novedoso que irrumpe dentro del panorama de villas y ciudades de todos los puntos del Virreinato. Sin embargo, no bien empieza a delinearse este nuevo personaje y ya es objeto de miradas censurantes que denuncian su presencia como peligrosa y que claman por su control y vigilancia. Su pronta expansión... causa una alerta comparable sólo a la producida por la viruela u otras epidemias de años anteriores

Estos estudios muestran como la figura del maestro y su saber han sido considerados desde una duplicidad de miradas que a la vez que le encomiendan las más nobles funciones y le es reconocida su importancia en la sociedad, también es mirado con sospecha, con recelo: alguien a quien es necesario controlar y vigilar. Estos elementos nos plantean un sujeto que nace no como portador de un saber, sino como realizador de un oficio y no va a ser precisamente su saber el que lo defina, ni su saber y su enseñanza los únicos objetos de una mirada externa; su vida privada, sus creencias políticas, religiosas, su estado civil y sus prácticas familiares serán objeto público de observación, evaluación, sanción o reconocimiento; el maestro objeto de una mirada pública que lo censura y le exige las más caras cualidades que culturalmente la sociedad define, sin embargo en su reconocimiento salarial, el abundante caudal de archivos de maestros reclamando aumento, cumplimiento y el pago de “su estipendio” dan cuenta de su nacimiento doloroso en Colombia.

“...ser hombre blanco y decente, arreglado de buen procedimiento y sin vicio alguno”..... La preocupación central, en una primera parte que se extiende hasta 1790 aproximadamente, no es el saber del maestro, sus conocimientos, su competencia pedagógica. La garantía sobre el saber del maestro no es lo que importa. El título certifica “virtuosidad y buenas costumbres” de un sujeto, pero sobre todo expresa el reconocimiento legal por parte del poder para desempeñar un oficio. Un ejercicio que de ahora en adelante será susceptible de control y vigilancia por parte de las autoridades virreinales, pero que en ningún momento representaba erogación alguna para las arcas reales. De esta manera se entendía hacia finales del siglo XVIII “lo publico” (Ibíd.: 37)

La formación de un maestro artesano, que modela las almas de los niños, de un maestro apóstol, cuya tarea central es la de predicar la religión católica y un modelo de virtud no sólo para sus discípulos, sino también para la sociedad fue propósito de la Corona: de “conocida probidad y buena conducta de vida pura e irreprochable”. Siendo el eje de la escuela... “deberá el maestro arreglar su vida por una conducta seria y juiciosa que pueda servir de regla a sus discípulos” (Martínez Boom, 1986: 107)

Los investigadores a los que hemos hecho alusión, en el seguimiento que realizan de las “urgencias lloradas de Don Agustín Joseph de Torres”, único maestro de escuela pública de Santa Fe en 1775, logran analizar la situación del maestro, su oficio y su saber en su emergencia en el país, con relación al tema que nos ocupa, agregan:

Aunque el maestro recibía también el nombre de Director de Escuela, su actividad al interior de ella estaba totalmente controlada y dirigida por las autoridades civiles y eclesiásticas: A las primeras debía su nombramiento y de ellas dependía su permanencia en el cargo, por lo tanto su comportamiento dentro y fuera de la escuela era seguido de cerca por funcionarios del Cabildo o el Ayuntamiento; a las segundas debía su aprobación moral, su “bendición” como sujeto virtuoso. Curas y burócratas definían así las condiciones morales y de saber para el ejercicio de la enseñanza: los procedimientos, los saberes, los fines de tal oficio y el estatuto del sujeto de la enseñanza. (Martínez, Castro y Noguera. Op. Cit. 101-102)

Los planes de constitución de escuelas, que debían dirigir las autoridades locales a la Junta de Temporalidades en el Nuevo Reino de Granada, se constituyeron en los primeros archivos en los que se puede rastrear las primeras reglamentaciones del oficio de maestro. Allí no sólo se encuentran consignadas las razones que justifican la creación de la escuela de primeras letras, sino también las actuaciones y acciones que debe desarrollar el maestro, sus características morales y sociales, los saberes que debe enseñar y lo que debe saber. Algunos planes que se dan a partir de 1787- el plan del arzobispo Virrey Caballero y Góngora, el del padre Felipe Salgar-(1789) entre otros, se encuentra la alusión concreta al **manual** que debe seguir el maestro para la enseñanza de las primeras letras. Estos planes

coinciden en considerar como más apropiado el de Santiago Palomares o el de Don Pedro Díaz Morante, de amplia circulación en España.

De esta manera, las disposiciones legislativas muestran como la educación se convierte en objeto público, de beneficio social, que tienen como propósito no sólo la disputa del control de la escuela por parte del Estado, en el marco de lo que se denominó La instrucción pública. estas reglamentaciones, a igual que las elaboradas en el ámbito local, nos muestran la **intervención e inspección del hacer del maestro** y la reglamentación de su saber, de un saber que le será dado sólo a través del manual, de un determinado manual, que define y plantea cada uno de los procedimientos, momentos e instrumentos del proceso educativo:

...el maestro le pondrá el puntero al alumno en la mano “tomándoselas él con mucho amor y le mandará que mire con mucha atención todas aquellas figuras, diciendo que se llaman letras vocales y poniendo el puntero sobre la A, se le nombrará con pronunciación muy larga, haciendo que el niño repita AAA señalando todas las figuras accidentales que tiene dicha letra y así se le irá fijando en la memoria, entrando las figuras y talles de cada una por el sentido de la vista y los nombres por el oído...” (Palomares citado en Martínez Boom. 1986)

Ante la ausencia de instituciones formadoras de maestros, el saber del maestro es formado por el manual y es este saber el que se convierte en objeto de evaluación, aceptación o rechazado de su idoneidad como maestro de primeras letras; esto se expresa en los exámenes y entrevistas que debían realizar los aspirantes a maestros, algunos manifiestan directamente los manuales que debían conocer aquellos que fueran a presentar la “oposición”:

“...De religión lo serán por el catecismo de Fleury, o el de Puget, por el compendio de la religión de Pintón. De moral por la Escuela de Costumbres, o reflexiones morales e históricas sobre las Máximas de la sabiduría. Ortografía dará razón de las reglas de ortografía castellana, según los preceptos de la Real Academia Española” (Archivo Histórico Nacional citado en Martínez B. 1986)

Lo paradójico de la situación que plantea el manual en relación con la enseñanza es que a la vez que éste se constituye en las primeras formas de un saber pedagógico, de un discurso sobre la enseñanza, formas de apropiación dirigidas a un sujeto que empieza a

delimitarse por su función de enseñar, este saber, esta apropiación le llega de afuera, del funcionario, del sacerdote, de la ley, de la junta de temporalidades, etc, pero no producto de su propia práctica y de su propia existencia como sujeto de saber. Es el nacimiento de un saber que a la vez que lo define como sujeto particular, lo ata a la vigilancia, al control, al discurso que le será dado en manuales, normas, decretos, leyes, métodos y que luego tomarán la forma de currículo, lineamientos, indicadores de logros, etc.

Las investigaciones realizadas por O. Zuluaga, Martínez Boom y Saldarriaga, entre otros, muestran como los planes de constitución de escuelas y el manual se constituyeron en los primeros registros que definen el nacimiento del método como elemento pedagógico que permite, por una parte, racionalizar los recursos, los tiempos y los espacios, y por otra parte posibilita la homogeneidad y el control de la enseñanza:

“Pero a fines del siglo XVIII e inicios de XIX son formulados los planes u ordenanzas que alcanzan a ser catalogados como aquellas categorías discursivas cuyo objeto fundamental es ordenar el decir del sujeto de la enseñanza, incluyendo procedimientos para enseñar a los niños, basados en teorías filosóficas y pedagógicas (Ibíd. :38)

El método le fue dado al maestro como el saber más visible, y como lo expresa la pedagoga Olga Lucia Zuluaga, como su elemento de designación: “Empieza a configurarse un elemento que va a ser el distintivo histórico del maestro: el método” (1999: 101) Será el método el elemento que le permite por una parte la organización y sistematicidad a la enseñanza y la lectura de los saberes disciplinares o científicos, pero por otra parte, será el método el mecanismo de control y de la búsqueda oficial por la homogeneidad del oficio de maestro.

La mirada del maestro no cambiará sustancialmente con la instauración de la república, las principales características del maestro desde la censura y la vigilancia de su vida personal y privada prevalecerá a lo largo del siglo XIX y en varias décadas del XX.

5.2 LA ENSEÑANZA MUTUA EL SABER DEL MAESTRO: EL MÉTODO

Es el siglo XIX el nivel temporal en el cuál el método se fue definiendo como el elemento más visible del saber del maestro en el país. Con la instauración de la república emerge el sistema de enseñanza mutua donde se determinó por decreto, 3 de octubre de 1826, el método combinado de Bell y Lancaster como aquel que orientaría la enseñanza en todas las escuelas. Así mismo, el Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, se constituiría en el espacio de formación de los maestros, en el elemento que lo relacionaría con su oficio de “enseñar, moralizar y subordinar” (Zuluaga 1979: 13)”, ya que este dispositivo fue apropiado con el fin responder a la necesidad de moralizar, disciplinar y educar en las primeras letras la población pobre del país con eficiencia, economía y control.

Aunque las disposiciones legales de 1821 y 1822 crean Las Escuelas Normales en el país con el fin de ser difusoras del método lancasteriano (Zuluaga, 1984: 23) , el saber pedagógico sobre el sujeto que aprende, no toma espacio en estas instituciones, ya que es el manual de Lancaster el único discurso para la formación de maestros, en una lucha por hacer de este método la dirección de la educación en todas las escuelas de la república. La formación y el oficio de maestro, como lo muestra Olga Lucia Zuluaga, está limitado al adiestramiento en el manejo del método y el manual de educación mutua:

“La Escuela Normal como institución de saber alberga un discurso tan simple y tan móvil que no logra definir un sujeto, portador de un saber, más amplio que aquelpuesto en movimiento en la propia escuela. Ella recibe un individuo en calidad de aprendiz de un proceso en movimiento. Ningún conocimiento que le permita situarse a distancia de la máquina lancasteriana y comprender la mente de los niños, ni situarse más allá de los conocimientos dosificados por el manual.... La enseñanza mutua donde el niño es sometido por la máquina de la repetición y del castigo, pasa por el saber pedagógico universal con los ojos cerrados; la tradición del pensamiento de Comenio, fundador de la pedagogía, no se recoge en la enseñanza mutua.” (Ibíd.:pág. 80 y 87)

El saber y el oficio del maestro y su formación no supera la relación del artesano con su hacer, su saber y su proceso de aprendizaje; la máquina lancasteriana funcionaba con una mecánica tan simple que tenía como objetivo el adiestramiento de los mismos estudiantes para que fueran los operarios de un sistema, que por sí mismo producía “conocimiento”; un conocimiento que partía por disciplinar al niño mediante una serie de ordenes que debían ser acatadas en perfecta sincronización, y la domesticación del cuerpo y la memoria que trabajaban por medio de la repetición, los premios y los castigos. Aquí el saber del niño “monitor” se iguala al del maestro, así mismo su oficio: vigilar, enseñar y castigar. El mismo manual de Lancaster plantea que no se necesitaba mayor conocimiento por parte del maestro “bastaría con grado moderado de saber” (Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, 1826. p. 84, citado en Zuluaga O. 1984: 46)

La Escuela Normal era el espacio al cual debían asistir los maestros de la región para ser preparados. La investigadora Olga L. Zuluaga encuentra que en este periodo no existe aún enseñanza general para un grupo de estudiantes- maestros, era una escuela de enseñanza mutua el espacio que se erigía como modelo para enseñar el método, lo que se denominaba Escuela Normal. La formación de los maestros la daba un preceptor que orientaba la escuela, con el fin de hacer de estos maestros personas diestras en el método de enseñanza.

Este saber tan operativo del maestro y el rol que cumple la Escuela Normal en sus orígenes están relacionados con dos situaciones de gran importancia. En primer lugar con la fuerza que tenía la iglesia en la dirección y supervisión moral de la enseñanza, en relación con el peso que tenía la formación cristiana y moral en la escuela de primeras letras:

El objetivo era colocar la moral del evangelio en el centro de las decisiones y cercano lo más posible, casi hasta confundirlos, el papel moralizador del cura y del maestro, en la formación de la juventud. La escuela fue convertida en la reduplicación de la iglesia

por la abundancia de prácticas religiosas que en ellas se introdujeron: hacer una oración todos los días al iniciar las clases; asistir a misa los domingos y días de fiesta con media hora de anterioridad para recibir en la iglesia instrucción catequística de parte del cura u otro sacerdote, estos deberes eran presididos por el Director de la escuela. (Ibíd: 52 y 53)

Un segundo elemento de gran importancia para el maestro y la Escuela Normal es el protagonismo que tendrán los padres de familia, los jefes políticos y la iglesia en la supervisión, nombramiento, dirección de la enseñanza y del maestro y en general sobre el saber pedagógico.

El decreto de 3 de octubre de 1826 constituye las Juntas Curadoras de la educación de niños, conformada por padres de familia y el jefe político de la localidad. Estas juntas desarrollaban labores de inspección, de administradoras de fondos, motivadora de la educación y en especial, frente al maestro:

Dar buenos consejos, denunciar a la respectiva municipalidad i en los casos graves al público las faltas que sus buenos consejos no hayan conseguido corregir. Proponer a la municipalidad, i en unión de ella al gobernador de la provincia, la remoción de los maestros que por cualquier motivo se haya hecho indignos del inestimable encargo de educar a la juventud. (Ibíd.: 57)

Pese al alto grado de analfabetismo existente en la época y al mayor conocimiento que poseía el maestro y la Escuela Normal, estos eran marginados de las tareas evaluativa, de supervisión y de nombramiento de maestros. Las juntas curadoras, donde ni la Escuela Normal, ni los maestros tenían participación, eran los encargados de practicar los exámenes para escoger los maestros y presentar una terna con sus nombres al gobernador de la provincia.

El año 1829 observó las reformas que Simón Bolívar hiciese a la educación, las cuales tienen vigencia hasta 1832. Entre ellas figura la preponderancia que da a la religión y a la

moral en la enseñanza de primeras letras. Consecuente con lo anterior, las Juntas Curadoras fueron reestructuradas dándoseles no sólo espacio a los curas de las parroquias, sino que se les asignó a estos, el papel de inspeccionar las escuelas de enseñanza mutua y el cumplimiento de los deberes por parte de la Junta. Otra vez la evaluación, la organización y la dirección de la enseñanza son dadas a sujetos externos a la escuela y a la institución formadora de maestros.

El decreto 4 de octubre de 1832 de la Cámara Provincial de Bogotá, que tiene como fin fortalecer la enseñanza mutua, no cambia el desequilibrio de fuerzas entre el maestro y la Escuela Normal, por una parte y otros elementos externos, en relación con la dirección, inspección, evaluación de la enseñanza, lo que en sí significa la falta de reconocimiento de su función como portadoras de un saber pedagógico. Este decreto crea las Sociedades de Instrucción Primaria, las cuales aglutinan las personalidades de la localidad más destacadas en su compromiso con la educación. Estas sociedades que funcionaban de manera paralela a las Juntas curadoras tenían como función la propagación de la educación elemental y del método de enseñanza mutua, tareas que por su naturaleza debía comprometer al maestro y a la Escuela Normal. Sin embargo, la acción de las Sociedades no paraba allí, ellas también fueron encargadas de examinar los libros, los métodos de la enseñanza y perfeccionarlos y como ya era costumbre “supervijila a los maestros i a los discípulos de las escuelas establecidas por la sociedad, se ocupa de los medios para formar buenos maestros; examina las peticiones dirigidas a la sociedad, para obtener de ellas institutores”(Reglamento acordado por el Consejo Administrativo de la Sociedad de Educación Primaria para dirigir sus trabajos. Artículo 14. Citado en O. Zuluaga. 1984: 66)

A la luz de los elementos planteados podemos ver como tanto el maestro, como la institución encargada de formarlos, son miradas como elementos que desarrollan un oficio meramente operativo en la enseñanza, pero a los cuales no les es reconocido un saber sobre ésta. En la medida en que tanto la reflexión, el saber sobre el método, los

libros, los conceptos de idoneidad del preceptor, como también el perfeccionamiento de las formas de enseñanza, que debía ser de por sí propio a la condición de maestro e inherentes a la Escuela Normal es encomendado por el Estado a personas externas a los ámbitos de la enseñanza.

Las disposiciones tomadas en 1834 a favor de la educación en primeras letras no cambian la situación de sometimiento e invisibilidad del saber del maestro, en ellas las Juntas Curadoras quedan bajo la dirección de los Consejos comunales y bajo la dirección de los jefes políticos, de quienes, ubicándose en la situación educativa de la época, la profesora Zuluaga (Ibíd.: 68) encuentra que eran funcionarios a quienes no se les exigía saber leer y escribir y menos aún estar en condiciones de reconocer el saber, socialmente declarado como propio del maestro. El gobernador de la provincia de Bogotá en 1842 informa al respecto: “Estas juntas compuestas de campesinos sin instrucción no podían examinar a los pretendientes sobre materias que para ellos mismos eran absolutamente desconocidas”

5.3 RECONOCIMIENTO DEL SABER DEL MAESTRO Y DE LAS ESCUELAS NORMALES

Las Escuelas Normales tuvieron que esperar más de diez años para que le fuera reconocida la posesión de un saber sobre la enseñanza y el maestro. En junio de 1842, el Estado por ley les da la facultad de calificar la aptitud para ejercer el oficio de preceptor en las escuelas primarias, requisito necesario para el nombramiento de maestros.(Ibíd.:71)

Este reconocimiento del saber pedagógico de la institución formadora de los maestros, es el prelude a un momento muy importante para el saber pedagógico y para las normales del país, momento que marca una ruptura en el devenir de la pedagogía, el maestro y las

normales, pero que no será obstáculo para que pocos años después, la oscuridad se posará de nuevo sobre estos escenarios con el cierre de las Escuelas Normales.

La reforma de 1844 se da en un momento social donde se plantea la necesidad de las Escuelas Normales para solucionar la falta de maestros aptos y la capacitación de los existentes con el fin de obtener mejorar la situación educativa del país. Esta reforma es importante porque elementos nuevos entran a tomar parte en el escenario de la enseñanza, fortaleciendo el saber pedagógico, las posiciones del maestro como poseedor de un saber y de la Escuela Normal como formadora de maestros y portadora de un saber sobre la enseñanza. Estos elementos les plantearon una mejor posición frente a la sociedad y frente a la hegemonía existente hasta entonces, de otros agentes externos en las decisiones de poder frente a la escuela.

Estos elementos son los cambios que posibilitó la entrada en el panorama de la enseñanza y la formación, de las teorías de Pestalozzi. El nuevo rol que se le asigna a la Escuela Normal en cabeza de su director y el papel central que juega un maestro, ahora director de la Escuela Normal, en la apropiación, difusión y desarrollo de nuevas teorías, métodos y textos para la enseñanza.

Ya no son sujetos externos los que definen un discurso para el maestro, ya no es el texto manual como único discurso, en el cual el saber pedagógico clásico no tenía espacio, ya no son los políticos, ni la burocracia, ni los analfabetos determinando sobre el espacio de la formación, ahora es un maestro JOSE MARÍA TRIANA y un saber pedagógico: PESTALOZZI, y una institución La ESCUELA NORMAL, los que abren el espacio en el juego de relaciones en las cuales se ha debatido el oficio de maestro, con el fin de aportar en la confrontación de fuerzas y fortalecer el saber pedagógico, y por ende al maestro y a la Escuela Normal como sus portadores naturales.

En este transcurrir histórico es importante resaltar como, de manera similar a Don Agustín Joseph de Torres, cuarto maestro de la escuela pública de Bogotá y único maestro en 1775, quien pese a que toda la vida luchó inútilmente contra el abandono, la desidia y la sordera de la corona española, por el pago de un sueldo digno, en 1797 escribe y hace imprimir la cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética práctica, en 1845, José María Triana, tercer director de la primera Escuela Normal de la República, en un momento histórico en el que era difícil encontrar personas interesadas en ejercer de preceptores por los bajos salarios, en un espacio donde la burocracia y los intereses ajenos a la enseñanza eran los polos de dominio y de control, elabora nuevos textos, nuevos manuales para los maestros, en donde toma las teorías pedagógicas de Pestalozzi y los principios pedagógicos con el fin de superar las limitaciones del método lancasteriano.

Sin embargo, el aporte y la posición que toma Triana frente a la enseñanza mutua, no fue producto del azar, ni un chispazo pedagógico, fue el producto de largos años de experiencia como maestro y discípulo de la escuela lancasteriana, hecho que muy tempranamente, a dos años y pocos meses de haberse constituido la Escuela Normal, ya José María Triana analizaba críticamente las limitaciones de un método de enseñanza que no tiene en cuenta las características propias de la infancia. Sobre los monitores, ejes de la máquina lancasteriana, afirma:

“...no se sirven de la autoridad que se les confiere sino para divertirse con ellos impunemente, para proteger su ociosidad y para encubrir sus defectos tal vez mediando el cohecho... yo he empleado muchos días en educar monitores y no he hallado mejores resultados, lo que me ha hecho conocer que estos defectos son anexos a la naturaleza de los niños y por consiguientes inevitables en esta edad”(citado en Zuluaga. 1984:89)

Esta crítica que plantea un maestro de escuela al método lancasteriano nos muestra una reflexión de un maestro que toma distancia del manual y la ley y es capaz de observar su

propia práctica, y se distancia del concepto de niño de la época en donde se le concebía simplemente como un adulto pequeño. Es decir, no es ya el simple realizador del oficio que le orienta el manual que le habla; se encuentra allí el germen de un saber pedagógico sobre el niño y el aprender.

En lo relacionado a la Escuela Normal, la reforma Ospina (1844) diferencia, los espacios, los tiempos, los métodos y los saberes de la escuela Normal y de la escuela de primera letras; hasta este momento no existía esta diferenciación, ya que la Escuela Normal era sólo una escuela de enseñanza mutua que se erigía como modelo para la adquisición de un método. Los cambios que originan esta reforma logran desembarazar al director de la Escuela Normal de la enseñanza en la escuela de primeras letras, con el fin de que sea más productiva su labor de formar maestros. Entre las cosas a destacar es que allí existe como saber no sólo los contenidos de las disciplinas, sino también los elementos que hagan idóneo al maestro para la enseñanza, lo que lo distancia del saber de los monitores, y lo configura en sujeto de saber pedagógico. (Ibíd. :94-96)

Así mismo, otro de los elementos que diferencia la reforma de Ospina es el maestro de escuela y el maestro de Normal, no es igual el saber que se le exige, ni tampoco es el mismo el ente el que lo evalúa. Además de los requisitos para ser director de escuela, debe tener sólidos conocimientos sobre las temáticas enseñadas en la Escuela Normal, lenguaje elegante y maneras cultas, carácter apacible pero firme y diferenciar la instrucción de niños de la formación de maestros. El maestro de normal, el director, “debía ser evaluado por una junta de cinco examinadores, nombrada por el gobernador y presidida por la subdirección de instrucción pública” (Idem: 97). Mientras que los directores de escuela de primeras letras eran evaluados por una junta presidida por el director de la Escuela normal.

La Escuela Normal en cabeza de su director, recibe la tarea de dirigir la instrucción de las escuelas primarias mediante visitas, asesorías y formación a los directores de escuela: Así mismo, ya no son elementos extraños los que evaluarán y opinarán sobre el maestro y su

hacer, sino que esta función la debe cumplir la institución que posee el saber sobre la enseñanza: la Escuela Normal.

Un elemento de gran importancia en la situación que estamos analizando, es el manual redactado por el director de la Escuela Normal de Bogotá, José M. Triana, por disposición del la Dirección General de Instrucción Pública. Este manual presenta diferencias notables con el manual de Lancaster y Bell.

En primer lugar plantea al maestro como sujeto de saber al diferenciar su función en la enseñanza de las funciones de los monitores y al plantearle al maestro una participación activa en la definición de los objetivos de la enseñanza y en la preparación de los contenidos, conforme al método. Define este manual ya no un solo método como saber del maestro, sino una variedad de métodos que empleará según las características de los aprendientes y del contenido a enseñar. El manual de Triana ya no busca formar al maestro en la acción mecánica de la disciplina, la repetición y la vigilancia, sino que éste es el responsable de una acción educadora que ya no busca mecanizar los cuerpos y la memoria, sino formar las facultades del niño y la formación integral del ser humano.

Evidentemente, el suelo conceptual sobre el cual se erigió el nuevo manual no era sólo el método de Lancaster, sino que estaba allí impresa la metodología humanística de Pestalozzi y los principios de la pedagogía; Triana era consciente de las transformaciones que implicaba el nuevo manual: “El manual contiene a la vez los procedimientos de la enseñanza mutua, los nuevos métodos y la pedagogía” (J. M. Triana. Oficio al señor Gobernador de la Provincia de Bogotá, junio de 1846. Citado en Zuluaga. 1984. pág. 110)

Los referentes del saber del maestro se amplían, en la medida que Triana como director de la Escuela Normal elabora cuatro textos que orientarán la formación y la práctica de los maestro:

- El manual de enseñanza mutua

- El manual para la enseñanza de la gramática castellana según el método de Pestalozzi
- El manual para la enseñanza de la aritmética mental, según el método de Pestalozzi.
- El programa de pedagogía denominado "Manual del profesor primario".

Así mismo, Triana define al maestro como un ser en permanente proceso de formación, una formación en la cual, si bien juega un papel fundamental la escuela Normal, debe ser continuada mediante la acción auto formativa del maestro, "se dirigirá por sí mismo, por medio de buenos libros i de consejos de las personas instruidas" (José M. Triana. Manual del profesor primario. p. 60. Citado en Zuluaga, La educación pública en Colombia 1845-1875. pág. 424. S.f.)

En los cuatro manuales elaborados por Triana es evidente el papel de la teoría pestalozziana y la pedagogía como la base conceptual que posibilitará una mejor enseñanza y una nueva formación del maestro.

Olga Lucia Zuluaga encuentra que los manuales de Triana lograron generalizar la enseñanza mutua y los métodos pestalozzianos no sólo en Bogotá, sino también en el resto del país, informes de escuelas al Gobernador así lo muestran y también la lista de los lugares del país a donde fueron enviados los manuales (Ibíd: 404-412).

Con el fin de ampliar las bases de la enseñanza, José María Triana es instado, a principios de 1851, a traducir del francés otros textos con el fin de elaborar nuevos instrumentos para las escuelas y editarlos. Antes de finalizar el año un nuevo manual sobre otras áreas de conocimientos para la enseñanza salió a la luz pública con el nombre de "Manual para preceptores". Este avanzaba en temas como: instrucción moral y religiosa, cronología e historia, nociones de física, historia natural, zoología, geometría, agrimensura y diseño lineal.

Para concluir sobre este momento de la historia pedagógica del país, nada es tan apropiado que las palabras directas de quien más ha indagado y reflexionado sobre este tema:

En la época objeto de este estudio se halla el germen de la escuela normal como espacio generador y receptor del saber pedagógico. En ella se formaban los maestros como portadores de ese saber. Por consiguiente, la escuela normal confería a los maestros la titularidad del saber pedagógico en tanto les brindaba la capacidad de formar las facultades de los niños enseñar bajo el método y operar en la escuela, no mediante simples procedimientos, sino gracias a la comprensión de las facultades del hombre. En suma, la escuela normal formaba los maestros como “sujetos de saber” que representaban la pedagogía ante la sociedad, y a la vez como sujetos reconocidos desde la pedagogía (Ibíd: 424)

5.4 CIERRE DE LAS ESCUELAS NORMALES Y SOMETIMIENTO DEL MAESTRO

La segunda mitad del siglo XIX inició con un fuerte manto de oscuridad para el saber pedagógico, el maestro y las Escuelas Normales. Las pugnas políticas, la descentralización legislativa en lo relacionado a la instrucción, los escasos recursos para la educación pública y el sectarismo políticos frente a la constitución de gremios, los bajos incentivos para los maestros, son algunas de las causas que llevó al cierre de las normales y a que fracasaran los escasos intentos por reabrir las a lo largo del periodo que comprende entre 1851 y 1866.

Además de los bajos salarios que el maestro devengaba, el cierre de la escuela normal lo sometió de nuevo al control, al saber y a la orientación de los cabildos y juntas parroquiales a quienes por ley se les dieron todas las funciones que antes eran desarrolladas por la Escuela Normal: evaluar los maestros, nombrarlos, inspeccionar las escuelas, etc. Las funciones de saber que antes eran desarrolladas por la escuela normal se trasladaron al gobernador, a los cabildos parroquiales y luego a la junta de inspección de los establecimientos públicos. De nuevo, pese a lo que representaron todos los

acontecimientos suscitados por la reforma Ospina, el maestro y su saber fueron ignorados por la clase dirigente y en su lugar se ofreció el control, el celo y el saber de agentes externos a la escuela y a la enseñanza, aunque, al igual que en otros momentos, esto no estuvieran en condiciones de ejercer estas funciones. Patrocinio Cuellar y Pedro Gutiérrez, dos gobernadores de la Provincia de Bogotá, el primero en 1851 y el segundo en 1855, coinciden en afirmar que los empleados de estas juntas municipales se encuentran en tal estado de analfabetismo que los limita para ejercer una buena función entorno a las responsabilidades educativas:

...“los regidores de los cabildos no sabían leer, ni escribir en su mayoría y, por tanto no se hallaban en condiciones ni de estimular a los buenos directores, ni de reprobar, tampoco sus fallas. Los cabildos, advertía Gutiérrez, nombraban al “tinterillo del pueblo” que los amedrentaba o al “sobrino del gamonal” a quien temían, aunque ninguno de los dos reuniera los requisitos indispensables para el cargo” (Ibíd: 437)

Ante este panorama no es de extrañar que en algunos intentos que se dieron de reabrir la escuela normal en la provincia de Bogotá esta tuviera que cerrarse por falta de estudiantes o por su deserción ante la falta de auxilios estatales para su manutención.

Sin embargo, el manual de enseñanza mutua elaborado por Triana en 1845, el cuál introdujo los métodos pestalozianos a la enseñanza fue la base sobre la cual el saber pedagógico tuvo existencia en las escuelas, ya que las disposiciones legales no reglamentaron sobre los manuales para la escuela de primeras letras. Lo que significó que: “Aunque en condiciones desfavorables, el saber pedagógico de la década de los 40 volvió al escenario de la escuela primaria; esta vez sin la institución que le servía de respaldo: la escuela normal” (Ibid: 440)

Las condiciones negativas en la que tuvo que subsistir el saber pedagógico y el maestro, las guerras, las disputas políticas, los poderes locales, las luchas entre la centralización y el

federalismo, la situación económica, entre otras aunaron para que la Escuela Normal, aunque desde 1859 tuviera existencia legal con la entrada en vigencia del Código de Instrucción Pública, en la realidad sólo hasta 1866 entra en funcionamiento, luego de que en 1863 y 1866 se dieran nuevos forcejeos entre las políticas federalistas que le atribuían todos los poderes sobre la educación a los distritos municipales y quienes consideraban necesario la escuela Normal y el Código de Instrucción Pública.

5.5 LAS PROPUESTAS PESTALOZZIANAS ENTRAN EN FIRME

En 1872, el saber pedagógico y el maestro se fortalecen con la Misión Pedagógica Alemana que logra difundir y fortalecer, ya de manera abierta y oficial las propuestas pestalozzianas con el fin de modernizar la educación y la sociedad colombiana. Aunque el proyecto como tal fue abortado por los fanatismos políticos y religiosos, los investigadores de la historia de las prácticas pedagógicas han considerado que la herencia pestalozziana se incrustó en las prácticas de los maestros, y logró transformaciones importantes en la escuela, el maestro y la enseñanza en nuestro país.

De esta manera, la apropiación de Pestalozzi por la Reforma instrucionista de los liberales radicales fue la estrategia usada por el Estado para la apropiación de lo moderno en el campo de la educación primaria y las instituciones formadoras de maestros.

Para Saldarriaga, Sáenz y Ospina la ley de 1903 fue el elemento legislativo que empieza a orientar lo moderno en la educación del país, con el fin de superar la educación tildada de antigua y tradicional. En este contexto, la pedagogía pestalozziana se constituyó en una política adoptada por el Estado, desarrollada tanto por liberales y conservadores, como la vía para modernizar la escuela y el campo social, político y religioso.

La pedagogía pestalozziana tuvo como espacios de apropiación en el país el Plan Zerda, en la ley orgánica de 1903 y su DECRETO 491 y el manual de los Restrepo Mejía. En el campo pedagógico la apropiación de este método buscaba superar el memorismo, el

verbalismo y la pasividad de la educación existente, basándose en la preocupación por las formas de conocer del ser humano.

Con la introducción del método y las teorías pestalozzianas, la reflexión pedagógica se volcó al análisis sobre los procesos de percepción, al papel de los sentidos y el lenguaje en el proceso de conocimiento y la naturaleza del niño. Aunque la lógica deductiva de la escolástica fue un punto de ataque de esta metodología que se proyecta como moderna, no pudo vencer los límites de la lógica filosófica y las limitaciones que el poco conocimiento de la fisiología y la psicología del hombre y en especial del niño, imperaban. Las rejillas ideológicas, impuestas por la pedagogía católica, funcionaron como un filtro que impidieron que ideas modernas sobre la ética civil, la naturaleza del niño, el amor como base de la educación y la religión como experiencia personal, planteadas por Pestalozzi., penetraran en las reflexiones pedagógicas del momento.

Las décadas finales del siglo XIX conoció una teoría Pestalozziana que no pudo vencer las nociones clásicas del conocer, de lo activo, de la memoria, de la intuición, de la inteligencia y vivieron también los debates en la búsqueda por plantear una teoría alterna a la lógica deductiva, a la teoría de la representación y a la concepción filosófica del modo de conocer del hombre. En medio de estas contradicciones los liberales adoptaron una posición clásica en filosofía, pero modernos en relación con la ética; en oposición los intelectuales conservadores abanderaron los estudios experimentales de los nuevos saberes, pero tradicionales en sus postulados éticos y religiosos.

La apropiación de los nuevos saberes en el campo de las ciencias naturales, la medicina, la psicología experimental y la fisiología permitieron nuevas bases de apoyo a la reflexión pedagógica. A finales del siglo XIX se generaliza el método pestalozziano reformado en donde se busca superar el excesivo objetivismo apoyándose en la deducción para conocer las cosas que no pueden ser adquiridas por los sentidos, se propuso como necesario trabajar las definiciones dadas por las ciencias. La regeneración conservadora acudió a actualizar la

escolástica, principalmente los planteamientos de Santo Tomás de Aquino para no dejarse desplazar del desarrollo moderno que imponían los nuevos saberes experimentales y el alma y el cuerpo se tornaron en campo de estudio y experimentación. Los trabajos del cardenal Mercier hicieron aportes a la psicología experimental y varios de sus intelectuales, aunque aplicando la censura, divulgaban para el país los avances de las ciencias experimentales que se desarrollaban en Norte América y Europa.

A finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX vivieron los debates sobre la naturaleza del niño y la autoridad. La acogida de las ideas de Rousseau sobre la infancia propició otro marco de reflexión para la pedagogía, conduciendo a la iglesia católica a censurar toda pedagogía que desconociera la mancha del pecado presente en el niño desde su nacimiento y que no reconociera la necesidad de la autoridad sobre el infante con el fin de enderezar sus malas inclinaciones. En esta censura a lo que denominaron “naturalismo pedagógico” se incluyó a Pestalozzi, Rousseau, Maria Montessori, Fröebel, los cuales oponían nuevos conceptos, libertad, autogobierno, actitud crítica, autodeterminación moral, a las técnicas tradicionales de construcción de la subjetividad basadas en el hábito, el castigo, la obediencia y la sumisión. Estas contradicciones sobre la mirada de la infancia posibilitan la politización de la pedagogía y las imágenes de una pedagogía moderna y una pedagogía tradicional.

Los avances de las ciencias experimentales, en especial de la psicología posibilitó que la pedagogía planteara como objeto de análisis las facultades del alma, para conocer la naturaleza del hombre y diseñar los métodos y fines convenientes para la educación del niño que para los Restrepo son cinco: actividad física, sensibilidad física, inteligencia, sensibilidad moral y actividad voluntaria. Estas facultades son planteadas como un escalonamiento que permite clasificar los elementos de la naturaleza, los seres, los órganos y las etapas de la infancia, en donde se encuentran seis escaños, cuyo criterio de clasificación es de tipo moral. El niño se concibe como un adulto pequeño y cuyo desarrollo se da por acumulación y graduación de una facultad a otra según un orden lógico.

Según los Restrepo existen modificadores de las facultades, los cuales organizan en cuatro clases: modificaciones de la edad, las modificaciones del organismo, las condiciones del alma y las influencias exteriores. Los modificadores propios del organismo son la raza, el temperamento, la salud y el sexo. Estos modificadores muestran el impacto de los estudios biológicos y sus usos discriminadores y racistas. Según ellos se clasifican los niños para plantear sus posibilidades de aprendizaje, sus malas inclinaciones y los procedimientos para ser manejados en la escuela.

Este sistema de las facultades mentales, o del alma, fue apropiado, difundido y aplicado en la educación primaria en el país entre 1890 y 1935 por medio de los manuales de enseñanza tanto en el campo oficial, como en la educación impartida por las comunidades religiosas. Esta clasificación lógica-racional que relaciona aspectos de orden biológico con religiosos marca la crisis pedagógica que se vivió en el país desde los fines del siglo XIX y que será el discurso unificado en el campo de la enseñanza hasta finales de los años veinte cuando los lasallistas introducen las teorías de Decroly y Binet. Las facultades del alma apoyadas en la autoridad de las ciencias modernas permitió una intervención sobre la población por medio de prácticas racistas, discriminadoras, clasistas y moralistas, pero que según el equipo de Saldarriaga, Sáenz y Obregón, fue un mecanismo políticamente eficaz para la transición social a la modernidad.

En el campo de las técnicas disciplinares que se dieron en el país partir de los últimos años del siglo XIX se encuentran relacionados varios aspectos, los fines sociales asignados a la educación, los fines religiosos y morales y los fines políticos y económicos. Las prácticas disciplinares, no en su teoría, sino en los mecanismos concretos de formación de sujetos, constituyó el punto central desde donde los reformadores colombianos se sitúan para criticar el sistema denominado “tradicional”.

El siglo XX heredó de la enseñanza mutua el sistema lancasteriano el cual deja toda la labor formativa e instruccional al funcionamiento del régimen disciplinario. Como se ha analizado el sistema lancasteriano mira al niño como ser uniforme, al cual se le debe llevar al bien mediante los castigos y la emulación y el maestro se debate en la tensión de la disciplina, la vigilancia y el control, por un lado y la bondad y la justicia, por el otro para asegurar el buen funcionamiento de la maquina pedagógica.

La crítica a los castigos corporales permitió la ampliación del régimen escolar clásico en la cual se plantean cuatro etapas. La primera proviene de la Reforma instruccional de 1870, donde se critica las formas de hacer sujetos basados en la simple subordinación o emulación simple, propio de la técnica lancasteriana. Los castigos físicos si bien no desaparecen, se les vio como elementos nocivos e ineficaces en la formación del niño. Consideraciones de tipo moral, en primera instancia, y luego de tipo biomédico, permitieron pasar luego a un segundo momento, donde son criticados los castigos de vergüenza pública. El tercer momento lo marcó la disciplina del honor, en 1923. Esta técnica disciplinaria planteaba ya la individualización del niño, inmerso en un proceso formativo lo cual implicaba reconocer un carácter especial de la infancia, aunque esta afirmación aún fuera muy precaria. Estas penas morales seguían coexistiendo con las viejas prácticas del sistema lancasteriano, pero sobre una base de reflexión más alta. El decreto de 1904 hace más énfasis en los premios que en los castigos y exige un conocimiento más minucioso de los niños. Los premios y castigos ya no están relacionados con el desarrollo académico sino que se plantea como un arte formativo, que tiene como base el poder de gobernar del maestro.

La técnica del honor le plantea exigencias al maestro para dominar este arte de gobernar, basado en el perfeccionamiento de la vigilancia, la figura del maestro como padre, el ejercicio de una autoridad benevolente, el dominio de sí mismo, el trabajo constante y planeado, los vastos conocimientos, las buenas maneras, el ser modelo de virtudes y el manejo de la voz, entre otros. La autoridad del maestro es la base del éxito de este modelo, por lo tanto esta autoridad es protegida tanto frente a los padres como frente a los niños,

buscando crear en ellos la libre sumisión, inspirada en la obediencia religiosa. Este sistema disciplinario revalorizó el mecanismo de la emulación, pero ahora más sofisticado, empleado por el individuo hacia su interior.

Estos cuestionamientos y estas técnicas de construcción de la subjetividad se dieron en un marco de debate entre las posturas de la pedagogía católica, que si bien aceptaba los métodos de teóricos no doctrinales, rechazaba su fundamentación filosófica por no ajustarse a las “verdades doctrinales”, referidas a la naturaleza del niño como pecador, la necesidad de imponer la autoridad como forma de evitar que el infante caiga bajo el peso de sus malas inclinaciones, etc.,. Esta tensión permitió una condena ética, política y pedagógica a los teóricos no católicos, tildados entonces de protestantes, herejes y materialistas y los liberales a su vez, también terminaron persiguiendo a conservadores

Frente a la contradicción entre una ética civil y una ética moral, los nuevos saberes experimentales permitieron la construcción de una ética biológica, que permitía ver con mayor profundidad la conducta personal. Los estudios sobre reflejos fisiológicos, herencia, medio ambiente posibilitaron el planteamiento de la degeneración de la raza. Los nuevos saberes daban piso científico a los dogmas católicos de la naturaleza humana caída, el pecado original, la maldad como parte esencial del hombre, las desconfianzas en las capacidades mentales y mortales del pueblo, etc.

Los estudios científicos sobre el niño van mostrando estructuras mentales, fisiológicas y psicológicas que sólo pueden ser observadas en libertad, lo cual no sólo implicó cambios en las técnicas disciplinares sino también en el maestro, el cual se vio sometido a las exigencias observacionales de las ciencias biomédicas, a la vez que se vio obligado a acceder a nuevos conocimientos sobre la psicología y la fisiología del niño. Esto implicó el reordenamiento de la función del maestro como sujeto examinador

Los estudios de la psicología sobre la conducta hacen surgir una red de nociones que ya no son clásicas: inconsciente, las consecuencias, el interés, la voluntad, lo cual produjo críticas al sistema clásico de las tecnologías de la disciplina basadas en la emulación y los méritos y se plantea ahora la disciplina del interés, que corresponde a la pedagogía activa de fundamento biológico, que tuvo presencia en la educación primaria y en las normales, hasta los años treinta. La psicología plantea también una nueva forma de la individualidad basada en lo colectivo, “un yo nacional”, que no sólo implicaba a la escuela, sino también la transformación de lo económico y lo social.

Los cambios en el conocimiento del niño, producen no una superación de las anteriores prácticas del ejercicio de la disciplina, sino que le dan otras formas. El orden y el autogobierno no desaparecen, pero ya no son de naturaleza divina, sino que proceden de la vida y la obediencia es remplazada por el sentido de armonía y cooperación.

5.6 LA ESCUELA ACTIVA Y LAS ENCRUCIJADAS DEL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA

Estas nuevas conceptualizaciones posibilitaron que la Escuela Activa se planteara una nueva forma funcional de la escuela, para lo cual se esbozaron exigencias que tenían que ver con la estructura física de los establecimientos, el movimiento de los niños, los centros de interés, el uso del espacio abierto, la distribución de los bancos, la alegría. La disciplina de la Escuela Activa se fundamenta en tres mecanismos: “dejar ver las aptitudes íntimas, formar la fuerza interior individual para plegarla a lo colectivo y un sistema de clasificación basado en la propia autodeterminación.”

Sin embargo en el país, la apropiación de las teorías de la escuela activa tuvo características especiales. En primer lugar la relación que estableció con orientaciones médicas, higienistas y de una visión determinista de tipo biológico sobre la raza hizo que la mirada sobre la acción del maestro y la tarea social de la escuela planteara caminos diferentes a los

de otras experiencias europeas. En segundo lugar, las teorías activas en el país se entremezclaron con prácticas y concepciones pedagógicas tradicionales cimentadas en el catolicismo ortodoxo, que si bien luego de muchas tensiones adoptó algunas de sus metodologías, no renunció a la fundamentación conceptual de tipo tradicional, señalando muchas de las tesis de la Escuela Nueva como peligrosas, herejes y materialistas. Otra de las características de la apropiación de la Escuela Activa en el país, que señala el grupo de “Mirar la infancia” es el alto nivel ecléctico de la sicología dirigida a los maestros, en la medida en que los intelectuales en el país se apropiaron de teorías y conceptos provenientes de diferentes posiciones:

... se trata de textos que por ser dirigidos a maestros, no profundizan en sus concepciones de la psique humana y constituyen más bien agregados de temas y desarrollos investigativos de la más variada perspectiva psicológica... los tratadistas nacionales se van apropiando entonces de manera bastante desordenada de nociones, conceptos y teorías de psicólogos extranjeros de las más diversas tendencias y épocas como Claparede, Wundt, James, Dela Vaissière, Binet, Torndike, Dewey, Ribot, Pieron, Bergson, Decroly, Montessori, Piaget, Titchener, Koffka, McDougall, Ebbinghaus y muchos otros. Los intelectuales nacionales incluyen en sus textos y tratados, sin beneficio de inventario y de forma agregada y poco analítica, nociones empiristas, asociacionistas, pragmatistas, funcionalistas, estructuralistas, experimentalistas, introspeccionistas y de la escuela gestalt, sin lograr construir en la mayoría de los casos, una visión coherente del funcionamiento de la psique del ser humano (Ibíd. Vol. 2: 197).

La creación de un sistema nacional de educación fue una tarea que emprendió el estado como elemento necesario para el avance de la educación a la modernidad. Para ello se plantearon los siguientes propósitos a lograr, el sistema de clasificación de los estudiantes según su edad y nivel académico; la graduación de los contenidos a desarrollar en la escuela, esto es el pensum académico; la distribución del tiempo en un horario escolar; la enseñanza oral y el desplazamiento de los textos escolares y las lecciones de cosas; la

modernización de los métodos de lectoescritura y por último la creación de un sistema estatal de inspección provincial y nacional que desplazara la función del clero en el sistema de instrucción. Esta empresa modernizadora no fue una tarea desarrollada de manera exclusiva por uno de los partidos políticos, sin embargo ésta se desarrollo en un marco de confrontación política con los poderes regionales y la lucha de la iglesia católica por no perder su hegemonía sobre la educación, la familia y la infancia.

La apropiación de las teorías de la Escuela Activa en Colombia le planteó al maestro asumir roles externos a su saber y ante los cuales siempre estaría en posición de subordinación: el rol del médico, del psicólogo, del medidor y aplicador de test sicométricos, del higienista y le trazó como obligación central la observación del estudiante. De manera paralela, y directamente relacionada, el desarrollo de la pedagogía se vio ensombrecido y en su lugar entraron los saberes biomédicos que no le ofrecieron como espacio de reflexión la enseñanza, y mucho menos su propia subjetividad, sino que toda su acción estaba centrada en la observación y medición del otro, del estudiante.

El espacio del maestro fue ocupado por otros agentes, sin poder reemplazarlo, y la consigna paidocentrista, pretendiendo una acción educativa menos vertical sobre el estudiante, fue quitarle protagonismo al maestro a la vez que lo exilia del campo conceptual de la pedagogía, que le había permitido una posición menos desventajosa en relación con otros poderes. Con todo los aspectos positivos que la Escuela Activa trajo a la educación, el rol y el saber del maestro se vieron altamente afectados, tal como lo afirma el maestro Echeverri “las corrientes paidocéntricas hacen del maestro una sombra en procura de la potenciación del aprendizaje de la infancia; noble tarea que se puede adelantar sin despojar al maestro de su relación crítica con la cultura y la ciencia” (Echeverri S. 1996: 80)

Es importante analizar la formación de los maestros en los institutos creados para la expansión de los métodos activos en el país, estrategia que utilizó el Estado para modernizar la escuela y a su vez la sociedad. ¿Qué pasó con el saber pedagógico en la

Escuela Normal Superior, aquella en la cual tomaron forma los saberes sociales y científicos en el país y donde se germinaron grandes institutos culturales y científicos?. ¿Qué pasó con el saber pedagógico en las Facultades de educación, las cuales nacieron en medio de las políticas escolanovistas y las políticas de modernización? Es importante conocer los aportes que Martha Herrera hace al respecto:

... el trabajo sistemático sobre el estatuto teórico de la pedagogía no se desarrolló como un campo de interés específico en estas instituciones y en el caso de la Normal Superior...en lo que se refiere a la pedagogía no se acumuló y decantó un nivel de conocimiento que permitiese mayores niveles de apropiación y adecuación de la tradición pedagógica por parte de un núcleo de profesionales colombianos (1999: 127)

Tanto Martha Herrera como el equipo de investigación de “Mirar la infancia” muestran como los intelectuales de la época consideraron la psicología experimental, predominantemente influida por posiciones deterministas de corte biológico y racista, o la sociología como el fundamento de la pedagogía. El primer grupo con personajes tan importantes como Julius Sieber y Rafael Bernal Jiménez, y el segundo con José Francisco Socarrás, entre otros.

Un indicio del concepto de pedagogía que se constituyó en este periodo, a la luz de las teorías activas, son las discusiones sobre los fundamentos de la pedagogía que tuvieron lugar en la Academia Nacional de Ciencias de La Educación, en la cual Bernal Jiménez como presidente planteaba una pedagogía que tiene como bagaje conceptual dos tipos de ciencia, ciencias de lo real, cuya función es la descripción: la biología, la psicología y la sociología y la segunda rama de ciencias que le permiten plantearse “un deber ser”, realizan la tarea de normativizar en relación a las dimensiones de la naturaleza humana, allí se incluirían la estética, la ética y la lógica., sin embargo para Bernal Jiménez la base fundamental de la pedagogía contemporánea es la psicología, a la cual le debe todo lo que es (Rafael Bernal Jiménez, “Las ciencias de la educación” citado en Herrera C. 1999: 122)

Así mismo en *Mirar la infancia* sus autores agregan: “...La denominada psicología moderna o psicología científica, con sus dos ramas principales la psicología experimental y la psicología clínica o médica, es presentada en este período como el saber que sustentó los métodos de enseñanza y de las estrategias de formación de la pedagogía moderna” (Saenz, Saldarriaga y Ospina. Op. Cit. pág. 189)

Martha C. Herrera en el estudio que realiza de este periodo encuentra que los aspectos metodológicos y procedimentales fueron los puntos que coparon el interés de los intelectuales, y la base de formación de los maestros, test e instrumentos de medición, clasificación escolar, fichas de observación, etc llenaron el espacio de reflexión y acción del maestro y de su formación, elemento que está directamente relacionado con la “característica escolanovista en el plano mundial, a la cual ella llama la atención, el énfasis que esta corriente colocó en la parte procedimental (Op. Cit. Pág. 127).

El maestro colombiano durante las primeras cinco décadas del siglo XX, se debate en medio del conflicto de variedad de fuerzas, liberales-conservadores; Estado- iglesia; ciencia- religión; tradición-modernidad, etc, las cuales ubicaban al maestro y a la educación como aspecto clave para su control. Miremos sólo a manera de ejemplo la opinión que la Pastoral Colectiva de 1936 plantea sobre los libros que el Ministerio de Educación envía a las bibliotecas escolares y sobre las lecturas de los maestros: “muchos de ellos contenían “ideas perniciosas, erróneas, anticatólicas o peligrosas” que podían incidir de manera inadecuada para la formación de los niños, motivo por el cual a los maestros no les era “lícita la lectura de tales obras sin previa consulta con la autoridad eclesiástica” (Herrera C. 1999: 157)

La posición hegemónica con la que entraron a hacer parte las ciencias experimentales, en especial la sicología con relación a la pedagogía, hizo que el concepto madre de la reflexión del maestro, la enseñanza, se descentrara y en su lugar los conceptos de niño y aprendizaje, vistos y constituidos desde lo psicológico, copara su espacio referencial. Así mismo, la

acción conceptual que la pedagogía clásica había ganado en el hacer del maestro, es marginada con la acción de otros saberes y sujetos que le disputan el espacio al maestro y la mayoría de los casos, lo colocan bajo su órbita. Esta relación además de subordinante, lo aleja de su espacio de saber y de los elementos conceptuales que le habían permitido mirarse a sí mismo y plantearse nuevas posibilidades frente al saber, la enseñanza y la sociedad. Con las teorías activas, de nuevo, como en la enseñanza mutua, el maestro es una sombra en los campos del saber, un vigilante, un observador, un elemento más en el entramado de la máquina educativa.

La Escuela activa no es ajena a toda la filosofía de la eficiencia, la productividad que genera el desarrollo de la industrialización y el capital en el mundo y en especial en América Latina, Martha Herrera da cuenta de cómo estas nuevas concepciones educativas van de la mano con las preocupaciones políticas, económicas y sociales que genera el capitalismo en Colombia. La apropiación que en el país se hizo de las teorías activas, Decroly, Montessori, Buysé, Binet, William James, entre otros, todos orientados por saberes distintos a la pedagogía, en su mayoría médicos, psicólogos o biólogos, han dejado huella en las diferentes posiciones que sobre la educación han existido en el país a lo largo del siglo XX y principios del XXI. Pero tal vez es la Tecnología educativa la política que de manera más abierta, le planteó una posición más desventajosa al maestro y al saber pedagógico.

5.7 LA TECNOLOGIA EDUCATIVA Y EL EMPOBRECIMIENTO DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA Y ENSEÑANZA

Con el nombre de Tecnología educativa se ha nombrado en nuestro país los cambios que se dieron desde finales de la década del 40, hasta bien entrada la década del 80. Para Martínez Boom, Noguera y Castro (1994), la influencia de la tecnología educativa no

termina allí, sino que aún tiene expresión en muchas conceptualizaciones del momento en el campo de la educación.

Esta visión de la educación significó la entrada de conceptos externos a las teorías pedagógicas en el campo de la escuela, las cuales introdujeron transformaciones en los conceptos básicos de la pedagogía. La enseñanza estaría desde entonces definida por la teoría de la planeación donde enseñar sería organizar un proceso dirigido a la realización de unos objetivos predefinidos, a la realización de determinadas actividades y a la comprobación de resultados observables, todos definidos desde las leyes de la eficiencia y la eficacia, de las leyes del capital y de la industria:

Planeando la enseñanza, es decir, parcelando los contenidos de acuerdo con unos temas generales, definiendo objetivos generales y específicos, determinando el conjunto de actividades y recursos necesarios para el desarrollo de los temas y el logro de los objetivos y por último, evaluando permanentemente no sólo se garantizaba la uniformidad de contenidos en todas las escuelas del país (propósito fundamental del decreto 1710 de 1963) sino que, como punto fundamental, se ponía en funcionamiento un modelo uniforme para el desarrollo de tales contenidos. (Idem, pág 32)

Esta forma de ver la enseñanza estaba regida por la concepción de la educación como instrucción, pero no la instrucción concebida desde la visión humanista de la pedagogía de Herbart, sino como el proceso de adquisición de destrezas y habilidades regidas por las leyes de la eficacia y la eficiencia; cualificación de mano de obra para los procesos de desarrollo que necesitan los procesos del capital en el país.

La educación empieza a estar regida por orientaciones de tipo internacional y por políticas que plantean la masificación de la instrucción, teniendo su campo inicial de aplicación no la escuela sino el campo, los barrios populares, la población adulta, la población productiva: Acción Cultural popular, el SENA, el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión, son algunas de las estrategias diseñadas para tal fin.

El I Plan Quinquenal de educación expedido en 1856, fue el puente inaugural de la III Misión Pedagógica Alemana y una serie de reformas legislativas (decreto 1710 y 1955) que se dan en 1963 y que transforman la educación primaria y la educación normalista, en la visión de la tecnología educativa. Una de las características de estos decretos es la puesta en escena de una serie de nociones, que según el grupo investigador coordinado por Martínez Boom, ya había tomado presencia en la Escuela Activa, ahora adquieren nuevas dimensiones:

Nociones como habilidades, destrezas, aprendizaje, objetivos, aparecen ligados ahora a una psicología que ya no centra su atención en el niño y sus aptitudes, intereses, necesidades, procesos, etc., sino que más bien se interesa por el aprendizaje y las conductas, habilidades y destrezas del educando, cambiando el rumbo del proceso de formación del maestro y planteando como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional, “el uso de métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje” (Ibíd: 33)

Esta visión de la educación como instrucción produjo fuertes cambios en el concepto de enseñanza y de maestro, al estar la enseñanza bajo el dominio de técnicos y especialistas que orientaban, definían y diseñaban la enseñanza, el maestro se convirtió en administrador de guías, de parceladores y en el mejor de los casos en un instructor. El maestro fue concebido entonces como un sujeto desprovisto de conocimiento, aquel que aplicaba técnicas y actividades, diseñadas por otros, que podía prescindir de un conocimiento tanto en el campo de la ciencia objeto de enseñanza, como un saber en el campo de la enseñanza y la formación, es decir en su campo de saber, la pedagogía. Al decir de Eloisa Vasco, esto produjo cambios no sólo en la relación entre enseñanza -ciencia; sino también en la forma como el maestro se percibe a sí mismo:

Se puede identificar aquí el tránsito desde la pedagogía hacia las ciencias de la educación como eje de la formación del maestro. El resultado es que el maestro ya no puede mirarse a sí mismo desde la pedagogía como un saber que le pertenece, y encuentra una identidad desdibujada y dispersa en las ciencias de la educación, desde las cuales su espacio en la escuela y su hacer en la enseñanza y en la formación se ven invadidos por otros profesionales y se vuelven cada vez más precarios.(Prologo Currículo y modernización. 1994)

Si bien en la forma como fueron apropiadas las teorías de la escuela Activa encontramos ya el saber del maestro fraccionado y disperso, con un eje conceptual basado en conocimientos médicos, psicológicos y sociológicos que entran a desplazar el saber pedagógico, con la tecnología instruccional y luego con la tecnología educativa la pedagogía es asumida como un saber instrumental, operativo y metódico que sólo da cuenta de las formas amenas, fáciles y planeadas de las actividades del aula. El concepto de pedagogía se empobrece en sumo grado y con él, el maestro. Como lo plantea La pedagoga Olga Lucia Zuluaga en una de sus frases, que por su fuerza, ya hace parte del patrimonio pedagógico de nuestro país:

El maestro es el designado en la historia como el soporte del saber pedagógico. Sin embargo otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujeto de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico (Zuluaga, 1999: 10)

En 1981, Antanas Mockus escribía sobre las implicaciones que tenía la tecnología educativa sobre la autonomía del maestro y sobre los peligros que representa sus concepción instruccional basada en la motivación externa para el aprendizaje,

..son las leyes económicas... las que entran a regular y a determinar el qué se enseña y el cómo. Precisamente esta exigencia de rentabilidad se expresa como exigencia de eficiencia del trabajo pedagógico y da lugar a la llamada “Tecnología Educativa”, que es un intento de reorganización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (reorganización regida por el criterio de eficiencia) en los cuales los procedimientos de control externo”incentivación” y “evaluación”, pasan a jugar un papel primordial (1981:11)

Mockus plantea como la tecnología educativa retoma las leyes de organización y planificación económicas planteadas por Taylor para la industria: Separación radical entre concepción y ejecución, control externo entre el qué y el cómo y motivación externa (Ibíd: 13) Estas leyes entran a afectar la enseñanza y la relación del maestro consigo mismo y con las ciencias, como lo expresamos anteriormente.

Esta mirada por la historia del maestro y su práctica pedagógica, permite encontrar una multiplicidad de relaciones conflictivas que han caracterizado la formación del maestro en nuestro país, la relación entre maestro y el saber pedagógico, al igual que la relación con los saberes científicos y mucho más aún cuando hoy la contemporaneidad nos plantea la necesidad de la construcción de la subjetividad como espacio de formación del maestro. Estos y otros elementos se constituyen en el telón de fondo de una profesión cuestionada y determinada desde la exterioridad. Quizás estas formas de existencia que ha tenido el maestro en nuestro país, puedan ser elementos para explicar estas problemáticas entorno a la relación con las ciencias, la pedagogía y consigo mismo; a la vez que sirvan de base para plantear otras posibilidades en la relación maestro-enseñanza, maestro pedagogía, pedagogía- ciencia, maestro-subjetividad.

5.8 EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y LAS POSIBILIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO

El movimiento pedagógico como “una acción concertada de los maestros de un país o de una región que quiere expresar una voluntad política de redireccionar su quehacer, de pensarse de otro modo, construir una mirada de sí mismo y de la escuela y reconocer su nuevo papel en la cultura” (Suárez H. 2002: 63) fue el acontecimiento, que durante las dos últimas décadas del siglo XX, intentó restituir al maestro su papel de profesional de la cultura perdido en virtud de la implantación en el sistema educativo nacional de la “tecnología educativa” que mediante la normatividad gubernamental destinada a adecuar la formación de los recursos humanos a las condiciones económicas de desarrollo transnacionales, despojó a los maestros de su saber pedagógico relegándolos a un oficio de técnicos sin ningún tipo de control sobre los programas y los fines de la educación.

La tecnología educativa se entronizó en Colombia a mediados de la década del sesenta y reemplazó la pedagogía activa y sus métodos, por nuevas conceptualizaciones sobre enseñanza, aprendizaje, alumno y maestro provenientes de las teorías psicológicas de la conducta, en un esfuerzo por vincular la educación, la enseñanza y la industria como la estrategia que permitiría educar para el trabajo y el desarrollo, según las nuevas políticas que para este campo diseñaron las misiones internacionales del Banco Mundial, en 1949, con la que se marcó el despegue de la investigación educativa en Colombia introduciendo una nueva forma de ver y de leer aspectos relacionados con el sector educativo, llamada “la estrategia del desarrollo” (Ibíd: 256), que complementada con la misión Le Bret en 1958, condujo a la elaboración del primer Plan Quinquenal de Educación de 1956, basado en una política del conocimiento generada en censos, estudios de caso y planeación de donde derivaron numerosos escritos para hacer ver y hablar sobre la educación, para luego legislar reformando la educación en sus diversos niveles, sin que escapara a ello la formación de docentes de la cual quedó excluida la pedagogía como saber fundante del oficio del maestro. El fin propuesto con esta política educativa era afianzar la educación elemental y orientarla ya no hacia la formación de seres humanos, sino hacia la formación de mano de obra calificada para que este país subdesarrollado, se acomodara en el esquema mundial de la economía de desarrollo. Con los novedosos discursos que entraron a guiar las nuevas

experiencias desde el enfoque sistémico, la enseñanza y el aprendizaje, se introdujeron también en las universidades las Facultades de Educación con sus programas de planeación y administración educativa, para constituir su campo aplicado en el currículo y la instrucción (Ibíd: 99 a 101)

A nivel internacional el conductismo en educación se mantuvo hasta mediados de la década del setenta, época en que se flexibiliza el currículo y se pasa de la psicología de la conducta a una psicología social, del lenguaje, del conocimiento, como efectos de las críticas que en contra de aquel se hacían sentir en Estados Unidos desde 1967, reclamando el retorno al humanismo en educación. En el mismo sentido, los sucesos estudiantiles de mayo de 1968 en Europa, condujeron a la creación de un nuevo paradigma en educación: las ciencias de la educación que sitúan como horizonte y condición para la educación, las ciencias: humanas, sociales y naturales. (Ibíd. : 104), en el país las facultades de educación se acogieron a él, pero administrativamente se separó la formación en ciencias de la formación profesional propia de los maestros, es decir de la pedagogía, al encargarlas a facultades diferentes dentro de la universidad, con lo cual, la pedagogía lejos de llegar a convertirse en el saber propio de la formación profesional de los educadores, pasó a ser un curso más en el programa académico, sin capacidad de integrar la identidad del maestro en su ser y su saber.

En 1975 se puso en marcha por parte del gobierno, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, con el cual se inició la implantación a gran escala de la tecnología educativa y en 1976 se decretó la reforma educativa, y se comenzó la etapa de experimentación de la reforma curricular en algunas escuelas de cada departamento, hecho que generó el rechazo del magisterio a la pretendida reforma. La situación del magisterio nacional, por aquella época, era de permanente movilización en rechazo de sus difíciles condiciones económicas y por conseguir la expedición de un estatuto docente de manera concertada entre el gobierno y el gremio magisterial. Adicionalmente, grupos universitarios dedicados a investigar en torno a la problemática educativa, mediante actividades de

extensión y de socialización fueron creando las condiciones para que algunos maestros empezaran a reflexionar sobre su papel en la escuela, en la educación, en la sociedad, reflexiones que años más tarde se concretarían en la conformación de un Movimiento Pedagógico -MP- impulsado desde grupos de maestros, de investigadores y de profesores universitarios y desde la dirigencia de la Federación Colombiana de Educadores FECODE.

No obstante los estudios de desarrollo y las tendencias economicistas y cuantitativas en la década del setenta, se producen en el sector educativo enfoques críticos novedosos que basados en estudios sociológicos y en una nueva forma de mirar e interpretar la realidad, develan la función de control ideológico de la población que se realiza desde el aparato educativo, hecho este que inaugura una época de luchas en oposición a los enfoques gubernamentales predominantes que venían promocionando la educación como el medio facilitador de movilidad social y de desarrollo, revelando por el contrario, el papel que juega la educación en la reproducción de las desigualdades de clase. (Ibíd: 259 - 260).

De forma simultánea, a mediados de la década del 70, se inició en la universidad de Antioquia una reflexión sobre pedagogía y filosofía, con el propósito de recuperar la especificidad de lo pedagógico en los discursos y prácticas de un sujeto olvidado: el maestro. Para ello la profesora - investigadora Olga Lucia Zuluaga (1999) propone: rescatar la historicidad de la pedagogía, acercarse a la definición de conceptos borrosos, como el propio concepto de pedagogía y recuperar la naturaleza de los objetos de saber que ocurren en la enseñanza, introduciendo la crítica a la concepción meramente instrumentalista en que se tenía este concepto. Los aportes de su Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas y de otros grupos de investigación, sirvieron al magisterio de cuerpo teórico para emprender las transformaciones propuestas por el MP. (Prologo de *Pedagogía e Historia*).

Dentro del contexto descrito los maestros del país arribaban sus luchas sindicales, adquirían conciencia política y se fortalecían ideológicamente a través de grupos de estudio y discusión de textos marxistas, contaban con dirigentes sindicales jóvenes y pujantes que

arrancaron al gobierno un acuerdo para la expedición del estatuto docente concertado en 1979, generando en el proceso diversas iniciativas de trabajo investigativo y de reflexión sobre los propios maestros y la enseñanza. Al defender el carácter cultural de la educación y en el intento por recuperar la tarea de enseñar, se volcaron a los análisis críticos de diversos autores que abrieron un abanico de posibilidades a múltiples interpretaciones y propuestas para pensar el trabajo educativo.

La febril labor de FECODE mediante la creación de los centros de estudio e investigaciones docentes regionales, previa al Congreso de Bucaramanga, rindió sus frutos con la proclamación del MP, en 1982. Las tensiones vividas en tal evento, reflejan las posiciones de buena parte del magisterio frente a la pedagogía. Mejía, M. R., describe la fiera oposición entre quienes abogaban por el posicionamiento del lugar de lo pedagógico en el sindicato antes y durante este, su XII Congreso y quienes defendían la posición gremialista tradicional de que había que dejarle “la pedagogía al gobierno y las universidades” (Suárez, 2002: 169).

El MP trascendió las reivindicaciones económicas hasta lograr alcanzar la reflexión sobre la posición de los maestros como sujetos múltiples, constituidos no únicamente desde la ley y desde el saber, sino también desde sí mismos, es decir desde su identidad como profesionales de la educación, produciéndose un auge de innovaciones e investigaciones pedagógicas surgidas como consecuencia de las reflexiones iniciales de los maestros sobre sus propias prácticas y que tienen como efecto la decisión de transformar su quehacer, no por un mandato legal, sino por el poder que concede el saber generado en el trabajo colectivo que amplía la mirada propia en la confrontación con otras múltiples miradas sobre los saberes comunes.

Los procesos de reflexión pedagógica desarrollados durante el MP, retornan a la tradición pedagógica como garantía de validez del saber pedagógico. Se apela al pasado teórico de la pedagogía para entender, apropiar y reelaborar conceptos que permitan mediante su

funcionalidad comprender la realidad problemática presente, con el fin de orientar la visión del futuro. En tal sentido la pedagogía se re define como un campo conceptual que restituye el valor a la experiencia pedagógica, acudiendo a la reflexión sobre el sentido del presente mediante el recurso de estudiar, criticar, proponer, redefinir, interpretar, describir, apropiar o determinar los fines educativos, de tal modo que el campo conceptual en constitución adquiriera la autonomía necesaria para actuar como interlocutor en los debates sociales y culturales que le son inherentes.

Puede decirse entonces, que el MP fue posible por el regreso de parte de la intelectualidad nacional de la educación a la pedagogía, entendida ahora como un campo conceptual que recoge los discursos, conceptualizaciones, teorías, experiencias y experimentaciones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la instrucción, en procesos que reduzcan la distancia entre maestros e investigadores, empezando así la reversión del proceso de despojo del saber pedagógico llevado a cabo con la implantación de la tecnología educativa.

El pensar y pensarse el maestro como sujeto de saber fue la piedra de toque desde la que partió el MP y los procesos desde aquí generados empezaron a cambiar su posición frente al Estado, frente a su profesión y frente al conocimiento. Frente al estado, el maestro pasó de ser un funcionario de carácter técnico ejecutor, a ser un sujeto crítico de las disposiciones legales, llegando a conseguir la revocatoria de algunas de ellas consideradas en su momento muy lesivas para el magisterio, caso del estatuto docente unilateral del gobierno en la década del 70. Frente a su profesión: de técnico administrador de programas y de manuales pasó a ser la contraparte en la discusión de las propuestas de políticas educativas y de reformas a la educación, proceso durante el cual ganó en autonomía y mejoró su imagen pública, al colocarse de hecho como protagonista en el campo de la cultura, y frente al conocimiento dejó de hablar exclusivamente desde la exterioridad y pasó a analizar, a estudiar, a investigar su práctica, a producir discursos en torno a sus saberes y a

experimentar otras alternativas diferentes a las impuestas desde el sistema, buscando con ello contribuir a crear un proyecto cultural propio de su contexto de acción.

Los alcances del MP se perciben en algunos puntos de la ley general de educación de 1994: la autonomía escolar reconoce el carácter de intelectual al maestro; la libertad de cátedra promueve la investigación y la creatividad en la enseñanza y el proyecto educativo institucional, en contra de un currículo centralizado e impuesto desde el estado, propicia procesos de participación ciudadana en la reflexión, planeamiento y gestión de la educación, se introducen de nuevo conceptos pedagógicos en el discurso oficial, tales como la “pedagogía como saber fundante” de la “formación de maestros”.

En los últimos años de la década del noventa, los actos legislativos han venido reformando la ley general de educación, cercenando con ello las conquistas conseguidas antes y durante el movimiento pedagógico y llevando el sistema educativo, hacia la concepción neoliberal de que la educación debe funcionar como empresa de servicios, en donde todo gira el rededor de la relación costo - beneficio. El MP, entró en un periodo de “reflujo y aquietamiento” (Echeverri 2001: 63), en medio del cual está aflorando una nueva estrategia de lucha de los sectores populares que, por medio de amplios movimientos de convergencia, vienen participando en las contiendas electorales obteniendo inusitado respaldo en las urnas. Dentro de los programas de estos neófitos en el campo de la política, varios de ellos provenientes del magisterio, los asuntos relacionados con la educación pública, la justicia social y la lucha contra la corrupción, son de fundamental importancia.

Los espacios formativos que han posibilitado la construcción del sujeto de saber pedagógico, han sido escasos en la historia de la educación en Colombia, como lo evidencia esta reseña histórica, que muestra escasos espacios posibles de reflexión del maestro sobre su papel como sujeto productor y soporte de un saber. A lo anterior se agrega la ausencia, en las propuestas de formación de maestros, de la pedagogía como disciplina que permita reflexionar la enseñanza y la formación y desde aquí plantear las consideraciones sobre las

didácticas de las ciencias, su construcción y aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. ANÁLISIS DE LOS RELATOS DE VIDA DE MAESTROS

PAUSA

*De vez en cuando hay que hacer
Una pausa.
Contemplarse a si mismo
Sin la fruición cotidiana.
Examinar el pasado
Rubro por rubro,
Etapa por etapa,
Baldosa por baldosa.*

*Y no llorarse las mentiras,
Sino cantarse las verdades.*

Mario Benedetti

6.1 ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LOS RELATOS DE VIDA

6.1.1 Análisis del relato de vida N° 1

ORIGEN DE SU PROFESIÓN COMO MAESTRA

Nos encontramos con una historia de una maestra que no llega a esta por una decisión consciente, sino que llega a ella por esos azares de la vida. Aunque desde niña ha jugado a la maestra, “aunque realiza muy buenas exposiciones”, aunque se forma en el medio de las normales, aunque realiza una licenciatura no llega a la enseñanza por la definición de un

plan de vida. Escapa de la normal, al iniciar el grado 10º, en búsqueda de una opción diferente, pero esto no le es suficiente, tampoco lo es el negarse cada vez que es llamada con el mensaje de un nombramiento, debe empezar a ser maestra allí en donde precisamente tomó la decisión de no serlo, donde canceló matrícula para irse a otro colegio que no fuera normalista, donde vio a los maestros como aquellos seres que debían “dirigir el estado de ánimo, los intereses de otras personas, la forma de comportarse y hasta lo que debían hacer en la vida y con su vida”.

El hecho de estar preparada para la docencia, el ofrecimiento de trabajo en las cercanías de su propia casa y en una normal de prestigio, fueron el talón de Aquiles para la resistencia de esta profesora que ya no encontró pretexto para seguir escabulléndose a la profesión docente, y más como quien cree que es de manera temporal, mientras encuentra la forma de estudiar y ser lo que en verdad quiere y sueña, acepta y pronto se encuentra enfrentada con los líos de la enseñanza. Como muchos maestros encuentra que se le llama para que dirija un área, matemáticas (de la cual era licenciada) y resulta que son muchos los retazos y de colores opuestos que se le cuelgan a ese nombramiento: biología, manualidades. Debe entonces enfrentar lo impensado, si la enseñanza del área de su preparación era un reto fuerte, mucho más lo era trabajar en áreas para las cuales no se siente afinidad, ni se tiene preparación.

Sin embargo, pese a la indefinición y el rechazo inicial por el magisterio, se encuentra una maestra que fue motivándose hacia la enseñanza, hacia las preguntas, retos y aprendizajes que ella encarna; aunque no deja de percibir la inquietud, la pregunta y la duda hacia lo que hace y es, ya que en ella encontramos un ser para quien la profesión docente es una eterna búsqueda, un permanente preguntarse.

IMAGEN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Es notorio que en la decisión de no ser maestra pesa mucho la imagen que ella tenía de lo que es ser maestra, imagen que había elaborado de las vivencias en la normal, quizás en su imagen podemos ver esas maestras de la época en donde más que el saber, importaba impartir buenas costumbres, hábitos impecables y moral estricta. Sin embargo, le impacta y rechaza una profesión que tiene como función involucrarse en los aspectos más íntimos de los otros seres humanos, intervenirlos, controlarlos. Así mismo, el maestro es mirado como aquel que aunque aparenta objetividad, emplea la evaluación de manera arbitraria e injusta: “sobre todo me mortificaba la manera cómo tenía que evaluar. Me parecían métodos injustos de calificar a los estudiantes, era, -a pesar de la apariencia de objetividad- maneras muy arbitrarias e impersonales”. Aunque no profundiza la idea, llama la atención la imagen del maestro como un sujeto sin autonomía ni capacidad de decisión, un operador de decisiones tomadas en otras esferas: “Así lo dictaba el sistema. Los maestros sólo tenían que hacer caso y aplicarlo”.

Sin embargo, después de su trabajo como docente se percibe la imagen de un maestro como aquel que aporta a generar inquietudes y motivación por el conocimiento: “la ilusión de ser agente que ayude en la circulación del conocimiento o al menos de generar ganas, y preguntas”. Aquel profesional que se forma académica y prácticamente tanto desde las facultades o instituciones de maestros, como también desde su propio espacio de enseñanza, en una tarea de permanente reflexión, indagación, búsqueda y autoformación

LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA

En cuanto a la concepción de la enseñanza y la didáctica encontramos en esta maestra una historia llena de posiciones críticas frente a lo que tradicionalmente es la enseñanza y la concepción misma de la ciencia matemática.

Inicialmente asume el rol de maestro como aquel que conoce los contenidos teóricos de una disciplina o saber “deme una buena bibliografía y yo me defiendo...recibí de la

bibliotecóloga una cantidad de libros de Biología y me fui a estudiar... tema por tema”, sin embargo pronto se da cuenta que el maestro necesita mucho más que conocer los contenidos científicos de las ciencias y que enseñar es algo mucho más complejo que una simple transmisión de datos y teorías.

Una de las dificultades que se encuentra en la enseñanza es la concepción tradicional de las matemáticas “Siempre los estudiantes de secundaria han creído que matemáticas implica el aprendizaje de unos cuantos ejercicios y problemas típicos, en los que cabe sólo la capacidad de resolverlos o no, pero nunca han creído que es una ciencia que exige reflexión, análisis, significado.” Aquí entonces la profesora encuentra como desde la escuela se ha reproducido la imagen de ciencia y saber como cúmulo de resultados acabados, terminados, y que su aprendizaje implica su mecanización y memorización; a esta concepción opone la idea de una aprendizaje como reflexión, análisis, desentrañamiento del sentido, como elementos básicos del aprendizaje. Como podemos ver aquí, la concepción de ciencia o disciplina que se maneja en el campo educativo está directamente relacionada con la concepción de aprendizaje:

“Entonces, mi dificultad estuvo en la comunicación de este mensaje. Las niñas y padres-madres, se preocupaban porque no ponía las tradicionales tareas de 20-30 problemas y ejercicios, (aún pasa eso...), que en las evaluaciones escritas y orales preguntara lo que ellas llamaban teoría: ¿Por qué hace esa operación y no otra? ¿Por qué esa respuesta? ¿Por qué ese método? ¿Es posible esperar que diera tal respuesta? y así, se presentaron los primeros choques; pero fueron entendiendo, o al menos lo parecía.

En sus reflexiones encontramos una profesora que asume la enseñanza no como un saber ya hecho, sino como un saber por construir. En su didáctica toman con fuerza vida conceptos como: la comprensión de los enunciados, desde los usos y especificaciones del lenguaje como base de un real aprendizaje; es así como la lectura es enfocada como uno de los soportes de su enseñanza “esta manera de trabajar les permite llegar a una mejor comprensión de lo que estudian, porque entre otras cosas, durante las actividades de clase, me intereso por mostrarles cómo acceder a la lectura de los enunciados, teoremas y

problemas, buscando con ello que en su vida futura recurran con frecuencia a las bibliografías existentes y se cree el espíritu de independencia en el conocimiento”.

Así mismo la pregunta como elemento pedagógico que lleva a la actividad del pensamiento, a la indagación autónoma, a la búsqueda de explicaciones, más que el ejercicio mecánico de la enseñanza tradicional de las matemáticas. Para ella el maestro no es aquel que explica todo tan bien que no deja dudas en sus estudiantes, por el contrario es también una labor pedagógica alimentar la pregunta, como forma de combatir la mirada de las ciencias como certezas: ...“las niñas piden cada vez más, la exposición y la claridad en las explicaciones;.les cuesta pensar que hay cosas que ellas tienen que descubrir y les aterra la pregunta”,

De esta manera, el concepto de aprendizaje que encontramos en esta docente esta relacionado entonces con las búsquedas de sentido, con la indagación, la reflexión, el más allá de los sentidos literales para construir y preguntar, establecer relaciones, ir al por qué más que construir certezas tranquilizadoras “encontrar significados. Relaciones entre las cosas que aprenden. Buscar sentido más allá de las líneas visibles y de los números que indican la respuesta a un problema y procurar que vean la clase como un espacio de conversación acerca del tema propuesto”.

En esta perspectiva encontramos el concepto de clase, considerada como el espacio de comunicación de los cuestionamientos y exploraciones, acercamientos a las problemáticas entorno a un saber disciplinar. El concepto de comunicación hace de la clase un espacio de intercambio, más que de transmisión donde son válidas las opiniones, aportes, dudas y preguntas del maestro, pero también y en mayor medida, las de los alumnos en proceso formativo, es decir en donde el estatus jerárquico de quien habla no es el centro de importancia, sino lo que enuncia, argumenta o cuestiona.

Otro de los elementos importantes de su construcción didáctica es la historia del saber que enseña, su especificidad, sus objetos y sus métodos epistemológicos, los cuales, consideran deben ser tenidos en cuenta para la enseñanza. “Creo que el logro de los aprendizajes está en el *conocimiento de aspectos de la construcción de las ciencias*. A esto le he hecho algún rastreo, muy incipiente y superficial, pero al menos por ahora, para mí ha servido en mi forma de pensar y trabajar las matemáticas”..... En mi preocupación por hacer de la evaluación un medio de aprendizaje, me he encontrado con la necesidad de analizar métodos propios de la ciencia enseñada y así encontrar respuesta a preguntas como: ¿qué relación existe entre el método o los métodos de la ciencia matemática con su enseñanza? En este sentido, el conocimiento del saber específico, sus problemáticas, vicisitudes y procesos le han llevado a cuestionarse las teorías didácticas que hacen de las matemáticas un objeto concreto, cuyo saber se limita al uso, al saber cotidiano, desvirtuando su carácter abstracto, su lógica y lenguaje específico.

Una de las preguntas constantes de esta profesora continua siendo la evaluación, ya que con ella el maestro puede ser injusto, parcial, impersonal y arbitrario, uno de los elementos a destacar es la relación que encuentra entre las características propias de las ciencias y su relación con la enseñanza. Desde la inconformidad con una concepción autoritaria y unilateral de la evaluación, la maestra va encontrando y alimentándose de una mirada integral de la evaluación, en donde no sólo interviene o se evalúa el aprendizaje o la aptitud del alumno, sino donde intervienen complejos factores relacionados con la enseñanza, el saber específico y el interés o motivación del estudiante. Es esta una evaluación no como producto sino como instrumento de aprendizaje, como una oportunidad para que el maestro se mire así mismo y pueda observar los procesos del otro:

...”evaluarlos, mi verdadera piedra en el zapato, a la que no he podido encontrar respuesta, hasta ahora sé que ya ha pasado de ser un producto, a ser un proceso, me parece bien, pero he creído que la evaluación como proceso es también una poderosa estrategia para la formación intelectual, personal, social y en general se constituye en motor de una acción, y a la vez en motivo de reflexión para la continuidad o la transformación. Es también un medio de encontrarse con uno mismo”.

Con relación a la enseñanza y en especial a la didáctica encontramos el concepto de motivación por el saber disciplinar. La motivación es un elemento indispensable para que se logre el aprendizaje, de manera más importante aún que la metodología, la motivación que Blanca denomina intrínseca hace que el aprendizaje no este determinado por aspectos externos como los recursos, las formas o los procesos metodológicos.

Otro de los elementos que la definen es su formación como maestra, en la cual su imagen de maestro como ser siempre en construcción es coherente con su historia pedagógica. En sus procesos formativos encontramos una mujer que se ha formado como maestra desde sus dudas, sus preguntas participando en eventos, agrupaciones de docentes con fines investigativos, ha realizado estudios los cuales ha relacionado de manera directa con su práctica docente, desde una mirada interdisciplinaria. En este proceso juegan un papel importante el saber ambiental como eje pedagógico integrado a todas las áreas de formación humana, esta otro momento importante en su formación fue la participación en el Comité de investigaciones pedagógicas COINPE y en la gestación de ASONEN. Entre de los procesos, a los que atribuye gran importancia está la participación en el proyecto de la relación pedagogía - ciencia, dirigido por Luz Victoria. Llama la atención que no menciona la participación en los seminario de San Pedro o seminarios de ACIFORMA y menciona, pero de manera muy tangencial el proceso de acreditación de Normales.

Entre las fuentes teóricas, se nota con fuerza las preocupaciones que han alimentado el proyecto investigativo “Formación de un maestro en la relación pedagogía - ciencia”, en aspecto tan vitales en sus reflexiones como el concepto de ciencia y la enseñanza, la relación epistemología- historia- y enseñanza:

Ahí voy en mis búsquedas, que han sido complementadas con la actual pregunta por la relación Pedagogía-Ciencia, propiciada por Luz Victoria Palacio y su grupo, en la que se encuentra una clara necesidad de valorar la historia del saber, la exploración del significado de los objetos de la ciencia, de los de enseñanza y los de conocimiento; los métodos propios de cada disciplina que es enseñada y sobre todo

un mirar en el interior de la escuela, donde uno tiene la ilusión de ser agente que ayude en la circulación del conocimiento o al menos de generar ganas, y preguntas, lo cual debería continuar siquiera hasta que me jubile, pues me siento en la necesidad de problematizar mi que hacer.

IMAGEN DE SI COMO MAESTRA

MAESTRA 1	MAESTRA 2
<p>-seres que debían “dirigir el estado de ánimo, los intereses de otras personas, la forma de comportarse y hasta lo que debían hacer en la vida y con su vida”.</p> <p>-La manera cómo evalúan. Me parecían métodos injustos de calificar a los estudiantes, era, –a pesar de la apariencia de objetividad– maneras muy arbitrarias e impersonales.</p> <p>-Así lo dictaba el sistema. Los maestros sólo tenían que hacer caso y aplicarlo.</p>	<p>Insistía e insisto en la necesidad de encontrar significados. Relaciones entre las cosas que aprenden. Buscar sentido más allá de las líneas visibles y de los números que indican la respuesta a un problema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurar que vean la clase como un espacio de conversación acerca del tema propuesto. -Las niñas piden cada vez más, la exposición y la claridad en las explicaciones; les cuesta pensar que hay cosas que ellas tienen que descubrir y les aterrera la <u>pregunta</u>, como medio de aprendizaje. -Aún tengo muchos interrogantes que no sé cómo resolverlos. <ul style="list-style-type: none"> - Creo que el logro de los aprendizajes está en el <i>conocimiento de aspectos de la construcción de las ciencias</i>. -He creído que la evaluación como proceso es también una poderosa estrategia para la formación intelectual, personal, social y en general se constituye en motor de una acción, y a la vez en motivo de reflexión para la continuidad o la transformación. Es también un medio de encontrarse con uno mismo. <ul style="list-style-type: none"> - valorar la historia del saber, la - exploración del significado de los objetos de la ciencia, de los de enseñanza y los de conocimiento; los métodos propios de cada disciplina que es enseñada, - uno tiene la ilusión de ser agente que ayude en la circulación del conocimiento o al menos de generar ganas, y preguntas, - pues me siento en la necesidad de problematizar mi quehacer.

6.1.2 Análisis del relato de vida N° 2

ORIGEN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

“Mi primera clase fue español y la verdad es que me sentí súper bien y el rector se mostró satisfecho; hasta fui felicitada porque le pareció interesante la metodología y lo más curioso es que nadie me asesoró pero se aprende mucho de los maestros y eso me ayudó. Creo que en ese momento nació en mí la vocación docente, porque a partir de ahí empecé a sentir que era maestra y que era lo mío”.

Este relato nos permite encontrar una maestra que llega a desarrollar este rol no como una profesión para la cual existe una previa preparación, un deseo anticipado, una búsqueda y una reflexión que prepara para..., sino a la cual se llega por casualidad, por presiones externas, pese a una negación desde años atrás hacia esa posibilidad de vida. Una profesión que se desarrolla como un oficio, una puesta en escena de una metodología aprendida en la evocación en la memoria de sus años de estudio, de los maestros de los años de estudiante, únicos elementos teóricos con los cuales se enfrenta un oficio orientados por la inseguridad. La seguridad se obtiene en este caso del reconocimiento externo, de otros, rector, estudiantes, de lo acertado de su realización, de su puesta en escena metodológica, del éxito de una clase. Valoración que hace posible el surgir de una vocación y la idea de que la docencia si es “lo mío”

LA HUELLA DE OTROS MAESTROS

“Recuerdo de una manera muy especial a mi profesor de español quien me daba la oportunidad de participar muchísimo en las actividades del área; era exigente pero humano; unas de las actividades que más nos gustaba era el Centro Literario, allí comencé a descubrir mis habilidades artísticas, en teatro y danza; me encantaba cuando me nombraban secretaria para hacer las actas (esto siempre lo practiqué con los estudiantes en Lengua castellana)”

La presencia de los maestros de los años de la primera formación, se hace fundamento para definir un lugar en el mundo, para volver a existir en la metodología de las horas de clase, en las actividades que se orientan y en los saberes en los cuales se siente mayor seguridad, no sin razón la profesora orienta por 26 años un saber para el cual no había recibido una

preparación docente, el profesor de español, quien contribuye a identificar las habilidades artísticas que la acompañarán en su vida de docente y sus destrezas con las actas, aspecto que vuelve objeto de enseñanza en sus experiencias, es el modelo que le ofrece la seguridad al momento de enfrentar la enseñanza.

Esta historia de vida permite visualizar una maestra cuya imagen de sí, como docente llena las más caras cualidades socialmente planteadas para un docente en la actualidad: “una maestra que busca mejorar cada día, en permanente formación, innovador de estrategias de enseñanza, investigadora, con alto sentido de pertenencia”, pero que sin embargo, en la práctica muchos de esos conceptos se encuentran sin huella.

PROFESIÓN, MISIÓN, VOCACIÓN

“es por eso que mi proyecto inmediato es un día no muy lejano poder retirarme porque creo que ya tengo derecho a un merecido descanso después de la misión cumplida”

En esta historia encontramos la profesión del magisterio asumida como una misión, un compromiso, que implica sacrificios y se realiza como un servicio, como un acto de amor hacia el otro, hacia la comunidad. Esta visión de la docencia, se une a las dificultades que se presentan con los jóvenes, cuando ya no son tan dóciles frente al maestro, cuando ya no es tan fácil compartir los conocimientos, porque las expectativas y exigencias se tornan más difíciles de alcanzar para el maestro y en donde la creencia de que se trata de cambio de estrategia, tal vez no causa efecto. El maestro se ve enfrentado a su propia contradicción, a la realización de su discurso, la búsqueda de un alumno autónomo, “un proyecto de vida en construcción”, pero se ve enfrentado a sus propios límites cuando el estudiante se sale del querer del otro, “no entiende su rol como educando” y no acepta con facilidad las ideas del maestro, “siempre está en función de llevar la contraria” vestido de tradicional autoridad. Es entonces cuando surge el cansancio, cuando se siente que la misión está terminada y que el derecho que se adquiere es el descanso, el premio por la tarea concluida.

IMAGEN DE FORMACIÓN DEL MAESTRO

..“ el maestro aprende del alumno y de su realidad, debe estar en permanente preparación e innovación.... Aunque ser licenciado es importantísimo tampoco era lo más necesario en ese momento, lo que cuenta es la experiencia además como se dice el habito no hace al monje”.

En esta historia de maestra existe una concepción de la formación del maestro unida no a un proceso de preparación académica, aunque no le resta importancia, el énfasis está puesto en el papel formador de la experiencia, del alumno y la realidad como base del aprendizaje del maestro. Este fundamento empírico tiene su explicación en la propia existencia como docente, en su propio espejo de formación, en donde los acontecimientos vividos se tornan en los bagajes hacedores de su visión de la enseñanza, la ciencia y el educando. Pese a los cursos de capacitación que realiza estos pareciera que no marcan transformaciones, cambios o rupturas en su concepción de su práctica pedagógica, aunque de manera más formal posibilitaron avanzar en el escalafón docente. Es relevante analizar cuál es el papel que cumplen esta serie de actividades de capacitación en la práctica del maestro, en la forma como se define frente a su profesión o frente al saber que enseña, muestra de ello es la opción por una licenciatura en un área diferente a aquella en la que se ha desempeñado por más de 20 años de docencia. Llama la atención el vacío que presentan los cambios ocurridos en el medio la reestructuración de normales. Una de las muestras de este vacío referencial es la ausencia tan significativa de una alusión, aunque sea mínima, a los conceptos y problemáticas ejes de este proceso nacional.

UN VACIO SIGNIFICATIVO DE LA CIENCIA, LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

En este sentido no sólo hay una falta de relación conceptual y orgánica con la pedagogía y la didáctica, sino que igualmente no se percibe ningún momento donde la reflexión sobre el objeto de enseñanza tome presencia, sea cuestionado, cause problemas, se perciba una toma

de posición, se plantee un autor como apoyo conceptual, se esboce una contradicción con una visión particular, se asuma una mirada específica del proceso, etc.

IMAGEN DE MAESTRO	IMAGEN DE SÍ COMO MAESTRA	CÓMO SE FORMA EL MAESTRO
<p>Investigador, con ideas nuevas y amor a la profesión, capaz de ver en cada alumno un proyecto de vida en construcción. estar en permanente preparación e innovación. con testimonio, comprensión y dedicación. da la oportunidad de participar, exigente pero humano, permite descubrir las habilidades del estudiante</p>	<p>Siempre pensando en mejorar cada día su proceso de formación y adquirir nuevas estrategias de enseñanza- Busca permanentemente la preparación y seguir ascendiendo en el escalafón , siempre en función del educando. Investigadora, Con gran sentido de pertenencia, maestra amorosa Tiene dudas frente a las razones que originan que algunos estudiantes sean díscolos y le presente dificultades Maestra cansada, considera que su función ha terminado</p>	<p>Aprende del alumno y de su realidad, debe estar en permanente preparación e innovación. Aunque ser licenciado es importantísimo tampoco es lo más necesario, lo que cuenta es la experiencia además como se dice el habito no hace al monje.</p>

6.1.3 Análisis del relato de vida N° 3.

A través de la historia de vida se concede gran importancia a la formación del profesor desde diversos aspectos: académico, teórico y de participación en proyectos de investigación. En este sentido la formación de profesores se entiende como los diferentes aspectos que van integrándose en la personalidad del estudiante futuro maestro, aún sin que este se lo haya propuesto o lo desee voluntariamente, pero que son determinantes a la hora de elegir carrera y profesión. Presenta la profesora una concepción de formación que comprende no solamente la dimensión teórica, sino además la dimensión moral y de destreza en habilidades prácticas. Otra de las características de su concepción de formación de maestros, es la concerniente a que esta no termina con la culminación de estudios formales, sino que se continúa a la largo de la vida activa del profesor, mediante el recurso de la participación activa en diversas actividades, académicas y culturales propias de su profesión y de la dinámica de una institución formadora de maestros, en proceso de transformación.

Su identidad de maestra se va constituyendo a través de una serie de circunstancias no buscadas ni deseadas personalmente por la autora, que la van llevando de nivel en nivel por distintas instituciones formadoras de maestros, sin ningún entusiasmo de su parte pues la enseñanza no era su vocación. Para ella vocación significa experimentar gusto por lo que se hace, en palabras de Roth, debe existir una relación personal e íntima con el objeto de conocimiento, de forma tal que le permita al maestro vivir y vibrar con él, y como condición previa para que ese profesor pueda hacer que el conocimiento que él domina, toque a otros y los transforme de modo profundo. Ella no se considera maestra ni experimenta la necesidad de cualificarse hasta que puede dedicarse a enseñar psicología, que es su pasión verdadera, y se reconoce realizada personalmente por los logros obtenidos a través de su trabajo docente, para el cual y a través del cual se sigue formando permanentemente a través de diversos procesos, actividades y estrategias. Identidad en constante cambio, inicialmente, no involucrada emocionalmente con su profesión, luego interesada en ella, y por último tomando una posición de sujeto investigador y constructor de conocimientos, que se empeña en enseñar a los alumnos - maestros, esta nueva perspectiva de ser maestros.

La concepción del rol de maestra que se percibe es el de motivadora, el de posibilitadora del acceso de los jóvenes a una relación directa y personal con el conocimiento, para lo cual asigna gran importancia a la manera como el propio docente se relaciona con el objeto de conocimiento: “Los sentimientos que un maestro tenga frente a su saber se traspasan al alumno”, reconociendo que dentro de la comunicación a nivel escolar, existen instancias complejas que no necesariamente deben hacerse explícitas, para que cumplan su función en la formación, aspecto que debe alertar a los docentes sobre la manera como se están relacionando con su saber específico y sobre los sentimientos que en relación con él experimentan. Es perceptible también la idea del maestro como profesional que conoce su trabajo y como tal, planea cuidadosamente cada encuentro con los educandos, sin descuidar

detalles. Existe aquí la idea de formación desde el discurso y también a partir de los procedimientos.

Se percibe una concepción de pedagogía como la posibilidad de pensar críticamente sobre los propios saberes y prácticas, elegir los contenidos en función del proyecto de formación de los individuos, sus intereses y necesidades y estar atentos a las posibilidades formadoras de la escritura en los grupos de maestros activos y en los jóvenes maestros en formación inicial. Esta concepción de pedagogía deja entrever un fondo sobre el que necesariamente debe estar presente la investigación tanto del docente, sobre las problemáticas de la enseñanza de los saberes, como de los estudiantes, por cuanto sus maestros les están formando en investigación lo cual únicamente es factible de aprenderse, si se toma parte en ella. Por este motivo la profesora declara que como maestra “debe ser investigadora de su práctica para poder conocer objetivamente la realidad” refiriéndose con ello a “las certidumbres aparentes” que a decir de Foucault, pueblan la cotidianidad de los procesos educativos, impidiendo hacer visibles problemáticas que a pesar de estar presentes nadie parece identificar, por pertenecer al acervo cultural propio de un determinado grupo o comunidad.

Sobre la didáctica existe la idea de que son teorías y prácticas que se despliegan en la planeación y preparación de las actividades educativas y que maximizan los propósitos propuestos, para lo cual se apela no sólo a las temáticas sino que se cuida minuciosamente de los procesos a realizar. Esto pone de presente una idea de formación tanto desde las temáticas del saber específico, como desde las técnicas y procedimientos que se despliegan en la clase, teniendo presentes las reflexiones que como objetos de enseñanza, se desprendan de ellas. En tal sentido los objetos de conocimiento son pensados en una perspectiva mucho más amplia que la de simple instrucción, son planeados de tal forma que a través de ellos se trascienda a la dimensión formadora, promoviendo actitudes personales diferentes de los estudiantes frente al conocimiento, movilizandolos procesos intelectuales y emocionales que van a constituir el “toque” particular que un determinado tema puede

ejercer sobre el espíritu del niño o joven en formación. Es muy dicente la afirmación de Reina de que su trabajo didáctico es hecho “más desde la intuición” a pesar que a pasado toda su vida de estudiante de bachillerato, de pregrado y de postgrado; más su vida profesional en una escuela normal, instituciones todas formadoras de maestros.

Ausencias en esta historia: el papel del equipo docente. Aunque habla de su participación en proyectos de investigación, no hace referencia explícita a este aspecto, ni a lo que le haya aportado en su formación personal y profesional. A lo largo de la historia habla solamente de sus procesos personales, sin hacer referencias a sus colegas o a la influencia que los grupos de estudiantes o de investigación ejercen sobre sus concepciones y su práctica. Tampoco hay referencias directas a su relación con otros miembros de la comunidad educativa como estudiantes y padres de familia o con las directivas institucionales.

No habla explícitamente de enseñanza lo cual es relevante, porque cuando se narra, no solamente las palabras hablan, sobre todo hablan los silencios. Guardar silencio sobre un concepto fundamental como lo es el de enseñanza para una maestra profesional como en este caso, puede decir varias cosas: o que no se tiene claro el concepto, motivo por el cual se soslaya, para no ir a incurrir en contradicciones o a decir algo cuando lo que se desea decir es otra cosa; o que el asunto no reviste importancia para quien escribe, no es suficientemente relevante como para dedicarle tiempo y esfuerzo en medio del relato de la construcción de su identidad.

Aún así del relato de esta profesora puede deducirse que la noción de enseñanza implícita en su escrito es un meta concepto que encierra actitudes, actividades, conocimientos, saberes, posiciones y disposiciones del maestro como profesional que se forma, transforma, investiga, escribe, enseña y construye didáctica con el fin de incidir positivamente en la formación del gusto por el saber de nuevos profesionales.

Hay además dos aspectos tratados en el relato de la profesora, que tienen íntima relación con el concepto de enseñanza tomado en la vía del pensamiento propuesto por Roth: ella se refiere a que el magisterio no era su vocación, no fue esta una decisión personal intencional de quien escribe el relato, pero cuando se le presentó la oportunidad de unir su vocación (la psicología), con la función para la que ella estaba preparada (la docencia), se vio realizada profesionalmente, esto habla de que para esta docente, una de las características de ser maestro es haber establecido una relación personal íntima y de deseo de saber con el objeto de conocimiento, como premisa indispensable para poder despertar en el otro que es el alumno, el gusto por ese saber.

En otro sentido, escribe que diversos procesos de formación, ya en su vida de profesional en ejercicio, la han llevado a cuestionar su papel como docente, situándola en vía de convertirse en maestra investigadora de su propia realidad cotidiana.

Cuadro:

Su formación: influencia de las teorías, valores y prácticas que determinan sus actitudes, posiciones y habilidades en la vida profesional.
Ser maestro: reflexionar, problematizar la práctica y construir conocimiento pedagógico – didáctico.
Enseñanza: forma de hacer llegar un conocimiento a lgs estudiantes, posibilidad de motivar la relación de otros con unos saberes.
Pedagogía: conocimiento que permite al maestro constituirse en observador e investigador de su propia su práctica.
Didáctica: planeamiento detallado de temas y actividades en pos de unos objetivos claros.

6.1.4 Análisis del relato de vida N° 4.

En esta historia de vida, no se visibiliza una reflexión crítica de la autora sobre su propia práctica pedagógica. Quizá por ello no se encuentran hitos, puntos de ruptura o quiebres en sus concepciones y/o en sus prácticas docentes.

La profesora está convencida de que lo que hace es lo correcto, de que sus concepciones sobre enseñanza, educación, formación y oficio del maestro son las acertadas, por ello no problematiza la enseñanza como práctica pedagógica ni la calidad de los logros de sus estudiantes en cuanto a aprendizajes y formación, de acuerdo a los proyectos del núcleo y de la institución.

Aspectos a tener en cuenta.

A partir de su discurso puede colegirse que no hay una noción clara de pedagogía que guíe su acción, ésta es determinada por nociones psicológicas y por algunas teorías de la psicolingüística sobre aprendizaje, todo ello enmarcado en una representación fuertemente humanista de los fines de la educación, nociones provenientes muy seguramente, de su formación en pedagogía reeducativa de la universidad Luis Amigó. Refiriéndose a lo que le aportó a su práctica el proceso de reestructuración de las normales dice que “aprendí a implementar estrategias pedagógicas en desarrollo del currículo del área de matemáticas integrando este conocimiento con diferentes disciplinas y aplicándolo a los problemas de la cotidianidad” pero no describe cómo implementa dichas estrategias, ni a qué nivel se establece el dialogo interdisciplinario y la integración de estos conocimientos con la cotidianidad.

Refiere así mismo que “implementa la investigación con sus estudiantes sobre los objetos del conocimiento y sobre los proyectos”, pero no hay ninguna descripción de estos procesos que permitan hacer un análisis al respecto. Parece que aunque utiliza conceptos propios de ACIFORMA como: objetos de conocimiento, objetos de enseñanza, estrategias pedagógicas, se sigue trabajando desde el campo de la psicología, se asume el maestro como el psicólogo que debe “indagar la génesis del comportamiento humano”, para ayudar a que el otro se auto conozca; a menos que esta maestra actúe como un sujeto escindido, desde el

campo pedagógico en su profesión de enseñante de matemáticas y desde el campo psicológico en su labor de acompañamiento de sus estudiantes en su crecimiento personal, es indudable que la tensión, si es que existe, la inclina decididamente hacia el último territorio.

Se encuentra en la historia de vida una referencia directa a su responsabilidad como formadora de maestros y al papel que en ello debe jugar la pedagogía: “Como formadora de nuevos maestros se debe ser portadora y constructora de la pedagogía, ser líder y tener un espíritu investigador en el campo pedagógico” está hablando de un “deber ser” quizá un anhelo proveniente de los seminarios con Aciforma, que debido a la otra tendencia muy cimentada (la psicológica), no se logra materializar en su práctica docente. Ella es normalista y cuando critica la formación inicial que recibió “enmarcada bajo los métodos tradicionales” y limitada “a transmitir información de conceptos, sin validar el aprendizaje mediante su aplicabilidad” asevera que tales problemas se debían a que “se carecía de una verdadera fundamentación pedagógica en las escuelas de formación de maestros”. Se deduce entonces que durante su vida de estudiante normalista no tuvo una verdadera fundamentación pedagógica, a pesar de lo cual ella “sentía el maestro que llevaba por dentro”, indicando que la vocación no proviene de la formación ni del saber pedagógico, sino de otros elementos tales como la facilidad de comunicarse, de explicar, de entender los contenidos de una de las áreas; pero también del reconocimiento de los compañeros y de los profesores, refrendados con las buenas notas en matemáticas, y con sentir que ejercía un poder que alguno de sus profesores no alcanzaba: “explicar los temas que a él no le comprendían”.

Entonces sus elementos pedagógicos provienen de la licenciatura en pedagogía reeducativa “recibí muchos elementos pedagógicos que fortalecieron mi personalidad, la tolerancia con el otro, los diseños curriculares y las estrategias metodológicas en la enseñanza de los conocimientos a mis educandos”, esto nos ilustra sobre los algunos de los elementos de pedagogía de los que ella es portadora, además de los aportados también por la influencia del proceso de reestructuración de las normales, con los seminarios permanentes del grupo

de investigación de la Universidad de Antioquia, que llega con una propuesta diferente sobre la pedagogía, su rol en la formación de maestros, el papel que se esperaba fuera asumido por parte de los maestros de las normales frente a sus propias concepciones y prácticas y así resulta esta dualidad conceptual que se percibe en el discurso de la autora de esta historia de vida.

En cuanto a ser constructora de la pedagogía y tener un espíritu investigador en este campo no hay elementos en su historia que permitan visualizar acercamientos o tendencias en tal sentido, indicando que la presencia de ciertos conceptos en el discurso, no implica necesariamente que la práctica haya sido permeada por ellos.

Respecto de la formación la idea es “posibilitar el desarrollo de las capacidades que tiene el otro...fortaleciendo la autonomía y la libertad” enmarcadas por los valores de: “Trabajo honrado, dignidad humana, respeto por la vida propia y de los demás”. Esta idea no se ve relacionada de alguna manera con los contenidos del área de matemáticas, al parecer no ha sido posible establecer la relación entre los objetos de la ciencia y los propósitos de la formación de nuevos maestros.

Por otra parte está la idea de que el conocimiento se transmite por el profesor, y que la función del alumno es adquirirlo. El aprendizaje se define como “el resultado de la práctica y la experiencia” y aunque criticó la enseñanza referida a “la mecánica de los algoritmos”, al tratar de explicar lo que concibe por experiencia se refiere a lo mismo: “como aspectos de la experiencia podemos citar, prestar atención a una explicación sobre el método de restar y dividir, atender a una demostración sobre el modo de resolver divisiones, trabajar con ejemplos y por último resolver una serie de divisiones” . Se concibe aquí que la experiencia produce en la conducta del estudiante un cambio duradero (aprendizaje), relacionado con las matemáticas. No se explica cual es la idea de práctica acá, quizá no se ve claro que la necesidad de relacionar los objetos de conocimiento con la vida cotidiana de los estudiantes radica precisamente en hacerlos conscientes de que los conocimientos matemáticos tienen plena y permanente aplicabilidad en la vida diaria de cualquier

ciudadano, en diversos contextos culturales y socioeconómicos, y que su adecuado manejo y comprensión nos hace partícipes de ese bien particular, que transforma en algo nuestra concepción del mundo, del conocimiento, y de las relaciones que se establecen entre ellos y nosotros.

Aunque no se explicita una teoría concreta de cómo se producen los aprendizajes, parece dominar la idea de que los buenos ambientes escolares, la preocupación del maestro por el método y la motivación del niño, son condiciones suficientes para que el proceso se de. A pesar de la frase: “Se aprende interactuando con el otro”, parece ser que tal interacción se piensa exclusivamente en el plano de las relaciones interpersonales a nivel de cotidianidad, ya que no hay referencias que permitan suponer que se está remitiendo a una interacción mediante la cual se construya socialmente el conocimiento. Esto se observa también, en el hecho de que el tipo de trabajo prioritario para esta profesora, es “el trabajo personalizado con estudiantes con dificultad en el aprendizaje” ya que para ella es fundamental “educar de acuerdo a las diferencias individuales” y la única referencia que hay en la historia a trabajo en grupo es cuando relata las actividades desarrolladas en los talleres de crecimiento personal realizados con estudiantes que presentan problemas de comportamiento inadecuado.

La noción de didáctica está marcada por dos ejes dominantes en sus prácticas: el trabajo de orientación y crecimiento personal que realiza con estudiantes y padres de familia y el trabajo lúdico que hace en el área de las matemáticas y que está referido a “buscar estrategias metodológicas, con el propósito de romper en los estudiantes el temor por las matemáticas, reconocer las equivocaciones, insistir en superar errores y perseverar en la búsqueda del conocimiento”. Aquí parece que la didáctica se concibe como el modo de hacer, como sinónimo de método, pero también como las estrategias mediante las cuales se guía la actividad individual o de grupos: “hablando de matemáticas debo articular el currículo con los problemas de la cotidianidad y permitirle al estudiante que sea él mismo el que los plantee y los resuelva, con esto estoy fortaleciendo su capacidad de razonamiento, la

perseverancia y la toma de decisiones”, es este un planteamiento de la enseñanza de las ciencias basado en la resolución de problemas, desde la perspectiva de desarrollar algunas competencias cognitivas, esto se refrenda con otro aparte de la historia de vida en donde al criticar la tradicional enseñanza de las matemáticas en las instituciones y sus efectos en la respuesta de los niños hacia el área, dice: “poco se insistía en plantear y solucionar problemas, no se estimulaba la interpretación, la argumentación ni la parte propositiva del estudiante.”, es clara la tendencia hacia el trabajo por competencias que actualmente predomina en el discurso educativo en Colombia.

La noción de ciencia aparece bastante desvalorizada en esta historia donde directamente se dice por su autora que los conocimientos que debería ofrecer el plan de estudios son los referentes al “funcionamiento del pensamiento donde se enseñan cosas importantes: cómo funciona la mente, cómo invertir el dinero para obtener seguridad financiera, cómo mantener buenas relaciones, cómo vivir en comunidad, cómo ser buenos padres o madres, cómo sostener en equilibrio las emociones, cómo tener capacidad de decisión, cómo crear y mantener sentimientos de autoestima y de amor por uno mismo...” para la profesora los conocimientos dignos de ser conocidos son los referidos a asegurar el bienestar en la vida del individuo, es una concepción pragmática de la educación, en la cual se visualiza una profunda dificultad para integrar el saber pedagógico con los contenidos de la ciencia. Otro detalle en la historia que refuerza esta apreciación es cuando en referencia a sus épocas de estudiante de primaria dice: “tuve educadores muy valiosos, con un gran sentido de responsabilidad y comprensión”, frase que muestra lo que es digno de ser valorado en un profesor, en ningún aparte se valora a nadie por su saber pedagógico o por su sobresaliente desempeño en su saber específico.

La educación es concebida como una empresa y las relaciones entre los diversos estamentos educativos como relaciones entre patronos, empleados y productos. Se desconoce así la complejidad del acto educativo en donde la calidad no depende únicamente de los insumos, ni se puede considerar uniforme, donde juegan múltiples aspectos relacionales, de

comunicación, culturales, científicos y didácticos que han de ser previstos por el maestro al tratar de dar respuesta a sus preguntas por la enseñanza.

Da gran importancia a su vida familiar paterna y actual y el apoyo que allí encuentra para el desarrollo de su práctica pedagógica y en general como formadora inicial de los infantes: “Es función de la familia plasmar el clima de aprendizaje constante como aprestamiento para llegar a la escuela motivada y con deseos de aprender”.

Se reafirma como firmemente partidaria de una educación de carácter humanista, donde no existan las exigencias, las urgencias, el dolor que ocasiona el esfuerzo de construcción de los saberes y del cambio de actitudes.

Su misión es allanar el camino, hacerlo de fácil tránsito, en tal sentido es muy acertada en su concepción de sí como maestra al llamarse “facilitador del conocimiento”. Concepción de que el maestro debe resolver no solamente los problemas educativos de sus estudiantes sino otro tipo de problemas como los de nutrición, comportamientos familiares y escolares, falta de espacios para juegos, etc., porque desde su punto de vista, todos ellos afectan los aprendizajes. En este sentido la concepción de oficio del maestro sería la de una persona creadora de ambientes educativos favorables.

No se utiliza en este relato de vida el concepto de enseñanza, como un término que pueda distinguirse de lo que “acontece en el aula”, es decir de las estrategias de enseñanza de una determinada área, por esta razón, el relato de vida se estructura alrededor del concepto del comportamiento de sus estudiantes, motivo por el cual toda actividad educativa converge en ese su concepto central, las problematizaciones se realizan en referencia a ese concepto y no al de enseñanza o formación.

6.1.5 Análisis del relato de vida N° 5

Una lectura a la luz de los conceptos de enseñanza, formación y aprendizaje con el ánimo de rescatar de esta construcción escrita por una maestra de escuela normal superior en ejercicio al servicio de la formación de futuros maestros, la memoria del saber pedagógico, nos permite presentar las siguientes visibilidades:

Construye su identidad de maestra desde sus vivencias estudiantiles en donde sus maestras le reconocían por su “empeño y dedicación” y al igual que con ella lo hicieron, es exigente con sus practicantes, porque “estaba segura que con la exigencia se logra alcanzar el temple y seguridad que necesita un buen maestro”. La noción de su rol de maestra proviene entonces de lo aprendido en su época de normalista por imitación de las actuaciones de sus maestras.

Durante la primera parte de su práctica docente son fuente de sus construcciones las relaciones que establece con sus compañeras docentes en quienes encuentra apoyo, fuente de validación de sus ideas, de mutuo respaldo y con padres de familia y estudiantes, en cuya compañía va creciendo como maestra que planea y guía procesos colectivos de participación y de conocimiento; las normas y reglamentos que son fuente de angustias, de análisis y de toma de posiciones; sus análisis de las evidencias del proceso de aprendizaje, que le hacen ver la brecha existente entre su concepción de educación y los resultados visibles del proceso, suceso que la conducen a replantear su práctica pedagógica, a darse cuenta de la necesidad de actuar pedagógicamente para buscar correctivos a una situación insostenible, y desde las problemáticas socioeconómicas y familiares que encuentra en su entorno, desde el diseño y ejecución de estrategias de cambio.

Maestro para ella es una persona de carácter recio, exigente y seguro de sí, capaz de entregarse sin ningún tipo de interés personal a un trabajo absorbente, incierto, angustiante y poco reconocido. Esta imagen concibe al maestro como un sujeto en constante formación, a partir de los saberes prácticos que se van adquiriendo a través de las experiencias y que se hacen conscientes gracias a análisis y reflexiones sobre la práctica propia, de las

observaciones sobre su quehacer y de los resultados obtenidos. Esta concepción de maestro en posición de apertura al cambio, plantea un maestro recursivo, en continua búsqueda de métodos y estrategias de trabajo, que piensa siempre en el bien de sus comunidades, un maestro creador de nuevas propuestas, humilde para reconocer equívocos y valeroso para recomenzar una y otra vez.

Oficio del maestro: dentro de la historia encuentro dos concepciones al respecto: en las primeras etapas, esta corresponde a “brindar” unos buenos conocimientos, oscilando entre la normatividad (programa escolar) y la conciencia ética de la maestra de hacer lo que sea mejor para el estudiante. Valora los conocimientos como “buenos” si están de acuerdo con la realidad, los intereses y necesidades de los estudiantes, de donde puede establecerse que no necesariamente el programa escolar es bueno, pues algunas veces los conocimientos se tornan un tanto alejados de la realidad. Puede verse en esta etapa, un centramiento de la actividad educativa de aula en la persona del maestro, ya que es él quien debe brindar los conocimientos, pero quien maneja la labor del maestro es el programa, aunque este se reconozca alejado de los intereses y necesidades de los niños. Se presenta así el carácter de maestro como administrador de programas que criticó en su momento el movimiento pedagógico a la tecnología educativa.

Posteriormente se observa una ruptura importante en la concepción de esta docente, el análisis de lo observado a través de su práctica con la metodología de escuela nueva, la lleva a reconocer características para nada deseables en educación. Quizá el cognitismo que por esta época ganaba terreno en el discurso educativo, aportó elementos teóricos que posibilitaron esta decisiva evaluación de su práctica profesional, aunque no brinda información acerca del origen de los conceptos utilizados para describir el panorama encontrado como efecto de la práctica educativa en sus estudiantes: “educación repetitiva y tradicional con carácter conductista”, es posible que hayan sido tomados de la ecología conceptual que fluye en el discurso dentro del ámbito educativo, en reuniones, eventos académicos, material impreso, entre otros.

La evidencia le hace problematizar no solamente los resultados y el carácter del aprendizaje de los estudiantes (repetitivo y memorístico), sino también el comportamiento de los mismos durante las actividades escolares (actitudes frente al conocimiento) y ninguno de los aspectos alcanza a llenar las expectativas mínimas de calidad que la profesora esperaba. Consecuente con su posición de compromiso y de disposición para el trabajo y para asumir los retos que su profesión le depara, adopta una posición de cambio en su práctica profesional, en la que asume varias responsabilidades: a nivel personal orienta su uso, o sea, ejerce funciones docentes en relación con la utilización de las cartillas en su institución escolar, y luego, emprende una labor de divulgación de sus ideas entre colegas, para lograr a nivel colectivo, su reestructuración, recontextualizando los contenidos de acuerdo a las necesidades y condiciones de la comunidad específica en que se trabaja.

Se marca así uno de los hitos más importantes en esta historia de vida, en el cual se opta por la posición de transformación de una realidad, que era cómoda para la maestra en cuanto se atenía a la norma y correspondía al hacer común del gremio, pero que dado su espíritu ético y emprendedor, de hacer aquello que considera mejor para sus estudiantes, y de afrontar los retos, la lleva a través de reflexiones y de dudas, a lanzarse en pos de la incertidumbre del cambio, proceso que le depara nuevos aprendizajes en su autoformación por el hacer, al descubrir que ser un buen maestro no consiste únicamente en ejecutar los programas y actividades que otros han diseñado, sino que también se puede ser constructor de su propio saber pedagógico, que las aparentes verdades se pueden derrumbar por el peso de las evidencias y que las propias experiencias, cuando son analizadas críticamente pueden ser fuente de aprendizajes colectivos en el equipo de trabajo, que generan cambios en las formas de construir conocimiento y de ponerlos en circulación para apropiación de los colegas. Podría decirse que este hecho transforma la posición de la maestra desde una concepción reproductora del saber profesional hasta una posición de productora de ese saber.

La noción de didáctica en la segunda etapa de la historia de vida se concreta en la actuación del colectivo de profesores, sobre las cartillas de la Escuela Nueva, para orientar su uso, reformarlas y transformarlas de acuerdo a las necesidades concretas de las comunidades escolares. Después, ya trabajando en otros establecimientos, en el planteamiento de unidades elaboradas por las maestras, y el trabajo por proyectos de grado y de aula, en torno a la metodología de trabajo en grupos cooperativos.

A través de la historia hay una idea sobre oficio del maestro que permanece: Conocer las características socio económicas y familiares de la comunidad en que trabaja para formular proyectos de organización participativa de todos sus miembros, en donde, por el trabajo cooperativo, se generen procesos colectivos de formación en los que todos participan de modo igualitario, aportando y aprendiendo. El maestro es el responsable de guiar estos procesos, de la evaluación continua de su desarrollo y de los replanteamientos que se requieran cuando se juzguen necesarios, pero la gestión y alcance de los mismos es obra del grupo.

“conexiones” es una metodología del aprendizaje y de la enseñanza en la cual enseñar y aprender se convierten en una acción de doble vía, donde hay participación directa del docente y del estudiante. En la educación no podemos hablar de espectadores que sufren la educación, sino de participantes que son actores y gestores de la educación. Esta es de las pocas definiciones que aparecen en esta historia de vida, se comprende entonces que es para ella muy diciente, ya que encierra la esencia de lo que, quizá de modo intuitivo, desde los inicios de su labor docente, para esta maestra debe ser la educación: un proceso participativo e intencionado en que todos los actores deben estar interesados, donde todos aprenden del trabajo y del aporte del grupo, incluido el docente, quien no es el detentador del saber ni del poder, sino que es el guía que propicia los espacios y ambientes para que el colectivo se conforme, planee y ejecute los procesos que, en último término, son los que proporcionan los aprendizajes. Es entonces el grupo, el gestor de las actividades educativas y también su directo beneficiario, ya que mediante la participación colectiva en los

procesos, cada individuo construye conocimientos de los cuales se va apropiando y a la vez puede transferir estos saberes a otros procesos en beneficio del grupo. Es este tipo de educación la antítesis de lo que ella ha encontrado, vivido y criticado en otros tipos de educación y que tanto la preocupan por los pobres resultados formativos e informativos que producen en los estudiantes, en el maestro que los evalúa y en la comunidad de influencia.

Este es uno de los ejes transversales que cruzan esta historia y que permiten entender uno de los núcleos duros de las representaciones de su autora: el referente a la pedagogía que ella concibe como la disponibilidad y entrega al trabajo con la comunidad, en la comunidad y por la comunidad. Pero la disponibilidad es entendida en sentido amplio, no únicamente de estar ahí para aceptar lo que se presente, sino de analizar experiencias y observaciones, buscar y planear diversas alternativas de acción, evaluar críticamente sus resultados y tener la sabiduría de reconocer los errores y el valor para corregirlos. Del escrito se puede decir también que para ella la comunidad, es cambiante: la gente de una vereda, los niños de una institución con sus padres, los compañeros de trabajo de la institución educativa, los colegas que trabajan con una misma metodología.

“El trabajo en equipo busca definir y potenciar las capacidades de cada persona para trabajar conjuntamente como parte de un grupo con objetivos comunes. se postula, desde el enfoque constructivista, que el aprendizaje a través del trabajo colaborativo tiene ventajas en relación con la ejecución individual de ciertas tareas (Dreves 1996).

De esta experiencia reflexionaba frente a que hoy más que nunca el maestro debe integrarse a la cultura del trabajo en equipo, a unir esfuerzos y a cooperar para lograr el bien común”.

Así sustenta teóricamente, con la única cita incluida en la historia, el porque de su predilección por el trabajo en grupos. Tal sustentación pone de relieve la concepción de la profesora sobre la formación, como la instancia colectiva que saca a flote y perfecciona las capacidades de los individuos haciéndoles aptos, por su formación a través de un equipo,

para integrarse a una labor grupal de interés común. Se vuelve a ver aquí la filosofía de que es el grupo quien forma y potencia las habilidades de la persona, y es él mismo el beneficiario de esa cualificación.

Critica un hecho que se ha vuelto común en las prácticas educativas: la degeneración del concepto de trabajo en equipo, con todos los vicios y dificultades que ello acarrea a la formación de ciudadanos. Este tipo de trabajo es en todo opuesto a la concepción de trabajo cooperativo de quien escribe esta historia de vida, y a la vez refleja también un tipo de formación que estaba haciendo historia en la formación de maestros en esa Escuela Normal, a la cual se opone con su accionar esta profesora.

Consecuente con su concepción de oficio del maestro, reflexiona sobre las especificidades que conlleva el proceso de formación de maestros en una escuela normal en donde presta sus servicios, y de modo reflexivo relaciona su concepción de formación de personas mediante el trabajo cooperativo, con la formación de maestros mediante la misma estrategia del trabajo en grupos cooperativos. En esta reflexión puede captarse como los diversos conceptos se articulan en una concepción de pedagogía única y coherente: tiene un concepto de maestro como un profesional que propicia los ambientes y espacios para el trabajo de los diversos miembros de la comunidad educativa en grupos cooperativos. Dentro de tales procesos todos los participantes estudiantes, maestros y padres, deben ser actores y gestores, esto implica una concepción de las relaciones estudiante - maestro - comunidad, en planos de igualdad, donde el maestro es el responsable del desarrollo y de la evaluación de los procesos, pero no su centro ni de saber ni de poder. La concepción implícita de estudiante es como sujeto que desea participar en su propio proceso de formación, es decir, que posee una actitud dispuesta a los aprendizajes y lo hace desde sus capacidades y conocimientos, que serán cambiantes en el tiempo. Entonces el concepto de *enseñanza* que aquí opera, es el de los múltiples análisis que elabora la docente sobre las condiciones particulares del grupo, del contexto socioeconómico, del método, de los programas, de los objetivos de formación de unas determinadas personas, de las

motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes y del ambiente de trabajo reinante en la institución, para evaluar a partir de todos estos factores, las características del trabajo docente requerido, así como la disposición de recursos para apoyo del mismo, y determinar las estrategias metodológicas pertinentes.

El aprendizaje se entiende entonces como la disposición para la participación personal en el trabajo cooperativo, la capacidad de descubrir dentro de ese tipo de trabajo sus aptitudes, la cualificación de ellas y el aporte que a través del mismo proceso se haga al grupo, el cual deberá visualizarse no únicamente a nivel de apropiaciones individuales sino fundamentalmente como cambios colectivos. El aprendizaje está, de tal forma, ligado a la adaptabilidad que el individuo demuestre a un determinado grupo de trabajo, lo cual está determinado por el aporte en trabajo, no necesariamente en conocimientos y se deduce también que de la habilidad personal para establecer relaciones de cooperación con los demás integrantes del equipo. La autora de esta historia de vida, se refiere en varias ocasiones al aprendizaje esperado como “aprendizaje significativo”, refiriéndose al parecer, a que los aspectos teóricos deben haberse comprendido, de tal forma que el estudiante puede servirse de ellos, para dar explicación racional a los fenómenos observados en su cotidianidad.

Señala una de las mayores dificultades en cuestiones de educación: no basta con conocer una teoría, con aparentemente haberla entendido, con haberse convencido de su justeza o necesidad para que automáticamente se cambien los comportamientos en relación con ella, es decir, para que se produzcan aprendizajes. Conocer teóricamente algo es una cosa, no demasiado compleja, pero apropiarse de ese algo al punto de hacerlo operativo, funcional, de integrarlo en el sistema propio de referencias y de significantes, es algo completamente diferente. Ese es el punto crítico en educación, el lograr el cambio no sólo en el discurso, sino en la práctica. En algunos apartes de la historia se ve esta dificultad, tanto por parte de los estudiantes frente a la formación por el trabajo en grupo, como también por parte de la

profesora frente a los remanentes que todavía perviven en ella por el sometimiento al programa y a la dictadura del tiempo escolar.

La forma en que esta docente evalúa tanto los resultados de su trabajo, frente a los grupos, a la institución y al equipo docente, así como las incidencias de tales resultados en su estado anímico, es muy particular, nunca lo hace desde resultados teóricos, ya que para ella los aprendizajes van más allá de esta instancia, lo hace en términos de evidencias grupales de formación, en el cambio que muestran los ambientes de trabajo y de estudio, en los hechos que gradualmente permiten la generación de nuevos conceptos de formación, de educación, de relación y de cooperación.

Las fuentes de las representaciones son: Las vivencias de estudiante de escuela Normal, con la exigencia de parte de sus maestras consejeras, y el reconocimiento que de parte de ellas tuvo en esa misma época por su empeño y dedicación.

Su experiencia con una pedagogía de sentido común por imitación (“trataba de orientar como me habían orientado a mí”), unida con una posición personal siempre presente de que la educación debe propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, y aprendizajes más integrados a las necesidades e intereses de los estudiantes. Parece ser una noción de pedagogía social desde un referente católico, por cuanto hace referencia a que el amor, entrega, desinterés por su trabajo fueron “pilar fundamental para hacer de ese espacio un espacio de vida, de crecimiento personal y profesional”.

Algunas teorías sobre educación y trabajo en grupos, provenientes del programa Conexiones de la universidad Eafit. Las experiencias de trabajo en grupos comunitarios colaborativos, la integración con sus compañeras de trabajo, las difíciles condiciones sociales, económicas y familiares de los estudiantes y de sus familias, en comparación con las suyas propias.

Una actitud siempre dispuesta a crear relaciones de cooperación entre la escuela, la comunidad y el maestro; para afrontar retos, para evaluar los efectos de su práctica educativa en los cambios actitudinales de los grupos, para transformar las condiciones físicas y ambientales de la institución escolar y aunque no lo expresa, los seminarios de ACIFORMA y la participación en el trabajo de investigación sobre “formación del maestro en la relación pedagogía - ciencia” de la universidad de Antioquia y Colciencias, trabajo del cual hace parte este análisis de historias de vida.

ESQUEMA DE LAS REPRESENTACIONES

Teniendo en cuenta un momento en su historia en la que la práctica pedagógica presenta una ruptura por la posición asumida frente a la metodología que se seguía de Escuela Nueva se pueden presentar los conceptos que en ella cambiaron, indicando como etapa anterior y etapa posterior a este cambio.

Etapa anterior	Etapa posterior
<p>Maestro: ser abnegado, desinteresado, dedicado y dispuesto al trabajo. Promotor del desarrollo de la comunidad.</p> <p>Es labor del maestro conocer la realidad de sus estudiantes para humanizar su tarea. Frente a la metodología de Escuela Nueva se deja hacer a los niños y se hace lo institucionalizado.</p> <p>Metodología basada en equipos colaborativos con padres de familia y estudiantes.</p> <p>Enseñar es brindar unos buenos conocimientos, aunque estén alejados de la realidad los intereses y necesidades de los estudiantes; buscar maneras para</p>	<p>Maestro miembro de un equipo de trabajo, critico y propositivo.</p> <p>El maestro evalúa los resultados de los procesos pedagógicos y actúa en consecuencia. Orientar el manejo de las cartillas, ambientar esta reflexión en microcentros y en colectivo de maestros y transformarlas recontextualizándolas.</p> <p>Sigue la misma metodología, Apoya su trabajo en los líderes de grupo. Su trabajo se concreta en formas organizativas y participativas diversas</p> <p>Enseñar y aprender son acciones de doble vía donde estudiantes y docentes son actores y gestores.</p>

<p>que cada uno logre los objetivos, desarrollar el programa.</p> <p>Formación concebida como exigencia.</p> <p>Pedagogía de sentido común por imitación.</p> <p>Aprendizajes generados por procesos colectivos</p> <p>Los colegas se ven como apoyo en los problemas, para compartir tareas y responsabilidades y para toma de decisiones.</p> <p>Ausencias: la formación teórica y el papel de las Ciencias en la formación.</p>	<p>La formación del maestro fundamentada en el trabajo cooperativo en equipo.</p> <p>Pedagogía crítica de la propia práctica. Propositiva, con fuerte tendencia social.</p> <p>Aprendizaje visto como cambio actitudinal y comportamental, generados por el trabajo en equipo.</p> <p>El grupo de colegas debe plantear las unidades de trabajo académico, tener objetivos comunes y trabajar en equipo.</p>
--	--

6.1.6 Análisis del relato de vida N° 6

Desde niña se encontró en unas circunstancias familiares que la acercaron y familiarizaron con el mundo del magisterio, mundo que le proporcionó vivencias gratas y la maravilló, al punto de hacerle desear siempre prepararse para poder pertenecer a él: “Respiraba por todas partes tizas, tableros, pupitres, canchas, oficinas, laboratorios, etc. Era fascinante estar allí. Soñaba con ser maestra”. Este mundo está muy relacionado con la práctica confesional de la religión católica. mirar el papel de esas vivencias infantiles en el concepto de enseñanza

En sus vivencias infantiles se va formando una imagen del maestro como una persona caracterizada por: 1. jugar un determinado papel: “siempre era muy autoritaria”, de donde se desprende que las relaciones que se percibían entre maestro y alumno “según lo que observábamos en ese entonces” estaban marcadas por la autoridad del primero y el sometimiento u obediencia del niño; 2. puede ocupar unos espacios: “estar en los salones..., me encantaba subirme allí {en la tarima} junto al escritorio del profesor”; 3. realizar unas determinadas actividades: “cogía la tiza para explicar el tema que repasaba, hablaba sola pensando que allí estaban mis alumnos”. Además en esta etapa de su vida, el compartir la

casa con las monjas le permite admirar su trabajo y gozar de las oportunidades de colaborarles, todo ello contribuye a “acrecentar mi vocación de maestra” teniendo a su tía monja como modelo de maestra, por quien siente afecto, respeto y un agradecimiento que se torna en responsabilidad moral de no defraudarla con su desempeño como estudiante.

Durante su formación inicial de maestra su preciado sueño empieza a realizarse: “Empecé a verme como maestra a mis 13 años de edad. Iba a los salones de primaria a realizar mi *observación y ayudantía*, me sentía de nuevo maravillada de lo que me estaba sucediendo” en esta etapa su imagen de sí como maestra sigue ligada a estar jugando un rol en un determinado sitio: el aula de clases y es importante para ella el sentimiento que ese hecho le produce. Es importante destacar en esta cita el carácter de la formación en pedagogía que recibían las jóvenes que se formaban para ser maestras ya que las palabras usadas por ella, la describen de forma precisa, observación consistía en presenciar las clases de las maestras en ejercicio, para ir asimilando por vía de la imitación, el ritual de la clase, sin que mediara después de tal acción ningún tipo de trabajo de análisis, reflexión o crítica de los sucesos observados, de las posiciones adoptadas o de los contenidos teóricos tratados. La ayudantía consistía en colaborar con la organización de la clase en sí, disposición de materiales, realización de carteleras o de material para la decoración del aula, cuestiones que tampoco requerían ni generaban ningún tipo de trabajo intelectual que demandara poner a prueba o consultar conocimientos teóricos o desarrollara la capacidad crítica y creadora de las maestras en formación. La formación era entonces empírica, por adopción de costumbres y comportamientos de los maestros de maestros en el salón de clases, donde no aparecen problemáticas diferentes a las que se refieren al control disciplinario de algunos pocos.

Valora de ese entonces el haber tenido “excelentes maestros quienes aportaron sus deseos, ideas, costumbres y mucha exigencia a mi formación como maestra”, indicando que los buenos maestros ofrecen, entregan diversos elementos que si son aprehendidos, apropiados e integrados en el propio ser de sus estudiantes, cumplen su función formadora. Tales ofrendas no se refieren a lo académico, no se hace memoria de algo que se comprendió

gracias a determinado profesor, los aportes aluden a el darse el maestro en sí mismo, el entregar su esencia, lo que le hace maestro. Esta percepción del rol del buen maestro, es consecuente con la concepción de vocación como entrega, servicio, generosidad, amor paternal; pero que en la cita anterior, como en las de otras historias de vida, exigen reciprocidad por parte de los estudiantes, pues los maestros que nos han compartido sus historias de vida, valoran las exigencias de que fueron objeto durante su época de estudiantes, como un elemento fundamental en su formación. El elemento de reciprocidad que se ve representado en la exigencia fuerte de los profesores a sus estudiantes, corresponde a implícito compromiso de: así como yo me doy, sin medidas, en igual forma usted, que es a quien yo entrego mi ser de maestro, debe corresponder con el mayor esfuerzo posible por apropiarse de ese presente. Lógicamente es al estudiante a quien corresponde responder o no a tal exigencia, pero el papel del maestro es hacer deseable por el otro, ese su deseo. De esta cita se colige la complejidad del acto educativo, que no se reduce a la instrucción, sino que trasciende a la formación del cuerpo y del espíritu, de la voluntad y el intelecto.

Concibe que su formación como maestra requiere sacrificios y grandes esfuerzos que no interesan por que se tienen metas y por que las experiencias que el tener un grupo de alumnos proporciona, bien lo valen. Durante su primer tiempo de ejercicio de la docencia, concebía la didáctica como la preparación de actividades diversas y entretenidas para que a las estudiantes les agradara su área, reconociendo ahora que aquello era activismo: “lo importante era tenerlas activas y hacer, especialmente de la historia, una materia más llamativa”. Era esta una concepción instrumental de la didáctica que la reduce a metodología, a las actividades de clase o a manejo de ayudas: “trataba de ingeniarle las mejores estrategias metodológicas para hacerlas más llamativas y motivadoras, me valía de concursos, de cuadros sinópticos y de los mapas de localización, pero nada que ver con proyectos”, pero después del proceso de reestructuración de las normales, este concepto cambió rotundamente, como se percibe en sus propias palabras: “Didactizo el saber para llevarlo al estudiante pero de manera analítica, pensando realmente en lo que se hace, no de

la manera más alocada tratando de inventar las mejores actividades metodológicas para que guste la materia al estudiante”, significando que el maestro tiene un papel importante en la transformación del saber científico en objeto de enseñanza, en una labor llamada de recontextualización de los objetos de conocimiento, que sólo es posible de hacerse desde el territorio de la pedagogía y que constituye su labor didáctica.

Paralelamente el mismo hecho de haber llegado a trabajar, en su segundo momento, en una escuela normal en proceso de reestructuración, cambió su concepción de sí como maestra, desde esa figura que ocupa unos espacios y realiza unas actividades rituales y que para esta maestra continúan siendo un juego que ella se goza, que la maravilla, que la hace feliz, con unos niños “que eran como mis hijos” pasa a concebirse como una profesional que reflexiona, escribe, investiga y trata de establecer un diálogo entre sus saberes y la ciencia, en la perspectiva de seguir aprendiendo, de las experiencias y a través de la investigación que las sistematice. Enseñar ya no se reduce como en su primer tiempo a seguir un libro de texto y hacer que sus alumnas lo sigan, ahora piensa que es necesario construir proyectos de trabajo desde donde la investigación sea el método de formación de los maestros en ejercicio y de los futuros maestros.

En su primer momento vocación era un sueño largamente acariciado, sueño de goces y del disfrute de la estancia con los infantes. A partir de ahora su idea de vocación es su deseo de seguir aprendiendo: “Falta mucho por aprender y le pido a Dios que en todo momento esté dispuesta a recibir de la mejor manera, todo lo nuevo que pueda llegar y que mantenga siempre en mí, la vocación de ser siempre MAESTRA.” Deja ver en esta cita que en el momento de escribir esta historia de vida, Beatriz Elena concibe que uno de sus roles como maestra es el de seguirse transformando a partir de “todo lo nuevo que pueda llegar”, es decir concibe que los aprendizajes la construyen y cambian como maestra y que su vocación le proporcionará la fuerza necesaria para persistir en este empeño. Se entrevé aquí una idea de aprendizaje como la disposición a recibir de la mejor manera lo novedoso, con lo cual se asigna un papel importante a la actitud del aprendiz ante el conocimiento, pero se desconoce por una parte, su incidencia como sujeto activo en la construcción de sus propios

conocimientos y por otra, el que estos no deben necesariamente proceder de fuentes externas sino que la reflexión sobre sus propias creencias, saberes y prácticas, se puede constituir en un filón dorado que es preciso explorar.

Critica el actual sistema de promoción de estudiantes porque les da licencias para relajarse en su dedicación al trabajo y la constancia necesaria para su proceso formativo, elementos que ella considera bases de la formación y necesarios para la estructuración de un trabajo por proyectos como el pretendido actualmente en las escuelas normales.

Ausencias en esta historia de vida: el equipo docente, a pesar de su descripción del efecto que en ella tuvo la experiencia “muy significativa en mi profesión” con los grupos de practicantes de las universidades de la que dice: “Fue clave para mi propia preparación, especialmente en el tratamiento del saber como tal y en la práctica misma”, se olvida en la historia, de los efectos que sobre los mismos aspectos, ejercen sus estudiantes de la normal y sus compañeros de trabajo y de núcleo interdisciplinario; aunque el nivel de dialogo y el carácter de la relación sean diferentes, las experiencias en sí mismas, se constituyen en fuentes que, con la debida mirada, aportan elementos al maestro investigador de su quehacer. Otro aspecto olvidado en la historia de vida es el papel que Beatriz concede a la ciencia específica que enseña en la formación de sus alumnos como maestros.

Tampoco es explícita su referencia a conceptos centrales como el de enseñanza, pero de su relato puede colegirse que su noción al respecto, corresponde al concepto que unifica sus “reflexiones a diferentes dimensiones” en donde incluye el diálogo con la ciencia, la didáctica, la investigación y la práctica de la escritura, con sus prácticas cotidianas como maestra en una Escuela Normal Superior, que sujeta a reestructuración y a procesos de formación continuada de los maestros en ejercicio, ha contribuido a ir transformando su práctica y su relación con el saber pedagógico.

Esquema de representaciones

Ella en su historia de vida reconoce que a raíz del proceso de reestructuración de las normales, ha habido nuevos aprendizajes con los cuales algunos conceptos han cambiado.

Antes de la reestructuración de normales	Después de la reestructuración de normales
Ser maestra es verse como tal, sentirse maravillada de lo que pasa.	Ser maestro es una profesión. Es prepararse, establecer nuevas relaciones con el saber y con la práctica misma.
Rol de maestro: estar en los salones, coger la tiza, explicar, usar la tarima.	Rol de maestro: entablar diálogos entre la ciencia y los demás saberes, reflexión desde su quehacer.
Formar es aportar al otro elementos para sí.	Formación de sí como maestra: investigar su práctica.
Imagen de sí como maestra que percibe de otras personas: exigente. Difícil ganarle evaluaciones.	
Vocación: capacidad de gozar un sueño, de proyectarlo y vivenciarlo.	Vocación: seguir haciéndose maestra en cada sitio y en cada momento según intereses y necesidades propios.
Su imagen de maestro excelente: el que aporta deseos, ideas, exigencias y costumbres.	Su imagen de maestro: profesional en permanente aprendizaje
Didáctica: Preparar clases con entusiasmo ingeniarse las mejores estrategias metodológicas para hacerlas más llamativas y motivadoras.	Escuela lugar o proceso donde se aprenden cosas nuevas. Didáctica: transformación del saber para llevarlo al estudiante de manera analítica, pensando realmente en lo que se hace
Enseñanza: uso de manuales como guía y el de las alumnas Era importante el texto.	Enseñanza: trabajo por proyectos que incluyan investigación
Noción de pedagogía: activismo que permite que un	Noción de pedagogía: saber del maestro basado en la reflexión desde diferentes dimensiones,

<p>área agrade a los estudiantes.</p>	<p>valiéndome de la escritura, de la investigación y del diálogo que pueda tener con la ciencia.</p>
---------------------------------------	--

6.1.7 Análisis del relato de vida N° 7

Las nociones y concepciones de pedagogía y didáctica, enseñanza y aprendizaje que en los actuales momento de su vida posee este maestro, se componen de diversos y complejos elementos. Tal como él mismo lo describe en su narración, éstas resultan de sus experiencias vitales de la infancia en la escuela y con sus primeros maestros, de su propia práctica docente, de la conciencia de sus errores y de la reflexión acerca de ellos, del estudio de ciertas teorías aprendidas en sus años de universidad y del aporte de otras disciplinas sociales y humanas. Es decir, por distintos caminos, por diferentes causas y producto de distintas fuentes de conocimiento e información el profesor ha elaborado un método pedagógico que él denomina *método de investigación experimental*, el cual se sustenta en una concepción propia acerca de la pedagogía.

La historia pensada

Una fuente muy importante son los recuerdos escolares de su infancia y las imágenes que conserva de sus maestros de primeras letras y números; tanto los dulces y estimulantes de su angelical maestra Judith, como los azarosos y amargos del profesor G. en Urrao o de la tía E. en Ebéjico.

En su concepción, las experiencias y la memoria que los niños guardan de las actitudes y del trato recibido de sus primeros maestros inciden de manera fundamental en sus sentimientos y comportamientos relacionados con el conocimiento y les abren o cierran posibilidades de aprendizaje. Aquellas primeras experiencias escolares han nutrido sus concepciones actuales acerca de lo que debe ser un maestro y han guiado la producción de representaciones de sí como maestro. No sería demasiado arriesgado afirmar que dicha

construcción se ha dado en clara diferenciación y confrontación interior con el sistema tradicional de enseñanza que le tocó sufrir y que él denomina *método lancasteriano*.

“Puedo entonces describir que en la escuela donde yo estuve aprendiendo a leer y escribir fue totalmente lancasteriana donde el papel griego-hebreo y el adagio la letra con sangre entra eran la prelación del señor A (...) Hoy comparo esa educación con la que yo oriento y pienso que tengo cosas muy diferentes en mi estrategia metodológica, en mi forma de tratar a los estudiantes y en especial la forma de verme yo como maestro, sincero y lleno de ejemplos para ellos...”

En la historia de vida de este maestro hay una elaboración sobre el poder en el método tradicional o lancasteriano y las consecuencias que ello tiene para los alumnos. Cuando el maestro se cree poseedor del saber, cree tener derecho para dominar y castigar a quienes “no saben”, es decir, a sus alumnos. Por su parte, aprender y saber más representa para el estudiante *ganar poder*, y probablemente alimentar la fantasía de que los papeles (roles) se invierten y él mismo puede llegar a detentar ese poder. Para el niño que era este profesor en aquellos años, *ganar poder* con el conocimiento era *ganarse el respeto* del profesor y de sus compañeros, obtener liderazgo y sobre todo, derrotar el miedo, el dolor del castigo y la humillación. Esta relación entre saber y poder crea -en ciertos casos- profundas rivalidades entre profesor y alumno y conduce a agresiones mutuas. En otros casos, el someterse de manera pasiva a la fuerza irracional del otro produce parálisis y mutila la capacidad de expresarse y de pensar por sí mismo.

Es necesario resaltar un matiz en relación con la postura que el profesor le adjudica a aquellas experiencias primordiales de su infancia, porque también hace parte de su *noción experimental* de la enseñanza. Se trata de experiencias determinantes, pero no en un sentido determinista ni trágico sino creativo y productivo, pues a través de la vida es posible transformar lo que se ha aprendido. Y esto lo ilustra con una cita de Freinet que dice “... *no sé que fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso con éstos nos unían corrientes subterráneas jamás interrumpidas y, en muchos de nosotros el camino*

a la ciencia sólo pudo pasar por la persona de los profesores. Muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos se les cerró para siempre”. (Freinet, 1914) anota lo siguiente. “... Bonita reflexión la que se hace cuando se tiene conciencia de que el maestro es igual transformador de su propia creencia y saber adquirido(s) en las aulas de clase tiempo atrás” (pg. 7).

En su caso, las experiencias - muchas de ellas dramáticas- de la enseñanza con base en el miedo, el castigo, la repetición y la memorización produjeron un efecto reactivo que hoy evalúa como positiva, pues lo impulsaron a actuar en forma retadora y a rebelarse. Con el tiempo, la reflexión lo llevó a elaborar y poner distancia de estas experiencias, a través de su propia práctica docente. Y han hecho parte de su formación como maestro, la cual concibe como la transformación de sus creencias y saberes -realizada por él mismo- a partir de los elementos adquiridos durante su vida académica, procesos que no se dan de manera simultánea. La maduración profesional del docente requiere del transcurrir del tiempo.

Fue precisamente en aquella época cuando creyó haber reconocido su deseo, su gusto, habilidades y facilidades por y para la enseñanza. (“... esto me llenó de orgullo y empecé a explicarles a los compañeros lo que yo sabía y logré hacer grupos de encuentro para estudiar. Desde esos momentos me di cuenta que me gusta enseñar y que me aprendían fácil”). Mas tarde, cuando terminó la Normal confirmó que “le gustaba enseñarle a los niños” y que lo “llenaba de satisfacción y emoción que estos niños me aprendieran a leer y escribir”. A diferencia de otros maestros de los cuales analizamos sus historia de vida, la opción por la educación aparece en este profesor como un oficio buscado y deseado, al cual dedica gustoso sus energías y que experimenta como una “necesidad de enseñar lo que sabe”.

Se observa un alto sentido del compromiso que para él representa enseñar. Su involucramiento personal con la enseñanza se expresa al utilizar la forma verbal reflexiva

(*me aprendieran a leer y escribir*); como si el aprendizaje en los otros fuera vivido como algo propio, como un reto personal que manifestara su valía como maestro.

Hay otro elemento más en relación con las experiencias primordiales que el profesor trae en su historia. Con base en las imágenes de sus dos profesores más recordados se le plantea una disyuntiva dual acerca de las posibles de figuras de maestros a seguir, ¿el *amoroso* o el *autócrata*?, optando él, en todo momento, por la primera alternativa: “... *por eso hoy como maestro trato de ser tierno, darle protección al que la necesita, veo la necesidad de estar en el dolor del otro*”.

Mientras en su representación, el *maestro amoroso* es paciente y servicial, es humanista, es capaz de ponerse en el lugar del otro, reconoce lo que no sabe y aprende humildemente de sus alumnos, el *maestro autócrata* presenta la cara opuesta: impone su autoridad sin importarle los alumnos, es petulante y orgulloso, prepotente y déspota, cree que lo sabe todo y es incapaz de reconocer lo que el otro posee. Con el tiempo y las experiencias le ha ido agregando otros atributos importantes a ese modelo de maestro amoroso que lo orienta: la responsabilidad y la habilidad de pensamiento, los que se requieren para resolver las dificultades que se presentan a lo largo de la vida docente.

Fruto de las experiencias narradas en las cuales el dolor, el castigo y el sufrimiento estuvieron en la infancia estrechamente asociados con la escuela y el aprendizaje (“la letra con sangre...”), sus imágenes acerca de lo que es un maestro no estuvieron (y probablemente no lo están en la actualidad) del todo exentas de un componente moral y religioso. El cordón franciscano que su tía utilizaba en Ebéjico para azotarlo terminó convirtiéndose en un símbolo de su dolorosa formación: un símbolo como todos, dotado de diversos significados. El cordón le recuerda, de un lado, los padecimientos sufridos en la escuela, producto de los cuales aprendió a ser más humano y aprendió a ser servicial, paciente y humilde (virtudes éstas que en el cristianismo se asocian con la figura de San Francisco, además de la pobreza); del otro lado, simboliza la superación, pues -a fin de

cuentas- reconoce cierta eficacia y que en ocasiones se obtienen resultados por medio del castigo; o sea, el mismo símbolo representa sufrimiento-castigo y aprendizaje-superación, en lo cual no deja de reconocerse una cierta incoherencia lógica en alguien tan crítico de los métodos tradicionales de enseñanza. Este símbolo religioso está estrechamente ligado en su imaginario con su historia de enseñanza y aprendizaje, lo mismo que con su identificación como maestro y es un aporte del sistema de creencias en la producción de sus representaciones.

Según este maestro, el método tradicional (*lancasteriano*) produjo profesores que sólo eran instructores y corregidores y que normatizaban y modelaban la conducta de niños y jóvenes por medios represivos, produciendo en ellos determinados efectos “políticos”. *“Estos instructores y corregidores de conducta mediante el sometimiento a la vara hacían que el estudiante se convirtiera en oveja humilde sin la posibilidad de pensar y manifestar su punto de vista frente a la ciencia aprendida...”*. Por medio de la fuerza se coartaba la libertad y la autonomía de los jóvenes y se los obligaba al sometimiento ciego frente a la autoridad y al poder; ésto producía imposibilidad de pensar por si mismos y no los preparaba para conocer, para la ciencia ni para la investigación.

Por la abundancia de detalles con los que narra esta etapa de su vida, se observa una intención de expresar que lo vivido y lo recordado tienen un sentido y lugar importantes en su vida presente. En síntesis, desde su perspectiva podría pensarse, entonces, que su concepción del mundo, su código de ética, la orientación de su práctica docente y pedagógica, al igual que la imagen de si mismo como maestro encuentran raíz y explicación -en buena parte- en las experiencias y padecimientos con el método tradicional de enseñanza (“lancasteriano”) basado en el castigo, el miedo, la repetición y la memorización que era predominante, en esos momento del desarrollo de la educación en el país, en las escuelas rurales especialmente.

El aporte de las ciencias.

Las disciplinas sociales y humanas, entre ellas la psicología y determinadas corrientes de la pedagogía que beben en la epistemología ocupan, también, un lugar importante en la definición del método que el profesor ha adoptado. Ellas son otra fuente para la producción de sus representaciones acerca de la pedagogía. Sin embargo, hace explícita su gran valoración por la práctica como formadora del maestro por sobre la formación académica y los conocimientos teóricos.

A las experiencias adquiridas durante el periodo de su vida como maestro rural, le adjudica algunas claridades acerca de su papel y su lugar como maestro. De una parte le permitieron valorar las dificultades, pero sobre todo la formación que da el superarlas. (*“La zona rural es el campo donde el maestro construye sus bases y cimientos en la metodología y la didáctica de las diferentes áreas (...) allí tiene que aprender a ser recursivo, innovador y presentar capacidad creadora”* pg. 11.). Aprendió que a partir del esfuerzo por superar las dificultades y carencias se forma y se prueba al maestro y ésta se convirtió en una máxima que orienta su práctica y su vida.

En su formación como maestro le adjudica mucha más importancia a la práctica y a la propia reflexión acerca de las experiencias pedagógicas y docentes que al conocimiento teórico, la academia y la formación universitaria. La vida de aquellos años en el campo, le permitió adoptar la certeza de que su papel como maestro era orientar y servir a los niños en su formación para la vida primero y como algo más importante que la formación intelectual.

Producto de la oscilación entre dos posturas extremas que nombra como *lesceferismo* y *lancasterianismo*: permitir que los alumnos hicieran lo que quisieran y desaparecerse como profesor o imponer su autoridad y cumplir con su trabajo sin tener en cuenta a los alumnos, se produce en este periodo una inflexión en su historia docente; cuando se da cuenta que uno y otro extremos eran un error comienza a dar un giro en sus perspectivas con respecto a la enseñanza y en sus nociones de pedagogía y didáctica y da inicio a la *“deconstrucción de su práctica docente”*.

Sobre la importancia de la pedagogía

Su recorrido vital le ha permitido reconocer que necesita disponer de conocimientos de pedagogía, lo cual no era una obviedad para los maestros lancasterianos con quienes se formó ni se enseñaba en las escuelas normales donde estudió. “... *Sentía la necesidad de enseñar lo que sabía pero intuía que para ello necesitaba un saber pedagógico...*”; en aquellos momentos identificaba el saber pedagógico de forma simple como “*métodos para elaborar material para los niños*” y una necesidad de saber más lo empujó a ingresar a la Normal. En aquellos momentos y para esa forma de enseñanza la pedagogía no tenía importancia (“...*los maestros transmiten conocimientos sin saber cómo ni para qué*”). En la Normal aprendió sobre “*manejo del personal de acuerdo con la edad*”, y “*elaboración de material didáctico*”, entre otras cosas, pero cuando terminó sus estudios en la escuela Normal se dio cuenta que no sabía muy bien que era la pedagogía.

Durante los años siguientes como maestro rural en la década del 80, su búsqueda se orientó a hacer del aprendizaje algo agradable y lúdico, es decir a ahuyentar el tedio de sus clases y a conducir al alumno de forma inductiva de lo simple a lo complejo y de lo particular a lo general. Enseñaba el alfabeto a través del juego y utilizaba el que denominó *método inductivo: de la letra pasar a la palabra, luego a la oración y finalmente a la frase*. Esta fue una importante época de confusión, aprendizaje y transición.

Hoy en día, la pedagogía para él es muy importante, “es todo en la enseñanza”, si se la emplea acompañada de las didácticas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje; es decir definiendo con claridad lo que es el aprendizaje y lo que es la enseñanza...”

La influencia de la corriente pedagógica del cognitivismo y sus años de trabajo con el maestro Bernardo Restrepo se expresan a través de la necesidad de reflexionar y evaluar en forma permanente su propia actividad docente, a través de lo que denomina la deconstrucción-reconstrucción de su práctica. Esto lo reitera una y otra vez en su narración

cuando valora la capacidad del verdadero maestro de aprender y mejorar cada día, de aprender incluso de sus estudiantes, cuando describe la búsqueda, el cambio y la insatisfacción con lo que se sabe, como constantes; cuando se empeña en poner a prueba lo aprendido en la universidad.

Resulta llamativo en las descripciones de este profesor, la conciencia de sus errores y el reconocimiento sin pudores, que hace de ellos enfrente de sus alumnos. En esos momentos trae otra vez su relación con la noción de lo que debe ser un maestro: alguien humilde que reconoce lo que no sabe. El reconocimiento de las propias limitaciones y dificultades para enseñar es un detonante para iniciar procesos de cambio y transformación, una oportunidad para abrir nuevas posibilidades de trabajar (de enseñar) y de una nueva práctica docente.

En este contexto, enseñar y ser maestro no es como creían las corrientes tradicionales, ocupar un rol social con estatus, valoración e importancia adjudicados por la cultura, además rígidos y estáticos, es decir, difícilmente removibles o transformables. Sino una postura y una disposición frente al conocimiento. Aquí el maestro no sólo enseña sino que aprende de los estudiantes y los estudiantes pueden enseñarle y ser, a su vez, maestros. Se trata de posiciones intercambiables que dependen ante todo de la relación que se establece con el conocimiento.

La psicología. A lo largo de su narración emplea nociones y conceptos con marcada influencia de la psicología; nociones reiteradas como *personalidad, mentalidad, conducta, actitud, comportamiento* o expresiones como “*desgaste emocional*”, “*transformación de la mentalidad*” o “*reforzar las conductas*” provenientes algunas del conductismo, otras de la psicología evolutiva o de la dinámica, las selecciona de manera arbitraria para integrar con ellas su pensamiento. Estas le permiten explicar y analizar episodios de su vida, le ayudan a solucionar problemas cotidianos con los estudiantes y también le orientan su actividad docente.

De las teorías pedagógicas de tendencia sicologista reconoce encontrarse mas cerca de las de Montesory-Decroly y en la actualidad de la corriente de Freinet y Froebel. Sobre la corriente de Dewey piensa que es muy paternalista

Parece acoger y reproducir aquella noción, tan generalizada y recurrente en la moral de nuestra sociedad regional, dada la influencia tan marcada que en la educación ha tenido la iglesia católica, de que el maestro es *modelo de conducta*, (*lo que se conoce como "dechado de valores"*), ejemplo para los jóvenes, quienes lo imitan; y de allí deriva la importancia y responsabilidad social que se le ha atribuido a los maestros. En su concepción actual, el núcleo básico de la noción del maestro como modelo se mantiene (*"el maestro debe ser sincero y lleno de ejemplos para sus alumnos"*), pero algunos aspectos se modifican y complejizan con aportes de la psicología. Retomando sus palabras, la actitud y el trato del maestro hacia el alumno inciden en la imagen y los comportamientos del niño hacia la escuela pero inciden, sobre todo, en las posibilidades de aprendizaje del alumno.

En efecto, desde su perspectiva actual considera al maestro como *modelo*, pero *modelo de identificación* y la relación entre maestro y alumno como mediada por la posibilidad de transferencia de saberes. La *transferencia* es un concepto que proviene del psicoanálisis y que alude a procesos síquicos profundos de identificación y comunicación y es considerada por él como fundamental para el proceso de aprendizaje.

La cita que de Freinet es muy reveladora acerca del significado que tiene para él la relación profesor/alumno en el aprendizaje y mas allá, del poder para despertar o inhibir la curiosidad por el conocimiento y de paso las posibilidades de investigar (*"... en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por la persona de los profesores. Muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos se les cerró para siempre."*)

Su deseo e interés por experimentar con métodos y técnicas de enseñanza (didáctica) se desarrolló mucho mas, luego de terminar sus estudios superiores en la U.P.B. guiado por la necesidad de comprobar si el aprendizaje, en efecto, es posible; si la enseñanza y el

aprendizaje del inglés como segunda lengua, su materia, en niños y jóvenes, son posibles empleando los métodos y técnicas que se estudian en la Universidad. Sin embargo, leal a su valoración de la práctica como escuela es poco lo que se detiene en la descripción y análisis de esos años de universidad. La necesidad de hacer aprehensible una segunda lengua en los jóvenes, lo ha conducido, también, a preguntarse por sí mismo y por los otros y por las posibilidades y limitaciones que los métodos ofrecen para aprender y a fundar un camino docente a través de la investigación y la experimentación; en el método del ensayo y error.

La filosofía. Su necesidad de reflexión y pensamiento constantes, de consignar por escrito muchas de sus reflexiones, la profusión de máximas y frases con sentido que ha ido acuñando para sus estudiantes y para sí mismo, le dan un cierto aire de filósofo natural o autodidacta. Asuntos de no poca importancia y complejidad le preocupan, como la *búsqueda de sentido y validez* del conocimiento (de lo que estudian o aprenden los estudiantes, de las clases, del inglés), el Otro, y la posibilidades de conocerlo, su necesidad de ponerse en el lugar del otro provienen - probablemente- de la antropología filosófica o de la epistemología. Es decir, de otro campo del saber que es importante para él, la filosofía, pero sobre el cual no se extiende en explicaciones mayores pero cuyo interés es reiterado continuamente.

Enseñar es un proceso complejo que comprende escribir las observaciones de clase, reflexionar sobre lo conseguido en aprendizaje y motivación del grupo por una determinada actividad, tener suficiente repertorio de estrategias para ir las combinando de modo que no se hagan repetitivas y aburridoras; tener en cuenta que las actividades planeadas se adecúen al nivel educativo de los grupos de niños. Tiene este maestro muy en cuenta uno de los elementos que Roth señala en “el buen arte de la preparación de la clase”. La consideración psicológica está descrita cuando escribe: “las experimentaba, yo haciendo el papel de niño, diseñaba la estrategia y trataba de vivir el pensamiento de ellos”. Para el autor de esta historia, enseñar es poner toda su experiencia, conocimiento y empeño ético en el propósito de que sus estudiantes encuentren “el verdadero sentido al inglés” ese verdadero sentido,

será la huella que este maestro de inglés dejará en sus estudiantes, dependiendo de las condiciones propias de cada niño y de las “muchas cosas” que necesita el profesor para lograr “la magia de ver transformado su saber en un saber del otro”

Su método de enseñanza.

En qué consiste su método de investigación experimental, tal como él lo describe?

Para desplegar su método, el profesor parte de una necesidad (motivar, mejorar resultados), de un problema de aprendizaje de sus alumnos o de una pregunta por resolver; luego de definir los objetivos y contenidos de la materia trata de experimentar nuevos métodos y estrategias de enseñanza. Para ésto hace concientes los conocimientos adquiridos previamente, es decir, métodos y técnicas de enseñanza, y con ellos diseña estrategias innovadoras para llevarlas a cabo con los alumnos, en la clase. Todo esto debe hacerse teniendo en cuenta al Otro, sus conocimientos previos (*presaberes*), su contexto familiar y social; porque para lograr el aprendizaje es necesario “*acercar lo que se quiere enseñar al mundo de las experiencias y de los referentes vitales del Otro, del aprendiente*”. Luego evalúa. En esta dirección el diálogo con los alumnos es una herramienta muy importante: preguntar, escuchar, calibrar las respuestas y evaluar los efectos y resultados de cada ensayo; también escribir y reflexionar antes de proponerse algo diferente. Esto produce *aprendizaje significativos* si el maestro con responsabilidad busca los mejores resultados y se empeña en llevar el proceso a feliz término.

El componente investigativo de su método se extiende también a la búsqueda de los motivos personales, familiares y culturales que dificultan el aprendizaje del idioma inglés en sus estudiantes; trabajo que hace parte del proceso que señala como “iniciar la tarea y hacer un seguimiento al proceso de mi trabajo”.

El autor de esta historia busca a través del método ensayo - error una metodología a prueba de perdidas, o sea, una estrategia que le garantice que el cien por ciento de los estudiantes aprenden el vocabulario enseñado. Efectúa una minuciosa observación de sus clases en

búsqueda de sus falencias y nunca atribuye los resultados deficientes a los estudiantes; piensa siempre que éstos obedecen a sus fallas, su descuido o a dificultades con la didáctica.

¿Cuáles son, entonces, las nociones y conceptos en las cuales sustenta el profesor su método investigativo-experimental?

En sus nociones y representaciones de pedagogía es muy importante, de un lado, la noción de enseñanza. Enseñar es *dejar huella en el que recibe el mensaje*. Para ahondar en ello utiliza la metáfora del mago y la magia, porque sólo a un acto mágico podría atribuírsele “*ver transformado el saber mio en otro saber de un estudiante*”; así, enseñar es lograr que el otro reciba el mensaje que yo emito. Pero para llegar a lograr ésto no son suficientes los métodos y técnicas que el emisor emplee; ello también depende de las condiciones de ese otro. Y entre las condiciones del otro está -sobre todo- su necesidad y su deseo de saber. ¿Pero acaso ese deseo y necesidad de saber son en el niño o el joven algo “natural” e innato?. Este profesor parece pensarlo así. Podría replicarse, sin embargo, que los estudiantes no necesitan saber, es la institución, el maestro y la cultura quienes imponen en ellos esa necesidad.

Otra noción importante es la de aprendizaje que este profesor entiende como *lo que ha quedado de mi saber en el otro* o sea la transferencia del saber y del deseo y el gusto por saber y aprender. Ese saber que logra traspasar no es ni puede ser el mismo, pues se modifica en y por el otro. Aquí hace hincapié en lo que entiende por *aprendizaje verdadero* o *aprendizaje significativo*. Es el conocimiento que se afianza en forma permanente y se refleja en los avances y cambios que los estudiantes van presentando en la vida cotidiana en sus actitudes y aptitudes.

En este proceso de transferencia de saber que se produce en la enseñanza también interviene aquello que él denomina los *modelos* o *procesos de identificación*, que se mencionaron

atrás; entendiendo por ello *esas corrientes subterráneas* jamás interrumpidas, como en la cita de Freinet, que se establecen entre los profesores o la personalidad de los profesores y las de los alumnos: formas no verbales de comunicación que obedecen muchas veces a situaciones inconcientes o del inconciente. El profesor agrega, entonces, a su noción de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje un componente comunicacional que es muy importante en su haz de representaciones de la pedagogía.

Se refiere a la didáctica como aquellos métodos, técnicas o procedimientos para facilitar el aprendizaje y la combinación de estrategias metodológicas de acuerdo con lo que se pretende enseñar. Se concreta en la utilización recursiva de materiales para elaborar ayudas de clase, como mapas, cuadros, etc. y se extiende a la habilidad para asignar los temas entre las personas que deben trabajarlo; esta sería una concepción de didáctica como racionalización del trabajo asignado al estudiantado. También piensa la didáctica como la creación y replanteamiento del quehacer del maestro de acuerdo con las características propias de los sujetos, los grupos y la comunidad en donde y con quien trabaja.

Su didáctica para enseñar el idioma extranjero se sustentan en el vocabulario cotidiano y en las vivencias comunes de los estudiantes, y se apoya con una metodología que pretende imitar el aprendizaje natural de la lengua materna, con las diversas habilidades de escucha, pronunciación de palabras, escritura, construcción de oraciones, gramática. Reconoce que estos procesos son paulatinos y que el aprendizaje, en gran medida depende de la posibilidad que cada niño tenga para ponerlos en práctica. Le da gran importancia al ambiente de clase, dentro del cual se priorizan las actividades lúdicas que permitan alcanzar los logros cognitivos al máximo porcentaje posible de integrantes de un grupo escolar. Analiza cada uno de los aspectos que observa en las clases y los resultados de las pruebas evaluativas de los estudiantes y propone hipótesis que le permitan pensar en las reales dificultades que los grupos encuentran en sus clases y que les dificultan el aprendizaje efectivo del inglés.

En otros apartes parece entender la didáctica como la capacidad del profesor para presentar los conocimientos específicos del área de manera motivadora para los estudiantes. En referencia con el texto ya citado de Roth, esta sería la consideración pedagógica: aquello que hace o dice el maestro que tiene la virtud de lograr tocar al otro; es eso que el autor de esta historia llama *transferencia*, pero no referida al saber mismo, sino en este caso, al gusto por el saber, al deseo de saber por el saber mismo, a la compenetración espiritual que se alcanza -en algunos casos- entre maestro y niño, que establece una “corriente subterránea” entre aquello que el maestro siente por un determinado saber y que desea hacer llegar o que sea percibido de esa forma por su grupo.

A través del escrito y de todas las reflexiones que este maestro hace y vuelve a hacer sobre su trabajo de clase con los estudiantes, quedan claramente especificados los múltiples elementos que intervienen en un encuentro entre dos protagonistas del acto educativo, que se acercan de diversa manera y por distintos motivos a un objeto de enseñanza, preparado por el maestro para ser puesto en escena en un espacio dispuesto para ello: el aula de clase. En síntesis, se trata de la didáctica entendida como la reorientación que el docente puede dar a sus estrategias de enseñanza con el propósito de lograr mejores aprendizajes en su grupo. Ello supone un trabajo de integración de los diversos conocimientos que el maestro posee; saberes referidos al carácter de su relación con los alumnos, con su saber específico, con el conocimiento de técnicas y de teorías sobre didáctica y pedagogía, del acervo cultural del medio en el que trabaje y de las condiciones psicológicas y emocionales de los estudiantes.

Piensa la educación como formación, y no únicamente de un solo lado y en una sola dirección. Según él, en la relación ambos -maestro y alumno- construyen y deconstruyen su prácticas y a sí mismos en el proceso de enseñar y aprender. Reconoce que el proceso de **formación del maestro** no acaba y una de las fuentes en que se basa esa permanente transformación está en las relaciones que el maestro establece con sus estudiantes, en la observación atenta, la lectura permanente que pueda hacer de sus vivencias en función de la

práctica docente, es decir la traducción de las dificultades en nuevos métodos y herramientas de enseñanza.

El maestro autor de esta historia tiene presente que está formando maestros y que de su propio trabajo va a depender -en mucho- la calidad de los nuevos maestros de inglés que, en el futuro cercano, tendrán en sus manos la tarea de reemplazarlo en la formación de nuevos seres humanos.

Este relato de vida nos muestra una identidad del maestro que es construida a partir de las amargas vivencias infantiles como estudiante maltratado física y psicológicamente por sus maestros en oposición a lo cual él decide primeramente “saber que sabían los profesores para yo estudiarlo y evitar que me castigarán” (pag. 6) relación con el conocimiento nacida como estrategia de autoprotección, para evitar el castigo físico y las humillaciones de las que era objeto por no dominar a satisfacción de los maestros unos conocimientos académicos.

Así mismo, es de reiterar como en su búsqueda por constituirse como maestro juegan estas experiencias dolorosas como el plano opuesto de lo que desea ser y como desea ser visto “hoy yo como maestro trato de ser tierno, darle protección al que la necesita, veo la necesidad de estar en el dolor del otro” El maestro es visto como una persona que acompaña no solamente en la aventura del aprender resultados de la actividad científica, sino también como compañero en las dificultades y dolores que la existencia plantea, compañero de viaje, que conforta y comprende, que ayuda a afrontar los avatares y que contribuye a dar sentido humano a la existencia.

“Es maestro quien sabe que las cosas no son simplemente emociones y triunfos, sabe que la vida le depara sorpresas para aprender a resolver problemas.” Reconoce la dimensión emotiva del maestro e insinúa dentro de su saber específico, la habilidad creadora para asumir profesionalmente los acontecimientos que irrumpen en la labor pedagógica.

“me gustaba demasiado la pedagogía, aunque no tenía muy claro el concepto de la misma, solo podía decir que me gustaba enseñarle a niños” (Ibíd.:10) expresa claramente la gran confusión conceptual que caracteriza la situación del sistema educativo colombiano y por ende a la mayoría de los maestros, caracterizada por tomar y usar como sinónimos conceptos disímiles como pedagogía, enseñanza, metodología de la enseñanza, entre otros. “era un lugar para ir a construir un espacio lleno de vida con mis clases”.p:11 Concepción de la labor del maestro como construcción transformadora de realidades duras y dolorosas en espacios más amables que mejoren las condiciones de vida de los miembros de una comunidad. Escuela como dadora de vida en las zonas social y económicamente deprimidas.

Dice que en su enseñanza se guía por los aportes de unos de los grandes pedagogos, de los que indudablemente ha recogido elementos que junto con su historia personal como estudiante y como maestro en diferentes lugares y circunstancias, le han llevado a su particular método de enseñanza en el que privilegia el papel de los sentidos del niño en el aprendizaje, al estilo de Montessori, acompañada esta educación de los sentidos, de movimientos al estilo de Froebel y de estrategias de trabajo - juego en el que se combinan los movimientos del cuerpo y de la inteligencia de los jóvenes estudiantes, con el objetivo de proporcionar disfrute al cuerpo mientras se desarrolla el intelecto, en tal sentido, parece estar de acuerdo con Freinet, que es otro de sus pedagogos citados. Aunque no hay en su relato de vida intento por profundizar qué es lo que toma de esos autores citados, la descripción de sus desvelos por preparar y desarrollar los encuentros con sus estudiantes, detalla minuciosamente la preocupación de este maestro por un método de enseñanza que parta de los intereses de sus estudiantes, que tenga en cuenta sus habilidades y gustos, que comprenda los problemas personales y culturales que les dificultan el aprendizaje y que considere no solamente los factores intelectuales de las personas estudiantes, sino también la parte corporal física, como fundamental a la hora de pensar en el disfrute de la aventura del conocimiento.

Así para este profesor, la enseñanza es un concepto omnipresente, no está referido únicamente a lo que acontece en el aula, sino que ocupa toda su vida, lo lleva a escribir, como lo relata en su escrito, a reflexionar y a evaluar permanentemente su propia práctica docente, a crear estrategias innovadoras para experimentar en sus clases, observarlas y decidir cuáles son adecuadas porque producen los efectos esperados y qué errores debe corregir. Esta es una labor que él mismo llama de deconstrucción - reconstrucción de su práctica, siempre en la concepción de que el maestro es un ser en permanente proceso de formación, que aprende de sus errores reflexionados, de sus alumnos y sobre todo de sus propias vivencias personales. En este sentido podría entenderse lo que para él significa investigar: es precisamente el observar muy detalladamente cada una de sus clases, estar atento a los efectos que ellas tienen en sus estudiantes, escribir, evaluar los logros y dificultades, buscar alternativas de solución a partir de su saber universitario específico, de sus experiencias pasadas y en la lectura de los pedagogos. Para él, enseñar es poner toda su experiencia, conocimiento y empeño ético en el propósito de que sus estudiantes encuentren “el verdadero sentido al inglés” ese verdadero sentido, será la huella que este maestro de inglés dejará en sus estudiantes, dependiendo de las condiciones propias de cada niño y de las “muchas cosas” que necesita el profesor para lograr “la magia de ver transformado su saber en un saber del otro”

Para el autor de este relato es fundamental el gusto personal del profesor por lo que enseña y la decisión o mejor, la disposición para hacerlo con amor. Esta parte merece destacarse, ya que en palabras de Roth, uno no puede hacer que el alumno sea tocado por un objeto de conocimiento si antes uno mismo no fue tocado por él, además porque la preocupación central de quien escribe, es el estudiante, pero aquí hace referencia directa a una condición del maestro en la relación íntima y personal con su saber, como uno de los determinantes de su identidad profesional, condición responsable por la creación de ese especial clima de comunicación intersubjetiva que hace al alumno querer lo que el maestro quiere, que logra “enamorar” con palabras del profesor, al estudiante por un determinado objeto de

conocimiento, de tal forma que él lo busque por sí mismo, es decir que se despierte en el estudiante por el oficio del maestro, el deseo de saber que le hará autónomo en la empresa del conocimiento.

Tabla_

Modelo pedagógico 1 (“tradicional”)	Momentos intermedios	Modelo pedagógico propio
<u>Método lancasteriano</u> . Imposición forzada de la autoridad del profesor sin importar los alumnos y sólo cumplir con su trabajo de impartir conocimientos. Enseñanza memorística y repetitivo	<u>“Método inductivo”</u> . Combinar el aprender y el jugar, no hacer del aprendizaje algo tedioso, y la labor del profesor es conducir al alumno desde lo más simple hacia lo más complejo y de lo particular a lo general.	<u>Método del “ensayo-error” o investigación experimental</u> : con base en un problema o pregunta por resolver y luego de definir unos objetivos pedagógicos y de contenidos de la materia, experimenta con nuevos métodos y estrategias de enseñanza.
No importa el ritmo y las necesidades de los alumnos; interesa sólo cumplir con el trabajo e impartir conocimientos.	Oscilación entre lesteferismo (“ponerse en el lugar de los alumnos” o dejarlos que hagan lo que quieran) y lancasterianismo (uso el cordón como método para impartir conocimientos).	El dialogo con los alumnos es una herramienta muy importante: preguntar, escuchar, calibrar las respuestas y evaluar los efectos y resultados de cada ensayo y reflexionar antes de proponerse algo diferente. Darle importancia a lo que le interesa al otro (estudiante)
Trasmitir un conocimiento sin saber cómo ni para que. No se tiene un saber pedagógico.	Noción del saber pedagógico: “métodos para elaborar material para los niños”	Mucha importancia y alta valoración de la pedagogía para la enseñanza-aprendizaje.
El método tradicional (repetitivo y memorístico) no permite comprender el sentido de lo que se estudia ni de lo que se aprende. Bloquea la capacidad de pensar, investigar y crear		Es importancia que el estudiante comprenda el sentido de las clases y del aprendizaje. Acercar lo que se quiere enseñar al mundo de las experiencias y los referentes vitales del otro (aprendiente).

6.1.8 Análisis del relato de vida N° 8

En el análisis de la autobiografía que redacta esta maestra encontramos diferentes aspectos importantes relacionados con conceptos del Campo Conceptual de la pedagogía: maestro, formación, enseñanza, instrucción, ciencia, pedagogía y didáctica principalmente.

El desarrollo cronológico de las secuencias nos permite ver la formación de dos tipos de maestros, los cuales están en relación de oposición, un maestro (1), al cual denominaremos “maestro tradicional” y un maestro (2) al cual nombraremos “moderno”, para facilitar la identificación. El relato se construye con base en esta oposición, la cual nos permite encontrar otra serie de contrastes en los conceptos de enseñanza, aprendizaje y alumno principalmente.

EL MAESTRO(1), LA ENSEÑANZA Y EL SABER

La narración nos muestra un maestro cuyo saber sobre la enseñanza no está construido sobre el bagaje académico y experiencial de sus años de formación durante la licenciatura, lo que se hace evidente es el peso de varios elementos como la experiencia de amigos, los maestros que se han tenido, principalmente los de la educación pre-universitaria, sobre los cuales se edifica un modelo para enfrentar la enseñanza y la relación maestro-alumno; los textos guías que se constituyen en el arma que da seguridad a la labor de enseñar y que soluciona todos los problemas en relación con el qué, el cómo y el cuando enseñar, e incluso las formas evaluativas, y los documentos administrativos que debe elaborar el maestro como parceladores, programas, etc. y otro de los elementos importantes que emerge en esta constitución del saber del maestro es el uso del poder institucionalizado que representa el situarse desde una posición de maestro en determinados contextos culturales.

El maestro en este caso no acude a la formación recibida en la licenciatura, proceso formativo sobre el cual hay un amplio vacío, es una formación que no toma vida, expresión ni significado en el momento de enfrentar las dificultades, las dudas y las angustias de la enseñanza. Este vacío se encuentra tanto en el campo de qué enseñar, es decir con relación al conocimiento de las ciencias, como también en el campo de la formación pedagógica didáctica.

Se hace evidente la afirmación de Antanas Mockus y de otros pedagogos, cuando agrega que el maestro pese a todas sus capacitaciones, enseña como le enseñaron, no como le enseñaron a enseñar. En la escogencia que hace la docente de dos de sus maestras, como modelos a seguir, en respuesta a la pregunta de cómo enseñar, se expresa la importancia que tienen los maestros formadores en los futuros maestros:

Otro de los elementos ha resaltar es la relación del maestro con los textos guías, la maestra se entrega con seguridad en los brazos del manual para realizar su labor, éste, como lo dijimos anteriormente soluciona todos los problemas de la enseñanza, desde la definición de los objetos de enseñanza, es decir el espacio de relación con la ciencia y además soluciona todos los elementos relacionados con el proceso didáctico de enseñanza. Desde esta perspectiva, cabe entonces preguntarse **¿Qué es la ciencia?** La historia posibilita ver una imagen de ciencia extraída del conjunto de contenidos que trae un texto guía, un conjunto de resultados, definiciones, etc. que crea la falsa imagen de una ciencia cuyo movimiento de construcción es siempre lineal, limpio de obstáculos, retrocesos, dudas, angustias y contradicciones, una ciencia yerta donde todo esta hecho y donde todo está concluido, una ciencia hecha de resultados, no de procesos, una imagen de ciencia constituido sobre el pilar de la verdad, no desde el crecimiento de la pregunta, de la formación en la posibilidad de la duda. Una ciencia que se entrega en paquete al maestro y al estudiante y frente a la cual no se puede dudar, ni preguntar y mucho menos cuestionar.

EL texto se convierte en la relación del maestro con la ciencia y es él el depositario del saber, no el maestro. El maestro(1) que vemos en la historia es solamente el aplicador de un proceso instrumentalizado, proceso que más que educativo es instructivo. El texto guía es el conocimiento dosificado, didactizado, fragmentado no sólo para los alumnos, también para el maestro. En este tipo de maestro no hay espacio para la reflexión sobre la enseñanza, considera incuestionable su metodología, así como es incuestionable lo que enseña. Pese a las altas perdidas considera que el problema está por fuera de sí y que sus causas se encuentran siempre en las deficiencias actitudinales de los estudiantes.

En esta concepción educativa **la pedagogía y la didáctica** tienen una existencia mínima, relacionada sólo con lo operativo, ya que el proceso educativo no es producto de la reflexión del maestro, sino que su planificación ya está determinada por el texto guía.

Las reflexiones de la profesora dejan ver una enseñanza (1), regida por un ritual que no cambia, que no tiene sentido, pero del cual todos son participes, que el alumno intenta romper con la burla y la rebeldía pero que no lo logra por el peso de la institucionalidad, la costumbre y las jerarquías de poder: se entra, se saluda, se hace la oración, se dicta hasta que se nota cansancio en los rostros de los estudiantes, los estudiantes copian, entonces se explica, que consiste en repetir lo que se había dictado,” casi no los dejaba descansar porque si lo hacia nadie aguantaba la indisciplina, entonces era mejor mantenerlos ocupados” Es la repetición de una mecánica institucional que envuelve al maestro, por un lado le da tranquilidad, pero por otro lo inmoviliza, lo hace una tuerca más del movimiento de la máquina y lo envuelve en la repetición, la irreflexión y la certidumbre . El hecho de que otros hagan lo mismo y obtengan los mismos resultados y no se inmuten, da la certeza de que este es el camino correcto, que el problema no está en el maestro ni la enseñanza:

EL ESTUDIANTE Y EL APRENDIZAJE

La forma tan limitada como el maestro (1) se relaciona con el saber limita la enseñanza, la cual tiene como sustento no la formación, sino que éste se constituye en un proceso instruccional, la relación del maestro con el saber científico es pobre y a la vez regula y limita al máximo la relación del alumno con el conocimiento, quedándose el aprender en la repetición mecánica, donde los procesos de comprensión, relación y conceptualización no existen.

La historia de vida nos muestra entonces, como la relación del maestro con los saberes implica la relación del aprendiente, una relación basada en una mecánica conductista de estímulo respuesta, donde el aprendizaje de las ciencias es marcado por el fracaso, altas

niveles de pérdida y como lo dice la autora del relato, incapacidad de relacionar unos conceptos con otros y más aún, de relacionar los contenidos escolares con el espacio de la experiencia cotidiana. El copiar es la base principal del aprendizaje, donde la profesora es catalogada de exitosa en la medida del número de páginas que es capaz de hacer escribir a sus alumnos, como forma no sólo de hacer llegar los conocimientos, sino también como forma de minar las fuerzas, como forma de doblegar la voluntad del estudiante en donde la copia y la evaluación, más que procesos académicos se convierten en armas disciplinarias para doblegar la rebeldía, para ejercer el poder y para el control de la disciplina.

El proceso de formación como maestra, escrito por la profesora, nos permite encontrar como el cambio en uno de los conceptos básicos de la teoría pedagógica no se da de manera aislada y como involucra cambios en toda la red conceptual, maestro, enseñanza, aprendizaje, estudiante.

En relación con lo anterior, es necesario analizar cuál es la mirada sobre el alumno y cuáles son las bases de las relaciones maestro- estudiante. En este momento de la formación del maestro, las relaciones maestro alumno hacen del aula un espacio de confrontación directa entre dos sujetos que no están unidos por la valoración, el afecto, como base del respeto. El estudiante es aquel que siempre está interesado en corroer el suelo psicológico del maestro, hacerlo sentir mal, burlarse, “medirle el aceite”, saltarse las normas, el que no lo mueve ningún interés intrínseco por el estudio, el que se esconde en las multitudes para hacerse anónimo y así poder desestabilizar a su oponente, etc. En esta confrontación el maestro se sitúa en un espacio de poder institucionalizado que emana no de la relación con el saber, sino de su situación de sujeto nombrado maestro, investido legalmente e institucionalmente.

El concepto de disciplina está basado en las relaciones estrictamente académicas de los sujetos, está circunscritas al rol de maestro y alumno en el aula de clase. Todo elemento de simpatía, afecto o subjetividad es considerado peligrosos en la necesidad de mantener una

relación de poder sobre el otro. El respeto considerado como distancia, como la base para no permitir que el otro ejerza su poder. No existe conocimiento ni relación entre los sujetos más allá de lo que está inscrito en los marcos de la instrucción. Es decir donde el contexto social, personal, y la realidad en la que están situados tanto el maestro como los alumnos se hacen invisibles, no son significativos para la enseñanza.

EL MAESTRO (2)

En este relato de vida se visualiza otro tipo de maestro en el cual la relación con los conocimientos de la ciencias ya no son sólo los que están en los textos guías. Es un maestro cuyo centro de reflexión no lo constituyen ya los problemas disciplinarios sino la enseñanza, la cual se ha convertido en un espacio de experimentación y de aproximación a la recontextualización.

Es importante notar como **la pedagogía** empieza a tomar forma, como base sobre la cual se piensa la formación, la enseñanza, el alumno, el aprendizaje, la escuela, el equipo docente y la comunidad. La forma más visible de la pedagogía en este segundo tipo de maestro es entendida como lo que permite humanizar la relación con el otro, con el educando. El fin máximo entonces de la pedagogía no es en sí el conocimiento, sino el otro, en tanto ser hombre, ser en formación, ser en la sociedad y ser individual. El conocimiento es mirado como un aspecto importante en la relación del sujeto con el mundo, con la sociedad, consigo mismo, elemento que debe estar al servicio de la construcción de su humanidad como sujeto. En este proceso el maestro tiene un papel importante que jugar, como profesional capaz de relacionar los conocimientos científicos, lo ético, lo humanístico, lo social, lo cultural y el conocimiento del otro como sujeto en formación y ser individual; es decir reconocerse como sujeto de saber pedagógico.

No se usa de manera explícita el término de **didáctica**, pero en la narración se encuentra en este maestro (2) la reflexión permanente y la planeación de la enseñanza sobre el concepto ya no de instrucción, sino basado en el concepto de formación, en donde toma importancia

el contexto comunitario. Los resultados de la experimentación académica son evaluados de manera permanente sopesando los avances, pero de igual manera teniendo presente las limitaciones y las causas. De esta manera la didáctica es un saber que se construye y reflexiona de manera permanente el profesional de la enseñanza. El maestro entonces, ya no es el ser desprovisto de saber que se entrega de manera inerte ante los textos o direccionamientos de entidades gubernamentales o hitos de moda, el maestro aquí es aquel sujeto que posee un saber que le permite relacionarse con los conocimientos científicos, culturales, ideológicos, políticos y sociales y construir con ellos un nuevo saber que le permita aportar a los procesos formativos de los futuros maestros. La historia de esta maestra nos muestra la didáctica como una construcción compleja en la cual entran en juego una cantidad de saberes y relaciones que colocan sobre la mesa los conceptos articuladores de la pedagogía como son la escuela, la educación, la formación, el alumno y su contexto, el aprendizaje, para construir la enseñanza basada en la recontextualización de los conocimientos con el fin de aportar a la construcción no sólo de individuos sino también de lo social, no sólo de la ciencia y la cultura, también de lo ético y afectivo.

Otro de los puntos que se plantea de manera clara, en oposición al campo (1) es la noción de relación maestro- alumno. En este segundo momento las relaciones están basadas en el sentido de humanidad que me implica con el otro. Todos los aspectos que rodean al estudiante y sus procesos empiezan a ser elemento que influye en los procesos académicos y temas susceptibles de ser abordados. Así mismo el maestro abandona su lugar, su pedestal que le impedía mostrarse como ser humano, con ideas, contradicciones, historia, vida personal, gustos, conflictos, origen, afectos, etc., para avanzar en la construcción de relaciones donde la autoridad y el respeto se construyen en el dialogo académico y pedagógico, no están predeterminadas socialmente. Emerge también el concepto de cultura como elemento mediador de la prácticas formativas. Es decir, la cultura como un elemento implicado e implicante en las relaciones pedagógicas y e la construcción didáctica.

Otro aspecto a tener en cuenta es la disciplina la cual ya se desplaza del centro de atención y temática de confrontación entre maestro y alumnos y su espacio es ocupado por las

preocupaciones relacionadas con los procesos pedagógicos. La evaluación y la calificación ya no revisten el carácter punitivo y vengativo muchas veces, del primer momento analizado, sino que su naturaleza y sentido corresponden a las preocupaciones académicas de los procesos que se plantean.

Otros elementos que empieza a tener presencia es la comunidad, entre ellos los padres de familia y los compañeros colegas. La primera es considerada elemento que juega un papel importante en los procesos académicos y elemento de formación del educando y el Equipo docente se expresa como una forma necesaria para el avance de la práctica educativa.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO Y SUS RUPTURAS

El relato de vida nos plantea una serie de rompimientos, de búsquedas, algunas concientes, otras no tanto, en las cuales la profesora se ha ido formando y autoformando.

La base principal que ha posibilitado los cambios esta conformada por la reflexión ante la insatisfacción que producen los resultados de la enseñanza, así mismo la participación en experiencias académicas como seminarios, proyectos investigativos, postgrados, y el proceso mismo de reestructuración y acreditación de las normales.

Estas experiencias le permitieron pasar de una mirada rígida de la enseñanza y del otro a una mirada humana y agradable y abierta de los sujetos, de sí misma y de la enseñanza. Es importante el concepto de gusto y agrado por su práctica docente, por su ser como maestra, en oposición a su rechazo inicial a ejercer este rol.

SÍNTESIS DE SU PROCESO DE FORMACIÓN COMO MAESTRA: OPOSICIONES

MAESTRO 1	MAESTRO 2
<ul style="list-style-type: none"> • Sin motivación por la docencia • Basada en la imitación de modelos tradicionales • Su relación con la ciencia y los procesos didácticos dados por el texto guía • La enseñanza y las ciencias desintegradas de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación constante y variada con el conocimiento específico y pedagógico • Maestro en permanente formación académica, • Reflexión continua sobre la práctica pedagógica como forma de evaluar y planear la enseñanza

<ul style="list-style-type: none"> • realidad y la vida cotidiana • Enseñanza basada en la instrucción • Maestro autoritario, cuya autoridad la reviste su estatus de maestro. • Relación con el alumno basada en el control disciplinario, una relación de adversario • Indiferencia sobre el contexto y las características personales de sus educandos • Temáticas rígidas • Enseñanza basada en cumplir un programa académico • Enseñanza rutinizada • Evaluación y calificación como arma de control disciplinario • Dictar, repetir, evaluar, calificar como los actos repetidos del proceso didáctico. • Proceso de enseñanza basado principalmente en cansar al otro, en tenerlo ocupado para que no realice indisciplina. • Acción repetitiva, memorística e irreflexiva • Enseñanza de pobres resultados y alto nivel de desmotivación • La enseñanza una acción rutinizada, “una pesadilla, monótono y aburrido” 	<ul style="list-style-type: none"> • Una ciencia enseñada para comprender y relacionada con la realidad y la vida de los educandos. • Relación con el alumno y la enseñanza basada en el concepto de formación. • Relación con el alumno orientada a procesos académicos e integrales, cuya base es la libertad, la autonomía y la responsabilidad. • El contexto y las características personales de los estudiantes son elementos que interesan en el proceso. • Enseñanza basada en el desarrollo de procesos y competencias. • Enseñanza variada donde el alumno juega un papel activo en la relación con los conocimientos y sus procesos. • Evaluación y la calificación no tienen la primacía en el proceso sino que son elementos académicos que aportan al desarrollo de los propósitos • Enseñanza variada y motivadora, con mejores resultados, aunque con deficiencias que son objeto de nuevas reflexiones • Enseñanza con agrado, con gusto y motivación. • La comunidad y los colegas son importantes
---	--

6.1.9 Análisis de los relatos de vida N° 9 y 10

Estos relatos se analizan conjuntamente por presentar características similares. En primer lugar, su temática no está referida a la enseñanza, ni a la formación. Se evidencia dificultades en la reflexión sobre sí mismo y en la capacidad para narrar su propia práctica cotidiana. No se encuentran en estos relatos espacios de relación del maestro con las ciencias y los saberes ni se hace evidente ninguna problemática frente a la enseñanza, la didáctica, la investigación, la escritura u otro aspecto académico de la profesión del maestro. Son textos que presentan una narración lineal que tanto en su extensión como en su profundidad son limitadas; el eje principal de referencia son los acontecimientos familiares y de la vida personal. Se evidencia la concepción de que la entrega del título de maestro por una institución académica y el nombramiento estatal para desempeñar el cargo docente es lo que definen la formación del maestro y por tanto está es un procesos que termina allí. En estos textos toma forma el concepto del oficio de maestro como vocación,

gestada en las relaciones familiares y en los juegos de la infancia; la vocación docente es asumida como la capacidad para servir a los demás y para realizar todos los ritos cotidianos que encierra concepción tradicional de la enseñanza.

Como se ha planteado anteriormente, no hay ningún aspecto usado en estos relatos de vida que nos pueda dar idea sobre la concepción de enseñanza que poseen estas docentes. De su relato autobiográfico de vida familiar se podría deducir que, como es muy común en el medio, la labor del maestro se reduce a una serie de rituales aprehendidos en la tradicional “práctica integral” con que se preparaba a las futuras maestras para “ocupar un cargo”. Otra fuente de formación de las aspirantes a ser maestras era la imitación consciente de las prácticas de algunas de sus maestras de la escuela normal. Con la imitación de los ritos cotidianos, la presentación personal y la actitud frente a los alumnos se constituyeron los conceptos inamovibles con los que se ha transitado por la senda del magisterio, sin que el permanente contacto con estudiantes, colegas y padres de familia o charlas, discursos o cursos hayan podido transformarlo, o al menos introducir alguna sombra de duda sobre su pertinencia. Aquí podría decirse que el acontecer práctico supera con creces a la capacidad lingüística con que se pretende relatar la experiencia.

6. 2 ANALISIS DE TENDENCIAS: ASPECTOS COMUNES ENCONTRADOS EN LOS RELATOS

Sin desconocer el hecho de que cada uno de los maestros que escribió su relato de vida es un sujeto plural, pero único en sus singularidades, se encontraron rasgos comunes en su forma de concebir la pedagogía y sus conceptos articuladores: la enseñanza, la formación, el oficio de maestro y otros aspectos relacionados como son la didáctica, la relación maestro alumno, la relación del maestro con las ciencias y la pedagogía, su imagen de sí como maestro y de la profesión docente.

Aunque la muestra no sea representativa en el parámetro cuantitativo, estos elementos se constituyen en los puntos que posibilitan establecer un marco de relación con las representaciones, imágenes nociones, ideas, que son susceptibles de encontrar en el mundo del maestro en Colombia, sin querer decir que sean las únicas o que se constituyan en parámetros rígidos que caractericen grupos definidos al concebir la enseñanza y la profesión docente.

Del análisis de los relatos de vida de los maestros se pueden establecer cuatro agrupaciones que se les dio el nombre de **tendencias**, como se planteó en el marco metodológico, no como un grupo específico y rigurosamente definido, sino un campo de matices que se interrelacionan, pero que logran bosquejar una serie de características particulares, relacionadas por similitudes y oposiciones en relación con los demás partícipes de tendencias distintas. Es así, como las *tendencias encontradas* no configuran unidades cerradas, se estructuran como se dijo anteriormente, con base en algunos ejes o asuntos fuertes de coincidencia, pero en determinados aspectos sus límites son borrosos, se entretajan y comparten elementos entre sí.

6.2.1 Tendencia Crítico-reflexiva. En los relatos de vida encontramos un grupo de maestros cuya mirada sobre los conceptos de maestro, enseñanza, aprendizaje, formación encierran puntos de vista en común que hemos denominado *tendencia crítico-reflexiva*.

Este grupo de docentes coincide en considerar al maestro como un *ser en permanente formación*, para quien el recibir un título de licenciatura o de normalista no implica que su preparación, conocimiento y capacitación esté terminada. Por el contrario, implica estar en capacidad de continuar aprendiendo de manera constante. Esta formación está basada en dos pilares importantes y en directa relación: la teoría y la práctica. La teoría está constituida principalmente por la formación académica que recibieron en las instituciones formadoras de maestros; pero ésta es únicamente la base desde donde se debe desarrollar una exploración, profundización e indagación teórica constante, no sólo en relación con la

ciencia objeto de enseñanza (lo que en algunos de estos maestros implica el conocimiento de la historia de sus conceptos, construcciones y búsquedas), sino también con respecto a la pedagogía, la cual constituye un saber que el maestro debe conocer, profundizar y retomar.

La *pedagogía* se convierte en el cuerpo conceptual que le permite al maestro establecer la relación entre teoría y práctica; es decir, la práctica trasciende el simple enseñar, la puesta en escena de contenidos dirigidos desde el texto guía o la transposición a nuevos escenarios de metodologías aprendidas en épocas de la infancia o adolescencia.

La *enseñanza*, en esta concepción, es el acto profesional en el cual el maestro conjuga su saber y los aprendizajes que le provee su acción diaria, la que es objeto de reflexión y búsquedas permanentes. En esta tendencia no puede decirse que existen posiciones únicas, lineales y fijas. Al contrario hay puntos fuertes de coincidencia que permiten plantear una tendencia, pero a la vez hay matices, énfasis, dispersiones y divergencias en otros aspectos.

Algunos de los docentes que comparten esta tendencia piensan que la reflexión personal debe ser puesta en colectivo, cotejada, analizada y ser objeto de discusión con el equipo docente, como única posibilidad para que éste se transforme en comunidad académica. Desde esta posición, la actividad de la enseñanza no debe seguir siendo la inspiración individual de discursos y métodos que no pueden ser objeto de observaciones, análisis, críticas y aportes de sus colegas y, por el contrario, buscan que la enseñanza sea una acción profesional cimentada en un conocimiento y un bagaje teóricos que permitan el análisis, la experimentación y la sistematización de la acción pedagógica. Para otros, *el otro* como colega, como colectivo es aún un espacio vacío por el papel que juega en la preparación, discusión y reflexión frente a la enseñanza.

En este caso, se puede pensar que la enseñanza aún se considera como una responsabilidad individual y la puesta en marcha de una competencia personal; el docente debe ser autosuficiente, pues reconocerse con dudas, interrogantes o problemáticas implica reconocerse como menos capaz que el otro. Algunos consideran importante la evaluación,

la discusión y la reflexión de las actividades académicas con el estudiante, como alguien con el cual se puede llegar a consensos o quien, como sujeto participe del proceso, tiene el derecho de hacerse consciente de ellos; sin embargo, el colega y el colectivo docente aún no tienen un lugar en sus reflexiones sobre la enseñanza.

En esta mirada de la enseñanza como búsqueda reflexiva y profesional, la *didáctica* es concebida como una construcción permanente del maestro. Es el espacio en el cual éste intenta articular el saber de las ciencias desde su posición de sujeto de saber pedagógico. Esta posición profesional se mira como la posibilidad que tiene el maestro de interrogar no sólo el saber de las ciencias con el fin de ser enseñadas, sino también considerar el sujeto que aprende como sujeto en formación, sujeto individual. Aquí el maestro no es aquel que sigue lineamientos, textos guías o hitos de moda de manera ciega, es aquel que a la luz del conocimiento del saber específico y la pedagogía trabaja por tomar posición y elaborar argumentos en la construcción didáctica.

En relación con la didáctica toman fuerza exploraciones que superen los métodos direccionales y transmisionistas. Enseñar, en la mayoría de maestros que integran esta tendencias, es asumido como acto comunicativo, la valoración del acto dialógico, como puesta en común de conocimientos, preguntas, intuiciones, posibilidades, posiciones. En esta interacción comunicativa, la voluntad de saber hace iguales a los sujetos de conocimiento. Allí el aspecto central es la temática a abordar y los procesos de los sujetos que participan; las líneas de poder y de autoridad tradicional que antes copaban los espacios se debilitan y, en su lugar, se encuentran relaciones de tipo académico. En un grupo de estos docentes, la metodología del trabajo por proyectos ha hecho parte de los procesos que se experimentan, evalúan y perfeccionan; ha estado relacionado, en diversos momentos, con metodologías de trabajo que pretenden superar la relación individual y se encuentran -por ejemplo- exploraciones en el trabajo en grupo. Sin embargo, el trabajo en equipo y la metodología del trabajo por proyectos no trasciende los procesos del aula para integrarse y

buscar transformar la comunidad, relacionando padres de familia y otros estamentos sociales, aspectos que diferencian a ésta de la tendencia denominada *social-crítica*.

Esta tendencia plantea de manera categórica la investigación como elemento vital que debe estar unido a la enseñanza. Acá la investigación se asume, al menos teóricamente, como necesidad, tanto en la relación del maestro con su saber, como en la relación que el maestro provoca entre los estudiantes y los saberes. El objeto o los objetos que se plantean para estos procesos investigativos son la enseñanza y los demás aspectos relacionados con ella; la investigación es en sí misma de carácter pedagógico. Así, aún cuando la investigación no tome cuerpo de manera concreta, visible y sistemática en los quehaceres de la enseñanza, es común en esta tendencia la presencia de enunciaciones que reivindican la necesidad de avanzar en la relación entre enseñanza e investigación.

Otra característica de esta tendencia es su concepción de la ciencia. Algunos de ellos hacen explícito cómo uno de los obstáculos que han encontrado en su carrera docente es la concepción de ciencia tradicional. En su relación y reflexión con la enseñanza han venido acercándose a una visión de ciencia que se distancia de la ciencia concebida como resultados, verdades estáticas, procesos lineales y llenos de certidumbres, para concebir y formar en una visión del conocimiento científico que se alimenta de la pregunta, de la duda, de los por qué, construida con base a obstáculos, confrontaciones, retrocesos y errores. Es aquí donde ha surgido la necesidad del maestro de preguntarse por la relación entre la enseñanza de una ciencia y sus procesos históricos y epistemológicos de construcción. Sin embargo, si bien una de las características de esta tendencia es la capacidad y necesidad de reflexión sobre la enseñanza, no todos llevan sus miradas al mismo nivel de profundidad y complejidad, situándose el análisis de algunos en los aspectos metodológicos, actitudinales, instrumentales y/o evaluativos, no en la relación con los objetos o el saber que se enseña.

Otro de los elementos centrales de esta tendencia es el concepto de *formación*, el cual se torna en fundamento de la enseñanza. El maestro cimienta su acción no sólo en la

búsqueda del aprendizaje de contenidos teóricos - científicos o en la cualificación moral y comportamental de los estudiantes, dos extremos en los que se han movido los maestros normalistas. La formación es concebida como el proceso en el cual el sujeto se forma como tal, en la toma de conciencia de sí mismo, de lo social, lo cultural y en la apropiación autónoma de los conceptos fundamentales que la cultura universal ha construido en relación con sus aspiraciones de vida.

El *estudiante* es concebido como sujeto con características individuales, ritmos, aspiraciones, afectos, disposiciones, historias, intereses diferentes que lo definen como sujeto único y protagonista de su proceso formativo. Pero para esta tendencia, el estudiante es y se piensa principalmente, en cuanto sujeto de conocimiento. El conocimiento académico es la base fundamental sobre la cual se basa la relación maestro- alumno; los aspectos culturales y sociales no tienen tanto peso en la mirada que el maestro hace del alumno, como sí lo tiene en la tendencia social-crítica.

6.2.2 Tendencia Social - Crítica. La especificidad que define esta tendencia es la importancia que se le otorga al conocimiento de las condiciones sociales en la labor académica y de formación de los docentes. La finalidad de la educación es la formación de los estudiantes en el conocimiento crítico de su entorno social, para que participen activamente en el desarrollo de sus comunidades y contribuyan a su transformación.

Se parte del conocimiento de las características culturales, familiares y sociales de la *comunidad educativa* para entender las carencias, dificultades, mitos, creencias, saberes e ideas que hacen parte del contexto en el cual debe desempeñarse el maestro. El maestro debe guiar procesos de participación de los niños y jóvenes, con el fin de integrarlos a la vida de sus comunidades y orientar los saberes escolares específicos; dicho acceso se piensa influido, de maneras diversas, por el contexto social.

El concepto de *enseñanza* que opera en esta tendencia tiene que ver con los análisis que el docente elabora sobre las condiciones particulares del grupo de estudiantes, su contexto socioeconómico, el método, los programas, los objetivos de formación de futuros maestros, las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes y el ambiente de trabajo reinante en la institución. A partir de estos, el maestro evalúa las características del trabajo docente, así como la disposición de recursos para apoyarlo y determina las estrategias metodológicas pertinentes.

En la historia de vida de los maestros en quienes se reconoce esta tendencia, se asumen posiciones de cambio, las que deparan nuevos aprendizajes en su autoformación, por medio del hacer. El maestro se concibe como un sujeto en constante formación a partir de los saberes prácticos que va adquiriendo, los cuales se hacen conscientes gracias al análisis y la reflexión. Dicha reflexión se centra en su quehacer y en los resultados que obtiene de la enseñanza. Esta concepción de maestro en posición de apertura al cambio, demanda un profesional recursivo, en continua búsqueda de métodos y estrategias de trabajo, que piensa en el bien de las comunidades, creador de nuevas propuestas, humilde para reconocer equívocos y valeroso para recomenzar una y otra vez.

En esta tendencia, la *didáctica* parte de considerar los intereses de los estudiantes, especialmente en lo que se refiere a sus actividades de clase preferidas; también considera sus necesidades formativas y el estado del proceso de aprendizaje en cada caso; para ello son relevantes los conocimientos acerca de las condiciones socio culturales y familiares de los educandos.

El análisis de las evidencias del proceso de aprendizaje permite al maestro calibrar constantemente los efectos y resultados de su trabajo para replantear o reforzar las estrategias metodológicas que se ponen a prueba.

Las *relaciones maestro-alumno* se conciben como dialógicas, basadas en el afecto, el respeto, la valoración del otro y en el conocimiento de sus dificultades, sentimientos y capacidades para asumir responsabilidades bajo adecuada motivación y dirección.

El maestro asume la labor activa de recontextualización y adecuación de los contenidos de la enseñanza de acuerdo con las necesidades y condiciones de la comunidad específica donde trabaja. Así, ser un buen maestro no consiste en reproducir y ejecutar los programas y actividades que otros han diseñado, sino que se puede ser constructor de su propio saber pedagógico; las aparentes verdades se pueden derrumbar por el peso de las evidencias y las propias experiencias, cuando son analizadas críticamente con los colegas; pueden ser fuente de aprendizajes colectivos (en el equipo de trabajo) y generan cambios en las formas de construir conocimiento y de ponerlo en circulación para su apropiación colectiva. De esta forma, se pasa de una concepción de maestro como reproductor del saber a otra como profesional productor de saber pedagógico - didáctico.

Las características culturales y familiares de los estudiantes y las diferencias existentes entre aquellas y la cultura del maestro encargado de una determinada área del conocimiento, son reconocidas como interferencias en la comunicación requerida para asegurar la comprensión entre los estamentos involucrados en los procesos escolares. Pero esas diferencias también son valoradas como posibles puntos de anclaje de relaciones más abiertas, desprevenidas y respetuosas de las diferencias culturales entre maestro y estudiantes y aún como motivadoras de procesos de recontextualización de los saberes.

Se concede importancia y alta valoración a la *pedagogía*, entendida como el saber que permite al maestro orientarse e integrar saberes y conocimientos frente a las complejas problemáticas de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de maestros en las escuelas normales.

El logro fundamental de la pedagogía que se persigue en el marco de esta tendencia, no es el conocimiento en sí mismo como resultado, sino el *otro*, en tanto ser humano en formación, quien está siendo modelado para cumplir su función como ser social, capaz de contribuir al mejoramiento de su comunidad; esto se busca a través de la potenciación de su ser como alumno, como miembro de una familia, de una comunidad y como futuro maestro. El conocimiento se mira como un aspecto importante en la relación del sujeto con el mundo, con la sociedad, consigo mismo; un elemento que debe estar al servicio de la construcción de su humanidad como sujeto. En este proceso el maestro juega un papel importante, como profesional que integra en la enseñanza los conocimientos científicos, éticos, humanísticos, pedagógicos y didácticos en el proyecto de formación de futuros maestros.

Se destaca la complejidad que posee aquí el *aprendizaje*. No basta con conocer una teoría, con haberla entendido (en apariencia), con haberse convencido de su justeza o necesidad para que automáticamente se cambien los comportamientos en relación con ella, es decir, para que se produzcan aprendizajes. Conocer teóricamente algo es una cosa, no demasiado compleja, pero apropiarse de ese algo hasta el punto de hacerlo operativo, funcional e integrarlo en el sistema propio de referencias y de significantes es algo completamente diferente. Ese es un punto crítico en educación, que es tenido en cuenta por los maestros que configuran esta tendencia. La formación debe lograr el cambio, no sólo en el discurso, sino en la práctica.

En la mayoría de estos docentes el grupo de colegas se percibe como fuente de apoyo en medio de los conflictos laborales o académicos, como pares con quienes se comparten tareas y responsabilidades y con quienes se debe coasumir la toma de decisiones. Con el grupo de colegas se deben proponer las unidades de trabajo académico, construir objetivos comunes y trabajar en equipo. Resulta llamativo que en las demás tendencias no se subraye la importancia de los colegas y su función, exceptuando una de ellas (sicóloga -

pragmática) donde se los concibe más bien como opositores u obstáculos para la propia labor.

Los anteriores elementos sustentan por qué se ha denominado *social- crítica* a esta tendencia en la producción de representaciones sobre pedagogía y didáctica hallada como producto del análisis de los diez relatos de vida.

Entre las historia que permitieron caracterizar esta tendencia resalta una donde se muestra con insistencia el *trabajo cooperativo*, como eje transversal de la labor académica. Se mencionan aquí los aportes de esta narración - la cual da cuenta de una posición excepcional y hasta cierto punto extrema en la tendencia- por considerar que aportan a los objetivos de la investigación. Sin embargo, para una mejor ilustración y profundización sería necesaria nueva y más amplia información de campo.

En el énfasis *cooperativo* se percibe el convencimiento de que maestro, escuela y comunidad, deben constituir un equipo colaborativo; que la educación debe ser promotora del desarrollo de las comunidades, pero no desde afuera, sino a través de la participación y mediante el trabajo cooperado. Un planteamiento en tal sentido no se halló en las demás tendencias de representación. En algunas se le da importancia al trabajo del maestro con miembros y grupos de la respectiva comunidad, pero la orientación, los objetivos y métodos son diferentes.

Como ya se afirmó, los objetivos del trabajo comunitario de los maestros en la tendencia social-crítica tienen que ver con la necesidad de conocer en profundidad los intereses y problemas existentes en la comunidad, pero en el matiz cooperativo de esta tendencia, se trata de integrar a los miembros de la comunidad al trabajo con y en la escuela y que la escuela y los maestros se desempeñen como generadores de procesos de participación en proyectos de desarrollo comunitario. El método para alcanzarlo es la cooperación estrecha

del maestro con los miembros de la comunidad, de acuerdo con sus intereses y capacidades para generar procesos en pro del colectivo social.

En otras tendencias, las *relaciones con la comunidad* se conciben como actividades de extensión de la escuela; se le da importancia al trabajo con los padres de familia, pero este tiene como fin mejorar las relaciones entre la comunidad y la escuela; para ello se ofrecen conferencias sobre temas de interés familiar, talleres de manualidades y otras actividades que sean del agrado de los participantes. En el matiz que se intenta enfocar, pareciera concebirse al maestro como un promotor del desarrollo de la comunidad, para lo cual debe conocer profundamente sus condiciones sociales, económicas, familiares, culturales de su entorno; pero esta labor no se desarrolla como parte de un proyecto de investigación o como actividades anexas a la labor educativa, sino como parte y en desarrollo mismo del trabajo educativo.

Enseñar y aprender se conciben como acciones de doble vía, donde estudiantes y docentes son actores y gestores del proceso y cada quien debe cumplir su rol. Por oposición, en otras tendencias se concibe al maestro como el responsable de la enseñanza y del aprendizaje y al estudiante como receptor, pasivo; pero si interviene, en virtud de la democracia participativa, es para sugerir cambios en los métodos, en los grados de exigencia o para proponer estrategias de enseñanza mediante juegos, elemento este, que muy comúnmente se confunde con la lúdica. En la tendencia sicologista-pragmática, el maestro desaparece delegando toda la responsabilidad del proceso de enseñanza a textos, vídeos o a la actividad infantil sin dirección docente. En la concepción *cooperativa* se pretende que todos sean responsables de todo y de todos; de enseñar y aprender, dar y exigir, proponer y discutir; del plan y de la ejecución, del manejo del tiempo y de los resultados. Se espera que no haya sujetos pasivos, que todos participen (que sean sujetos activos) en las búsquedas y en las construcciones.

Los aprendizajes deben generarse por medio de procesos colectivos, antes que por desgaste del maestro tratando de inventar cada día una nueva forma de dar la clase para satisfacer a los grupos de adolescentes siempre inconformes, quienes, adicionalmente, no se hacen responsables del proceso, recayendo este totalmente en el maestro. Con eso se resuelve el permanente estado de angustia del profesor, tratando de encontrar él sólo el método acertado.

Mientras otras propuestas señalan los procesos de escritura, investigación o reflexión sobre las propias prácticas docentes como los instrumentos más adecuados para fundamentar la formación del maestro, aquí se propone el trabajo cooperado y en equipo para alcanzar el mismo fin. Aun cuando en otras tendencias se promueva la práctica del trabajo en equipo, en ésta se lo concibe diferente y se tiene una postura crítica frente a su deformación y a los vicios y dificultades que ella acarrea para la formación de ciudadanos e incluso en la formación de maestros. Ese tipo de trabajo en equipo se opone a la concepción del trabajo cooperativo.

El *aprendizaje* se entiende como la disposición para participar personalmente en el trabajo colectivo y la capacidad de descubrir dentro de este tipo de trabajo las propias aptitudes, cualificarse y aportarle al grupo a través del proceso; un cambio de actitudes y de comportamientos, producto del trabajo colaborativo. Otras tendencias conciben el aprendizaje como el dominio individual y personal de determinados contenidos o conceptos por parte de los estudiantes, ya sea para actuar en su cotidianidad o para dar respuesta a cuestiones académicas. Aquí, los avances o aprendizajes deben visualizarse no únicamente como apropiaciones individuales sino, fundamentalmente, como cambios colectivos. El aprendizaje está ligado, entonces, con la adaptabilidad que el individuo demuestre hacia un determinado grupo de trabajo y se determina por el aporte en trabajo, no necesariamente en conocimientos; se deduce, también, que se demuestra por la habilidad personal para establecer relaciones de cooperación con los demás integrantes del equipo.

En esta tendencia se produce una visión bastante diferente del acto educativo en la cual el maestro es quien planea, orienta, evalúa y replantea los procesos. Aquí el maestro no es su único gestor; se concibe que todos los miembros de los equipos colaborativos sean responsables por la ejecución de los proyectos y por los resultados. Se enseña y se aprende en la acción y por el rol que cada quien cumple en la actividad, no se dejan brechas entre teoría y práctica. El trabajo colaborativo pretende ser el medio de aprendizaje, la estrategia de acción elegida, el método para la educación del individuo y el propósito al que se aspira. Es la propuesta que se tiene para la formación de los maestros en ejercicio y para los futuros maestros.

En este sentido se ha nombrado esta tendencia como *social*, porque piensa en la educación de grupos y no de individuos aislados, pero además porque concibe la formación no como una condición *a priori* para la integración al grupo, sino como efecto del mismo trabajo colaborativo. Por esta vía, la tendencia social en su perspectiva *cooperativa* está cercana a la filosofía socialista de educar por el trabajo y para la colectividad, por la influencia de la exigencia del grupo.

La dimensión *crítica* con la cual se denomina esta tendencia se debe a la permanente labor de análisis críticos que realizan estos maestros en relación con los fundamentos, desarrollos y efectos de sus propias prácticas pedagógicas, del currículo y de las condiciones concretas del entorno educativo, para adecuar los objetivos de la formación de futuros maestros a los requerimientos detectados en la comunidad.

Además de divergencias existen algunos elementos que producen convergencias de esta tendencia con otras que se han categorizado. La *reflexión sobre la propia práctica* es común con la tendencia crítico-reflexiva, aunque aquí no se limita a la reflexión del maestro con respecto a la enseñanza de su área y en su institución, sino que busca que sus hallazgos trasciendan a través de cambios a nivel colectivo, entre los colegas de metodología o de institución.

Con esta tendencia también coincide la noción del *maestro como ser en permanente proceso de formación*, aunque aquí esa formación se entiende como la capacidad de auto-transformación a partir de la evaluación de los resultados del trabajo en los equipos colaborativos.

6.2.3 Tendencia sicologista - pragmática. La tendencia que se presenta en tercer lugar posee varios puntos de vista que difieren significativamente de las demás tendencias. Ellos son:

La escuela constituye una preparación práctica para la vida, por lo cual los programas escolares deben responder a las capacidades e intereses del estudiante, asegurándose además de esta forma, la motivación necesaria en los educandos para incentivar los aprendizajes.

El aprendizaje se define como el resultado de la práctica y la experiencia. La experiencia produce en la conducta del estudiante un cambio duradero (aprendizaje), relacionado con los conceptos trabajados en la escuela.

La metodología privilegiada en esta tendencia para la enseñanza es el trabajo individualizado que permita superar los problemas de aprendizaje que la persona pueda presentar. Se concede importancia fundamental al educar de acuerdo con las diferencias individuales. Ya que el objetivo es el individuo, cada uno de los estudiantes debe aprender a superar los problemas que puedan obstaculizar su normal desempeño en los diversos campos de acción que la vida cotidiana le depare.

La acción educativa se determina por nociones psicológicas y por algunas teorías de la psicolingüística que se refieren a problemas de aprendizaje de la escritura, la lectura y la dicción. Todo ello se enmarca en una representación fuertemente humanitaria de los fines

de la educación, dentro de la que se procura la felicidad del educando mientras se prepara para la vida.

De acuerdo con lo anterior, una de las funciones del educador es entonces, humanizar la educación, en el sentido de procurar la solución de cualquier tipo de problemática presente en los estudiantes o en la institución educativa, que pueda entorpecer los buenos ambientes escolares. De éstos se procura sean agradables y propicios para la permanencia del educando y para el logro de los aprendizajes.

Presenta la idea de que el conocimiento lo transmite el profesor, mediante las clases, donde se asignan actividades para que los educandos experimenten trabajando con los conceptos que se enseñan; de este modo se conseguirá la capacidad de transferirlos a la práctica y así se habrá cumplido la función de aprender: adquirir el conocimiento transmitido.

Sobre la cuestión de cómo se producen los aprendizajes, parece dominar la idea de que los buenos ambientes escolares que hagan divertido el trabajo para los educandos, la preocupación del maestro por el método y la motivación del niño, son condiciones fundamentales.

Esta tendencia concede gran importancia a la integración entre la escuela y sus actividades con las vivencias extraescolares de los estudiantes, de tal forma que ellos puedan ir relacionando los conocimientos como experiencia escolar, con la cotidianidad como la instancia práctica que valida los aprendizajes.

Se descarta la actividad escolar encaminada a transmitir información de conceptos sin que medie la validación del aprendizaje mediante su aplicabilidad. Se puede colegir, entonces, que la validación de los aprendizajes se logra mediante la aplicabilidad que los aprendices logren hacer de la información adquirida y la acción pedagógica de los maestros es la encargada de superar los métodos tradicionales (referidos a la transmisión de conceptos sin

aplicabilidad). Es decir, la *pedagogía* es el saber que permite al maestro encontrar formas de aplicabilidad de los conocimientos enseñados a los estudiantes, como instancias de validación del aprendizaje. Esta es una noción central en esta tendencia: los conocimientos que la escuela transmite deben poderse llevar a la práctica, estar directamente relacionados con las vivencias extraescolares de los estudiantes y ser fuente de mejoramiento personal y social de los estudiantes beneficiarios. Esta es una de las razones por las cuales se denomina a esta tendencia como *pragmática*.

Respecto de la *formación*, la perspectiva es posibilitar el desarrollo de las capacidades que tiene *el otro* como individuo. Una de las capacidades a las que se presta mayor atención es la *lectura comprensiva* que fomente las habilidades de comunicación escrita y oral de las ideas y la resolución de problemas prácticos de relación interpersonal, de desempeño familiar y social del individuo. Tales capacidades deben permitirle un buen nivel comunicativo y facilitarle el establecimiento de relaciones en su medio social, acceder a un trabajo que le permita ganarse honestamente la vida y desempeñar un rol social acorde con su dignidad humana; con ello y, puesto que afectiva y emocionalmente será un ser equilibrado, producto de la labor educativa, podrá estar a salvo de los problemas de violencia que puedan afectar su vida o la de los demás.

Presta atención a los estudiantes con dificultades en su comportamiento disciplinario, porque su conducta entorpece la normal marcha de las labores en la institución educativa, al indisponer a otros e interferir en el clima distendido que se requiere para que todos disfruten de la educación como una experiencia gratificante. Por ese motivo se realizan trabajos individuales y de grupo, en beneficio de los sujetos en formación; el propósito es enseñarles técnicas para la comunicación de sus sentimientos y reforzar los logros que en este sentido van alcanzando; estimular sentimientos de autoestima, de confianza en el grupo, de reflexión sobre su comportamiento y las causas que lo originan, a fin de decidir estrategias para la resolución de tales dificultades.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, en esta tendencia parece asumirse al maestro como un psicólogo que debe estar atento a las dificultades de comportamiento y/o de relación entre los niños y jóvenes de la institución educativa, para ayudarles controlar sus emociones y a que puedan, con su ayuda y la de la escuela, resolver sus problemas relacionales, comportamentales y en general de realización personal. De tal forma podrán llegar a formar una sana personalidad con la que sean capaces de enfrentar los retos que le depara la vida a nivel emocional, afectivo, económico, familiar y comunitario.

En relación con la *enseñanza*, la misión del docente es allanar el camino, hacerlo de fácil tránsito. Acá el maestro es concebido como un *facilitador del conocimiento*. Además, el maestro no solamente debe resolver los problemas educativos de sus estudiantes sino otros como los de nutrición, comportamientos familiares y escolares, falta de espacios para juegos, etc., porque desde este punto de vista, todos ellos afectan los aprendizajes. En este sentido la concepción del maestro sería la de una persona creadora de ambientes educativos favorables, que evite a toda costa cualquier factor generador de exigencia, tensión, esfuerzo, sufrimiento o inconformidad de los educandos.

La noción de *didáctica* está marcada por la influencia de la psicología como el saber fundante de sus prácticas, lo cual se refleja -entre otras cosas- en la preocupación por los aspectos lúdicos, que permitan al educando aprender algunos aspectos de las ciencias, de modo tan agradable que él mismo no se da cuenta de que está aprendiendo; ésto le evitaría sentir temor, aprehensión o resistencia, lo cual depende de los aprendizajes significativamente negativos que haya tenido en experiencias traumáticas anteriores; tales experiencias es necesario erradicarlas por medio del juego, como medio eficaz para insistir en superar errores y perseverar en la búsqueda del conocimiento, sin que haya actividad consciente por parte del sujeto aprendiente, porque ésta bloquearía el aprendizaje.

Podría afirmarse que la *didáctica* se concibe como el modo de hacer, como sinónimo de método, pero también como las estrategias mediante las cuales se guía la actividad

individual o de grupos. Este es un planteamiento de la enseñanza de las ciencias basado en la formulación y solución de problemas, con la perspectiva de desarrollar algunas competencias cognitivas; se estimula la interpretación de problemas, la argumentación sobre el reconocimiento de los elementos constitutivos del problema y la parte propositiva, por medio de la cual, el estudiante sugiere la resolución del problema en cuestión. Se nota así, la predilección por las actividades de clase donde domina el movimiento, la intervención oral, la manipulación de objetos concretos, el jugar a descubrir el conocimiento.

La *noción de ciencia* presente en los actuales currículos se critica por considerarla alejada de las reales necesidades de los niños y jóvenes, ya que no les ofrece posibilidades de aprendizajes útiles para su desempeño en el mundo de hoy. Los conocimientos dignos de ser enseñados y aprendidos en la escuela son los que permiten asegurar el bienestar en la vida del individuo. Este es otro de los elementos esenciales de la concepción pragmática de la educación, en la cual se visualiza una radiografía de la cultura *paisa*, cimentada en la necesidad de encontrar la utilidad práctica de todo bien al alcance del hombre, pensamiento del que no escapa la educación que, como resultado de unos procesos, puede ser pensado como un bien más al servicio de la realización personal, material y social del individuo.

En esta tendencia se da gran importancia a la vida familiar como formadora inicial de los infantes y a ella se le asigna la función de plasmar el clima de aprendizaje constante como aprestamiento para llegar a la escuela con motivación y deseos de aprender. mientras otras tendencias asignan esa función al método, al maestro, al ambiente educativo o a los contenidos. En este sentido esta tendencia se acerca a la tendencia denominada *social-crítica*, en la cual la posición de la familia ante la escuela y los objetos de enseñanza es relevante para el desempeño académico del educando. Por tal motivo, las relaciones que los maestros establecen con los padres de familia tienen como finalidad integrarlos a los trabajos de mejoramiento personal; ello con el fin de que este estamento de la institución educativa se constituya en el soporte primero del bienestar psicológico del educando,

mediante mensajes positivos que eleven su autoestima y se constituyan en nutrientes fundamentales de la educación; se estimula continuamente el aprendizaje en los hijos, principalmente en los primeros años de la vida que es cuando se forman las bases de una sana personalidad.

Se propende por una educación de carácter humanitario, entendida ésta como un espacio donde no existan las exigencias, las urgencias, el dolor que ocasiona el esfuerzo de construcción de los saberes y del cambio de actitudes. Una educación blanda, tolerante y flexible, propicia para que los jóvenes desadaptados o con conductas problemáticas, se interesen por ella y puedan ser retenidos por la institución educativa mientras aprenden a vivir en armonía, a ser asertivos en la solución de sus problemas, es decir crezcan personalmente. Interesa a los estudiantes conocer lo que sea útil, fácil, divertido y satisfactorio; lo que conlleve a obtener éxito personal. En el contexto de otras tendencias interesa a los estudiantes, en cambio, el acceso a la cultura como conquista del esfuerzo humano; en tal sentido, en ésta el carácter de la educación es pragmático, no formativo e informativo. Además, la exigencia no es un factor de formación, mientras que en las demás tendencias se encuentra este como un factor determinante en la relación maestro - conocimiento - estudiante.

Una de las fuentes de ideas y representaciones específicas relativas a esta tendencia es la influencia, bastante marcada en nuestro medio, de la labor de formación de maestros de la Fundación Universitaria Luis Amigó, a través de su programa de Licenciatura en pedagogía reeducativa. Esta llega en forma ágil y eficiente hasta zonas alejadas de los grandes centros urbanos, donde residen y/o trabajan los docentes necesitados de oportunidades de superación personal.

Se visibiliza en ella una carencia de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica. Quizá por ello en los relatos de vida de los maestros que permitieron caracterizarla, no se encuentran hitos, momentos de corte o ruptura ni quiebres en sus concepciones y/o en sus

prácticas docentes. La enseñanza como práctica pedagógica no es objeto de problematización, ni la calidad de los logros de sus estudiantes en cuanto a aprendizajes y formación, de acuerdo a los proyectos del núcleo y de la institución.

Los colegas se perciben como aliados, si se atienen a esta tendencia o como opositores si están en desacuerdo con ella. No existen como interlocutores o como copartícipes de un proyecto de formación de maestros.

6.2.4 Tendencia Nominalista. Entre las historias de vida que se analizaron algunas no logran un acercamiento significativo a la reflexión sobre su experiencia pedagógica, ni elaboran una posición frente a la didáctica y la enseñanza. Se estima importante esta tendencia en la medida en que los maestros que esgrimen una posición como la que aquí se pretende esbozar representan un número significativo de considerar. Algunos otros relatos aportan elementos, producto de experiencias en momentos iniciales de sus vidas profesionales que posteriormente se transforman. Con todas ellas se integró una tendencia que se denominó *nominalista*. Los principales elementos que le dan unidad a esta tendencia son:

- escasa motivación hacia la profesión, la cual es considerada un oficio como cualquier otro o una alternativa de subsistencia.
- su lugar como maestras es producto de condiciones exógenas, aleatorias o circunstanciales, no una construcción propia y elaborada desde adentro
- pedagogía y didáctica y por ende la enseñanza no constituyen problemas de conocimiento ni objetos de reflexión.

En concordancia, las referencias obtenidas están más cerca de la vida personal que de la experiencia pedagógica; se trata de narraciones de vida lineales, donde resalta la ausencia de sobresaltos, cortes, momentos significativos, crisis o situaciones de cambio.

Para describir su proceso de *formación como maestros*, en algunas de las historias se hace referencia a la educación normalista tradicional, parcial o completa, pero en otras se llega a la docencia producto del reconocimiento y estímulo de superiores o amigos, por demandas externas que se hacen perentorias, por falta de otras opciones o muchas veces por azares del destino que los condujeron hasta allí. Todavía recuerdan a algunos de sus maestros y sus enseñanzas porque con ellas contribuyeron a su formación personal e intelectual y porque les permitieron descubrir habilidades y potencialidades que facilitaron su desempeño y a ellos imitan como sus modelos; no han abandonado sus enseñanzas pero tampoco las han interrogado, transformado ni enriquecido.

La profesión se concibe como un trabajo o un servicio que se le presta a la sociedad, como un deber y una misión que le cuesta al maestro innumerables sufrimientos y sacrificios. Por lo general, a esto alude la *vocación* del maestro. Por tanto la jubilación es un derecho, el merecido descanso y una retribución de la sociedad por lo ofrendado a ella.

En este contexto el *maestro* es aquella persona que desempeña el papel o la función de impartir conocimientos; función que se vive como un *rol* fabricado por la sociedad, al cual el individuo se pliega en forma pasiva, trata de ser fiel y reproducirlo del mejor modo posible; cumplir implica representar acciones ritualizadas y repetitivas que producen determinados efectos sobre los demás y les garantizan el respeto y la obediencia debidos a su función; les permiten, además, mantenerse y reproducir su papel sin mayores esfuerzos.

Como contraparte, los alumnos también deben cumplir con fidelidad su papel: aprender lo que el maestro les enseña, o sea incorporar los conocimientos que éste imparte; los exámenes y evaluaciones se reducen a repetir con la mayor fidelidad posible lo dicho en clase por el profesor; esto corresponde con la noción aprendizaje, el cual debe hacerse (idealmente) de manera sumisa y pasiva. Las actitudes críticas, el debate y la confrontación de las ideas del maestro, por lo general, no son bien recibidas porque se consideran desconocimiento del lugar y la autoridad debida a su rol y a su función.

Podría afirmarse que la *formación* a través del proceso educativo del maestro y del estudiante no se plantea como objeto de reflexión.

Las *relaciones profesor-alumno* están cargadas de tensiones. De un lado, porque para mantener los jerarquizados lugares de cada cual, el maestro debe presentarse distante e impersonal, no generar confianza o amistad porque entonces perderá el respeto de los alumnos. Desde una postura defensiva, la autoridad del maestro cree ganarse y conservarse a base de dureza, exigencia, seguimiento riguroso y trato fuerte, del control disciplinario, los exámenes y las calificaciones; todas éstas son el arsenal de herramientas y mecanismos de poder de que dispone el profesor para someter a los alumnos. En ningún momento el profesor puede mostrarse cercano ni dejar notar sus debilidades porque entonces los alumnos se aprovecharán de eso e intentarán imponerse. Esta relación es vivida, entonces, como un campo de fuerzas en constante tensión, donde el lugar y la autoridad del maestro están en juego de manera insistente y obsesiva. El estudiante, sus demandas y necesidades importan poco, mientras el maestro cumpla con transmitir conocimientos, lo cual cree lograrse -fundamentalmente- a través de la repetición de unas nociones básicas y mínimas.

Sobre los conocimientos que se imparten, por lo general éstos se limitan al seguimiento y repetición de los textos guías de las diferentes materias. El docente no propugna por la especialización en algún saber en particular y cambia con relativa facilidad de materia de un año a otro o se toman varias de ellas a la vez. Enseñar parece restringirse a conocer y *dominar* las técnicas para desempeñarse en cualquier campo, y a través de la práctica llegar a adquirir la experiencia que le permita dictar cualquier materia. No se reflexiona, no se explora ni profundiza en las corrientes del conocimiento relativo a la ciencia que se enseña. Tampoco los estudios que se siguen están relacionados con el objeto de la enseñanza, pareciera que respondieran más a necesidades colaterales al pago por el “oficio”, como es el escalafón.

El maestro es quien didactiza un conocimiento, pero esto es así porque a través de determinadas técnicas hace fácil su enseñanza. Pero no cuestiona el conocimiento únicamente lo simplifica y lo repite. En relación con esto, las nociones más cercanas de *pedagogía* y *didáctica* que se lograron detectar son las de metodologías o estrategias de enseñanza y la de *orientaciones* que se les dan a las clases.

Los estudios adicionales, los cursos de capacitación para ascender en el escalafón y la obtención de nuevos títulos son muy importantes en el contexto de esta tendencia, pues son -sobre todo- formas de superación personal y de alcanzar logros individuales que -como peldaños- acercan a estos maestros a una meta superior: la jubilación con buenas condiciones salariales; en ello se emplean grandes esfuerzos, pero es poco lo que logra revertir para el mejoramiento de su práctica docente y de la enseñanza, pues los conocimientos adquiridos no obedecen a la necesidad de resolver interrogantes, vacíos o necesidades concretas del ejercicio profesional. Cuando no se tienen los títulos profesionales, se produce entonces un discurso valorativo sobre la importancia de la práctica, la experiencia y la futilidad de las apariencias de un título profesional sin aplicación ni contenidos.

En relación con el equipo profesoral, los compañeros son importantes pero no necesariamente se alude a ellos como equipo colaborativo o porque se produzcan discusiones o apoyo mutuo en el campo pedagógico sino en términos de servicialidad o apoyo personal y de la creación de ambientes favorables para el trabajo.

Los nexos sociales y las relaciones con las comunidades aparecen en algunas de estas historias como parte de las *labores de extensión* que deben cumplir tanto los maestros como las instituciones de educación; éstas son una forma de proyectar hacia la sociedad las habilidades de la comunidad educativa.

En algunas de las historias se observa, además, el uso de ideas, nociones y conceptos que se encuentran en boga entre distintas corrientes pedagógicas que circulan en el medio, tales como *“proceso continuo de formación y transformación del maestro”*, *“el maestro aprende del alumno”*, *“sentido de pertenencia y pertinencia hacia la profesión”*, *“búsqueda de nuevas estrategias en favor del educando”*, *“metodologías basadas en la investigación”*, etc.. Pero su uso no aparece contextualizado ni respaldado por las prácticas y tampoco se refleja en las preocupaciones de estos maestros, por lo tanto se las percibe como conceptos vacíos de contenido o lugares comunes sin apropiación ni significado vital ni personal para el maestro.

El análisis de las tendencias permite establecer algunos puntos concretos en relación a los objetivos que se plantea este proyecto investigativo:

Los relatos de vida de estos diez maestros muestran concepciones acordes con algunos de los conceptos de enseñanza tratados en el marco conceptual. En el primer relato, la enseñanza se asume a la manera de Alberto Martínez Boom como posibilidad del pensamiento, ya que no se reduce la enseñanza a lo que acontece en el aula sino que se la asume, piensa y reflexiona como *“el conjunto de elementos y de relaciones implicados en ella”* (Martínez Boom 1990), en el relato se aprecia la tensión surgida a partir de la reflexión de la maestra sobre la enseñanza, sobre su conocimiento y comprensión de la ciencia que enseña y de las reglas de su construcción en relación con los problemas de aprendizaje de los estudiantes y su cultura académica. En medio de tales tensiones la maestra del relato, estudia, observa, aplica, evalúa. De ahí surgen hallazgos que van conformando la red compleja de representaciones que conforman su particular concepto de enseñanza: la necesidad de que el maestro sea capaz de ofrecer miradas interdisciplinarias a los problemas de aula, la preocupación por lo ético y por lo estético como elementos importantes en la formación de nuevos maestros y maestras.

En los otros relatos enseñanza es lo que acontece en el aula (Martínez Boom 1990) el enseñar no referenciado desde el discurso pedagógico sino en el hacer cotidiano del maestro, asumida en unos relatos como la competencia del maestro para motivar, planear, llevar al aula las temáticas. Se asimila a las acciones estratégicas tendientes a conseguir los propósitos de hacer interesantes las temáticas para generar aprendizajes significativos. Se piensa la enseñanza en relación con la investigación del maestro(a), sobre los problemas de aula, fundamentalmente en lo concerniente a las relaciones maestro – alumno, alumno – aprendizaje, pero se descuida la relación maestro – ciencia maestro – pedagogía y pedagogía – ciencia, de donde se derivan debilidades al pensar en la formación de actitudes y aptitudes deseables en los nuevos maestros. Se generan tensiones entre las formas tradicionales de concebir enseñanza y formación frente a propuestas innovadoras en las cuales participan maestras y maestros. En la dinámica propia de tales tensiones se crean posibilidades de problematizar la enseñanza para resituarla como el concepto nucleador de las prácticas pedagógicas

En otros relatos de vida existe una concepción de enseñanza que pudiera provenir de Pestalozzi según la cual los estudiantes deben aprender de la realidad, de la vida cotidiana, en contra de los aprendizajes memorísticos. Igualmente se presenta la idea Comeniana de que los niños no deben aprender nada que no vayan a usar en su vida. Se corre el riesgo tergiversar este postulado al punto de caer en el extremo pragmático en donde la enseñanza se reduce a planear actividades para que los estudiantes descubran el conocimiento, la ciencia se vulgariza, el maestro se infantiliza y la escuela se dedica a la formación del espíritu utilitarista. Visión de la enseñanza desde la tecnología educativa.

Otros relatos de vida presentan una visión tradicional de enseñanza memorística y repetitiva que corresponde a una imagen de ciencia como conjunto de datos inamovibles, con lo cual están formando generaciones sin esperanzas de contribuir al desarrollo del conocimiento. Visión escolástica de la enseñanza y del conocimiento.

Puede concluirse que la concepción de enseñanza de un maestro o maestra determina su imagen de maestro, de estudiante, de aprendizaje y de formación, a la vez que privilegia unas determinadas relaciones con otras ciencias como la psicología, sociología, además de la ciencia objeto de enseñanza, con la cual las relaciones encontradas en este estudio son un tanto vagas y superficiales, puede decirse también esto último, de la relación del maestro con la pedagogía como campo conceptual desde el cual se debe problematizar la enseñanza, aunque no puede desconocerse que ya se están generando tensiones, como efecto de la propuesta del dispositivo formativo comprensivo para la formación de maestros, entre las certezas habituales y las incertidumbres de las búsquedas; evidencia de ello son algunos de estos relatos de vida y la dinámica nueva que se está generando en el campo aplicado de las escuelas normales.

Las concepciones sobre enseñanza son variadas, van desde las meramente mecánicas de repetición de prácticas como rituales y de postulados como resultados (concepción escolástica), a la contemporánea idea de enseñanza como posibilidad del pensamiento, pasando por concepciones intermedias donde se asume enseñanza como planeación de actividades y de temáticas y en otros casos como acción comunicativa, en donde cuentan los sentimientos de profesores y estudiantes, sus respectivas historias personales, los propósitos de los maestros con respecto a los aprendizajes de los estudiantes y a su formación integral para el futuro ejercicio de la enseñanza. En esta red de relaciones aparece con fuerza la imagen de enseñanza como reflexión magisterial en torno a la auto evaluación formativa permanente de sus propias prácticas pedagógicas, lo cual repercute en actitudes de disposición al cambio (de prácticas, de posiciones, de concepciones), que acá se ha denominado formación permanente de los maestros(as) en ejercicio estrechamente vinculada a su participación efectiva en procesos de investigación.

La concepción de enseñanza determina la relación maestro(a) – ciencias, específicamente con el área del conocimiento a cargo, pero no exclusivamente, porque en la pregunta por la

enseñanza de esa ciencia, de la reflexión sobre su importancia para la formación de nuevos maestros y maestras, se desprenden líneas que conducen a relaciones con otras ciencias, disciplinas y saberes y se establece el puente entre teoría y práctica, entre investigación y docencia, entre planeación, diseño y ejecución. Por esto cuando la enseñanza se piensa como repetición de conceptos y procedimientos ya establecidos, el maestro asume la ciencia como dogma al que se somete conduciendo a los estudiantes a una formación servil, acrítica, sin perspectivas históricas y a unos aprendizajes que no trascienden el aula; mas, si la enseñanza es un concepto vivo, se convierte en el punto de partida de multitud de líneas que dibujan espacios posibles de reflexión y de construcción de saber pedagógico.

Por supuesto que la concepción de enseñanza de un maestro o maestra se refleja en la forma como él o ella logran o no que los objetos conocimiento que ya les han revelado a ellos sus misterios lleguen a tocar igualmente a sus estudiantes, haciéndoles partícipes de esos bienes culturales. Es este proceso, que no depende de la ciencia, sino de la potencia pedagógica que el maestro(a) sea capaz de imprimir a un determinado objeto de enseñanza, el verdadero generador de procesos formativos, al despertar las motivaciones internas que impulsan al ser a construirse a sí mismo, a auto cultivarse, a conocer, hacer y ser mejor. En tal sentido el concepto de enseñanza es responsable por la imagen de maestro que se forma en los maestros en formación e influirá en la forma como más adelante ellos ejerzan sus roles profesionales o de artesanos del oficio.

No se exagera si se dice que las implicaciones de la concepción de enseñanza obran cambios inicialmente sobre el maestro mismo, luego sobre su conocimiento teórico, que necesariamente busca profundizarse y arraigar en teorías sólidas, y por último se expresa en las prácticas cotidianas, para continuar en la espiral.

En los relatos de vida de maestros se encuentra preferentemente el concepto de aprendizaje asociado con el de enseñanza, como legado de la formación inicial en didáctica de las ciencias de gran parte de los maestros que aún no logran disociar esa pareja que desequilibra la tensión casi invariablemente hacia el concepto de aprendizaje, afecto

reforzado además porque las psicologías tienen mayor peso específico en las facultades de educación que las áreas pedagógicas. De ahí que la prioridad en la preocupación del magisterio sea el pensar y tratar de superar las problemáticas del aprendizaje, con recursos al conductismo, cognitivismo, competencias entre otras tendencias en la historia de la educación que relegan al olvido las problemáticas de la enseñanza. Otra razón para este desequilibrio es el psicocentrismo pronunciado desde mediados del siglo XX que erige al niño como actor central del proceso educativo dejando al maestro como simple observador, o como guía o administrador de tiempos, de materiales de textos, de talleres o de currículos elaborados por especialistas.

Aprendizaje es un concepto que se articula diferentemente en los relatos de vida, con el de enseñanza: algunas veces es el resultado lógico de la enseñanza, cuando esta se asume como repetición. En otros casos aprendizaje es participación en los procesos de investigación, de argumentación, de lectura con sentido, de trabajo en equipo, casos en los que se equipara aprendizaje a adquisición de determinadas habilidades y destrezas tanto en el campo intelectual como en el comunicativo y de procedimientos. En este sentido se hacen muchas referencias en los relatos de vida de maestros a los aprendizajes en ellos generados como efecto de su participación en los procesos de acreditación de la calidad y conexos en que estas normales han estado inmersas. Tal situación refleja uno de los aspectos de entre la multiplicidad de sujetos componentes de la identidad de un maestro o maestra: ser sincrónicamente enseñante y aprendiz, sujeto de saber y sujeto de deseo de saber. También se encuentra el concepto de aprendizaje asociado al cambio de actitudes hacia el conocimiento, hacia los demás, hacia el medio ambiente y si el aprendizaje trasciende la formación del sujeto, cabe esperar el cambio de actitud del individuo hacia sí mismo.

Un segundo concepto en relación con el de enseñanza aunque con menor presencia en los relatos es el de formación. Vale resaltar que se le reconoce al hecho de pensar la enseñanza la potencia de desplegar diversos espacios de formación para los docentes en ejercicio, pero

son escasas las referencias que por el momento existen de la potencia formativa que ello mismo origina en las nuevas generaciones de maestros(as) que están formándose y que lo harán en adelante. Formación de maestros en los relatos se entiende como la preparación previa para ejercer el magisterio, dentro de ella cuentan los rituales, los registros, el manejo de grupos, las ‘metodologías’, los ejemplos vivos en forma de los maestros que se tuvieron, el vestir, los ademanes, los espacios que se ocupan en el aula y en algunas ocasiones se menciona como relevante la formación pedagógica y científica recibida en las escuelas normales, en las universidades y a través de seminarios, encuentros, talleres, foros y otras instancias académicas a las cuales se accede mientras se está en formación inicial o continuada.

Ya como maestros activos, son muy escasas las referencias en los relatos al trabajo de equipo, en núcleos o con pares académicos como fuente de formación, en cambio es notoria la referencia a las propias experiencias, buenas o infortunadas como fuentes de formación (empirismo). Aquí el concepto de formación cambia, ya no se entiende como preparación sino como el proceso mismo de transformación de las actitudes y de las prácticas que se logra a raíz de la auto reflexión o deconstrucción de su propia práctica profesional, propósito al cual contribuye la escritura de relatos de vida, propiciado por los proyectos de reestructuración de las normales, del trabajo de ACIFORMA y de otras investigaciones institucionales e interinstitucionales en las que estos autores han venido participando.

El pensar la enseñanza como concepto central de la actividad pedagógica, abre posibilidades para reformular otros conceptos articuladores del campo conceptual de la pedagogía, dotándolos de nuevas funciones al operar en el campo aplicado de la enseñanza de las ciencias, en el objetivo de una formación comprensiva de maestros(as).

7. LOS RELATOS DE VIDA DE LOS MAESTROS ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y DE SABER PEDAGÓGICO

“Solo la escritura puede ir más allá de la mera permanencia de los residuos de una vida pasada, a partir de los cuales le es permitido a la existencia reconstruir otra existencia. Lo que se fija por escrito se eleva en cierto modo, a la vista de todos, hacia una esfera de sentido en la que puede participar todo el que esté en condiciones de leer”
GADAMER

Los relatos autobiográficos han sido un medio explorado por las ciencias sociales con el fin de buscar en la cotidianidad y en los sujetos anónimos nuevos espacios de explicación y descripción de los fenómenos sociales. Para el campo conceptual de la pedagogía, para la formación de maestros y para los maestros como tales, las historias de vida y los relatos biográficos se constituyen en fuentes de construcción de saber pedagógico y de desarrollo de autonomía del campo conceptual y de sus agentes.

Para considerar los escritos autobiográficos como herramientas pedagógicas para el campo pedagógico y el maestro, es necesario partir del concepto de reflexividad utilizado por las ciencias sociales, en especial por el sociólogo Pierre Bourdieu en sus investigaciones socio-culturales; para este investigador la reflexividad se constituye en un requerimiento imprescindible en la construcción de la autonomía del campo y de los agentes que toman posición en él; tiene como fin la constitución de sí mismo como objeto de investigación, ya sea el campo que se toma a sí mismo como objeto de análisis y/o el maestro que asume el estudio crítico reflexivo de sus propias huellas. En la teoría de Bourdieu, esta acción de auto-conocimiento conduce a la construcción autónoma de las reglas de existencia que rigen los campos y las propias formas de relación a su interior y hacia el exterior con otros

campos. De esta manera, el campo genera acciones autónomas, ganando independencia frente otros campos hegemónicos (1995 (b):36)

La autonomía al interior del campo pedagógico y de la práctica profesional del maestro, necesita entonces del autoconocimiento de sí, de la acción reflexiva, en donde los sujetos investigadores debe asumirse como objetos empíricos para construir conocimiento objetivo de la naturaleza que lo define como tal y lo relaciona y lo contrasta con otros campos y sujetos, lo que en términos del sociólogo francés, es “la objetivación participante”. Este concepto de autonomía es relevante en relación con la necesidad de plantearse diferentes formas de existencia del maestro como sujeto de saber, lo cual implica distintas posturas del campo, en una interdependencia, que le permitan asumir las reglas de su propia existencia profesional, y construir los ejes que le posibiliten cada vez superar el control y la hegemonía de otros saberes, agentes, y campos sobre el ámbito pedagógico.

En Bourdieu, adoptar el punto de vista de la reflexividad no implica renunciar a la objetividad, “es tratar de dar cuenta de un “sujeto” empírico en los mismos términos de la objetividad construida por el sujeto científico- en particular dotándolo en un punto determinado del espacio- tiempo social- y con base en ello, tomar conciencia, y lograr el dominio(hasta donde sea posible) de las coacciones que puedan operar contra el sujeto científico a través de todos los nexos que lo unen al sujeto empírico, a sus intereses, impulsos y premisas, las cuales necesita romper para construirse plenamente”(Ibíd., pág. 156). Para Bourdieu la actividad reflexiva permite hacer conciente la exterioridad que nos habita, logrando un dominio reflexivo de las categorías de pensamiento y acción, que lejos de ser expresiones individuales son expresiones de lo social.(Ibíd., pág. 36)

Para el Campo Conceptual el concepto de reflexividad le potencia su capacidad de investigar, cuestionar y construir sobre sí mismo, tomando los conceptos, teorías y relaciones como ejes de su propia dinámica reflexiva. La reflexividad permite entonces a la pedagogía analizar los procesos de apropiación, hacer visible las representaciones

hegemónicas que otras disciplinas y políticas han gestado en la práctica pedagógica como son por ejemplo la psicología, la tecnología educativa y la administración educativa.

Si entendemos al maestro como sujeto no aislado, sino en posición de un campo, la reflexividad desde el punto de vista pedagógico se constituye en una vía para que este pueda construir saber pedagógico, en la medida en que problematice su enseñanza y su relación con los saberes, ciencias, artes, políticas, ideologías, etc. Es decir en la medida en que se sitúe como participe de un campo de saber y no como sujeto aislado, como realizador de un oficio.

En la escritura autobiográfica el maestro enfrenta la actividad de reflexionar sobre su propia existencia, sus búsquedas, contradicciones, logros, debilidades y miedos. Trata de observarse en el recuerdo de lo que ha sido, en las circunstancias en las que ha desarrollado su actividad pedagógica, en la relación con la enseñanza, con los textos, los métodos, las ciencias y disciplinas, las instituciones, las instancias de poder, los compañeros docentes y los estudiantes. Aparentemente esto pareciera ser una labor simple, que no necesita mayor esfuerzo, mayor aprendizaje, ni el desarrollo de ninguna fortaleza; sin embargo, trabajos investigativos de diferente orden y desde diferentes puntos conceptuales, entre los que sobresalen los desarrollados por Bourdieu, Michael Foucault y Max Weber, entre otros, evidencian el peso de los múltiples velos sociales y culturales, líneas de poder en los que los sujetos están inmersos y de las que es participe, red de relaciones que limitan al sujeto en la adopción de una posición autónoma, en su capacidad de observarse y construirse a sí mismo, como agente de su propia historia.

Los elementos analizados en el campo histórico muestran las condiciones en las que emerge el oficio de maestro y las condiciones que han rodeado al maestro a lo largo de su historia. Allí encontramos las huellas que explican la gran dificultad que significa para el maestro el mirarse a sí mismo imbuido y formado en prácticas de control, de repetición y de invisibilidad: el peso de la norma, del moralismo religioso, las rutinas y tradiciones propias

de las instituciones, las políticas tecnológicas e instructoristas, han hecho del maestro un marginado de la conceptualización pedagógica, cultural y científica.

La reflexividad o capacidad de mirarse a sí mismo como objeto de investigación, le posibilitan al maestro desarrollar autonomía frente a su propia acción profesional y sobre su propia construcción de sujeto. La reflexividad entonces no sólo tiene como fin la propia observación, sino también cuestionar, problematizar lo que se ha constituido hasta entonces en evidente. En este orden de ideas, Foucault denominó a esas formas de habitar la realidad y de mirar las *continuidades*, “todas esas síntesis que no problematizamos y que dejamos en pleno derecho, es preciso tenerlas en suspensos...sacudir la quietud con la cual se las acepta; demostrar que no se deducen naturalmente, sino que son siempre el efecto de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar” (1970, 41)

De esta manera, la reflexividad desarrollada en la escritura autobiográfica producirá una acción de extrañamiento frente a los hechos, prácticas, instituciones, sujetos, discursos y relaciones que han constituido la normatividad, las certezas en las que desenvuelve la vida educativa. Como se desprende de lo anterior, no sólo son objetos de cuestionamiento la práctica profesional, el afuera, sino también los procesos, actitudes, principios y discursos que han posibilitado la construcción de la subjetividad del maestro, el sí mismo, la forma como el sujeto se percibe a sí mismo, como ser particular, en la enseñanza y más allá de ella, como sujeto social, con ideología, posiciones, afectos, deseos, sueños y miedos, como “anfibio cultural”, en palabras de Mockus, como agente que posibilita la acción comunicativa social en la mirada de Habermas, como sujeto de múltiples rostros, en el análisis de Alberto Echeverri.

En la escritura autobiográfica emerge el reto de reconstituirse en el transcurso de los ejes tiempo y espacio, en su historicidad, en acciones que muestran los hitos que han aportado a su formación como maestro, desde donde es posible situarse como sujeto en permanente

formación, en un movimiento permanente de construcción e inacabamiento. Este elemento característico de la formación pedagógica, la puesta en escena de las huellas formativas que sitúan al maestro en una construcción permanente, posibilitan que éste, al observarse a sí mismo, pueda observar al otro, tomar conciencia del “sujeto educable”, en palabras de Zambrano, no como una simple exterioridad, sino también como proyecto formativo, que implica la acción del maestro y del colectivo docente. Esta vuelta de lo externo a lo interno y de éste hacia el otro, permite que el sujeto al cual se dirige la acción transformadora, no sólo se conciba como sujeto de perfectibilidad en el campo de las ciencias, las disciplinas y el conocimiento en general; sino también en la construcción integral de su humanidad, es decir en el despliegue de lo que Hegel nombró como “ascenso a la generalidad”. En este caso la construcción de la subjetividad del maestro y su conciencia de sí, tienen a su vez una doble finalidad pedagógica en tanto posibilita la edificación de una mirada fructífera del maestro y su práctica formativa y del estudiante en un sentido ético, humanista y profesional como sujeto educable.

Las escritura autobiográfica del docente permite al maestro y por consiguiente al campo pedagógico, hacer visible las encrucijadas que a las que debe dar respuesta, avanzar en el bastimento de las preguntas que se tornan en ejes investigables, propiciando de esta manera la relación entre la enseñanza y la investigación, como requerimiento para superar los dispositivos tradicionales que han tenido en la educación un campo abonado por el peso institucional, que no sólo han sometido al educando y limitado la prácticas académicas, sino que también han constreñido al maestro y al saber pedagógico.

La investigación pedagógica es definida por diferentes autores, Echeverri, Palacios y Bernardo Restrepo entre otros, como aquella “que el educador puede hacer mientras enseña y forma, a la investigación de su práctica pedagógica y de la construcción de saber pedagógico, no a la investigación básica de saberes específicos por enseñar”(Bernardo Restrepo, 1997) Estas posiciones le plantean la posibilidad y la necesidad al maestro de investigar sobre los problemas relativos a la acción de la enseñanza y la formación, a la

puesta en escena de los contenidos culturales y científicos en el campo pedagógico didáctico. De esta manera, el maestro pone en juego las elaboraciones, propuestas y miradas del campo conceptual de la pedagogía, a la vez que los somete a la experiencia pedagógica y construye a partir de allí, nuevas posibilidades para la formación, es decir, aporta a la construcción de saber pedagógico y se sitúa como sujeto de saber, lo que equivale a decir que se reconoce y se posiciona en un campo conceptual.

Desde esta perspectiva el relato y la historia de vida, potencian la pregunta pedagógica y viabilizan la elaboración de caminos, vías e hipótesis a las problemáticas educativas. En la lectura y el análisis colectivo de los textos autobiográficos los maestros entienden que los problemas que se habían planteados del resorte individual, han hecho parte de las inquietudes colectivas, que las problemáticas se hacen comunes, que las búsquedas de cada uno se retratan en la historia del compañero, que en la narración del colega es posible encontrar fragmentos del espejo de muchos maestros y que estas búsquedas compartidas pueden alimentar proyectos investigativos de núcleos de docentes; fomentar y hacer posible el trabajo cooperativo y transforman la mirada sobre la práctica pedagógica, ya no como un hacer, un oficio, una tarea individual, sino como una profesión posible de estudiar, investigar, sistematizar, experimentar, es decir como un campo de apropiación teórico-práctico.

Es necesario detenerse un poco en analizar cuales son los elementos que posibilitan el trabajo colectivo a partir de la historia de vida. En primer lugar es evidente que dos de los retos que tiene el maestro son: uno, vencer la creencia de que en su vida no existe nada digno de ser narrado y el segundo es superar el temor a exponer lo que es, lo que ha sido, de manera sincera y sin tapujos, frente a sus colegas.

En primer instancia es necesario reiterar cómo la escritura autobiográfica, no es una tarea fácil, no es fácil para el maestro observarse. En las experiencias escriturales, los primeros textos son redacciones lineales, simples, sin vida, desprovistos de las escenas, secuencias,

descripciones que posibiliten ver al maestro en carne y hueso que es protagonista de esa vida. La práctica pedagógica es planteada desde el estereotipo, desde las frases hechas que se mueven en el medio pero que son en la mayoría de los casos velos oscuros, la mirada oficial, que esconden mundos ricos en acciones, vida y preguntas, dudas, contradicciones. En la mayoría de estos primeros escritos, el maestro no existe, es una sombra, es alguien que posa de una seguridad sin límites, las clases, un éxito de principio a fin, los estudiantes, una masa uniforme que realiza todo a la perfección, textos llenos de epítetos grandilocuentes. En fin, son escritos sin problemas, lo que equivale a decir sin vida, por lo que no pueden aportar muchos elementos a la transformación del maestro y la enseñanza.

La construcción de los relatos de vida son siempre una tarea abierta, una tarea susceptible de cambios, recuerdos que van llegando, sucesos que se van hilvanando, ideas que habían sido olvidados en el atropello de las imágenes en el momento de la escritura. En este ejercicio, la capacidad del maestro de observarse, de recordarse, de reconstruirse va creciendo de manera relacional a la capacidad de problematizarse y problematizar los sucesos cotidianos haciendo de ellos en palabras de Deleuze “acontecimientos” (Novena serie de lo problemático). De esta manera, la construcción de sí mismo, por medio de la narración, se torna en una labor constante que acompaña a quien en un momento, tal vez con escepticismo, empezó a reconstruir el tejido de su pasado.

Si bien es cierto la afirmación que en cada vida hay muchos relatos, es también certero decir que en cada maestro hay una historia. No en vano el maestro, la enseñanza y las aulas han servido de tema a cantidad de obras literarias, baste recordar en nuestro país a escritores como Tomás Carrasquilla, Fernando González, e incluso Gabriel García Márquez en su último libro despliega sus recuerdos a los campos y experiencias en las instituciones educativas, donde evoca maestros, metodologías, instituciones, formas de convivencias, etc. constituyéndose el espacio pedagógico un tema digno de analizarse en esta obra.

Desde las necesidades que caracterizan hoy al campo conceptual de la pedagogía y a la formación de maestros, las historias de vida aportan conocimientos relevantes en relación con la representación que los maestros tienen de los conceptos articuladores de la pedagogía, no sólo desde la conceptualización, sino y principalmente desde la cotidianidad de la enseñanza. Otros elementos igualmente válidos pueden ser objeto de análisis como la relaciones que se dan en el campo educativo, las formas disciplinares y sus contrastes con las propuestas formativas, la relación con lo social, lo comunitario, el contexto. Las fuentes que alimentan la reflexión docente, los ejes de su formación, los orígenes de sus preocupaciones, la relación con los textos, la escritura, la lectura, el arte y la cultura, etc. En fin son muchos los temas susceptibles de análisis desde un texto de vida e importantes los aportes que hoy pueden hacerse al campo pedagógico.

Si bien las historias o relatos de vida pueden ser objeto de investigación pedagógica por agentes diferentes a quienes las escribieron, el objetivo es lograr que el equipo o núcleo docente pueda ser el espacio donde se realicen los análisis y se generen proyectos en torno a los aspectos centrales del relato. En esta medida la reflexividad juega su papel central, se potencia la acción investigativa y se avanza en la superación de la brecha entre investigadores y maestros.

La escritura se convierte para el maestro en un medio que posibilita la construcción de la subjetividad y de elaboración de saber, es por esto que hay una diferencia entre el relato oral y la escritura autónoma que hace el maestro de su vida. La oralidad no permite con igual firmeza, el volver sobre las ideas, plantea menos exigencias de organización y estructuración; la oralidad tiene actuación en lo inmediato, pero se imposibilita para continuar construyendo en ella, para avanzar en la acción reflexiva. La escritura permite al sujeto de la narración tomar distancia de sí mismo, de la secuencia narrativa y analizarlos en su empiricidad.

El texto escrito facilita la comprensión y el análisis tanto del maestro, como del colectivo de maestros; es por medio del lenguaje escrito que el sí mismo que inicia la escritura se transforma en la acción escritural y hace posible la acción pedagógica de la reflexividad y la construcción de otra existencia, que ya no es la de la narración, pero que tampoco es el sujeto que inició la labor escritural, la escritura como lo plantea Walter Ong, reestructura la conciencia y permite niveles más altos de estructuración del pensamiento.

La escritura es un medio que ha sido esquivo a los maestros, en la medida en que la escritura autónoma necesita de una alimentación conceptual, de una relación con las teorías, propuestas, posiciones del mundo intelectual. La escritura se ha convertido en una necesidad cotidiana para acceder y construir opiniones, argumentos, informes, etc. sin embargo, el maestro en su gran mayoría sólo escribe para suplir las necesidades rutinarias de la enseñanza: fichas, talleres, evaluaciones, informes, planes de recuperación. Escritos para los cuales en su mayoría les han dado un formato, para el cual acude al lenguaje oficial, al discurso que han impuesto los especialistas. Pocas veces el maestro construye de manera autónoma textos completos, con una estructura conceptual y formal donde plantee sus posiciones, desarrolle una temática o sistematice una experiencia.

En la historia del maestro y el saber pedagógico se demuestra como cuando el maestro ha sido capaz de escribir, hay aspectos que cambian, estructuras que se mueven, eso lo mostró el maestro José María Triana, al escribir nuevas cartillas que cuestionaban el método lancasteriano. Así mismo, el Movimiento Pedagógico y experiencias conexas como la Expedición Pedagógica han mostrado cambios en los maestros y en la enseñanza vinculados a la actividad escritural.

Una de las experiencias importantes que se visto en la reestructuración de las Normales fue la obligatoriedad de la escritura tanto para constituir evidencias, como para sistematizar ideas pedagógicas entorno al mundo de la formación de maestros. Estas experiencias y persistentes planteamiento desde el campo Conceptual de la pedagogía, en torno a esta

obligatoriedad en el hacer del maestro, han llevado a que el docente hoy sienta la necesidad de enfrentar este reto y las historias y/o relatos de vida son una oportunidad en este sentido.

La escritura en el pensamiento contemporáneo juega un papel importante en la construcción de sí mismo y en la formación académica. Los pensadores contemporáneos que le dan un alto valor a la escritura, Foucault igualó la escritura con las prácticas ascéticas, “La escritura de sí aparece claramente aquí en su relación de complementariedad con la anacoresis: mitiga los peligros de la soledad y ofrece a una mirada posible de lo que se ha hecho o pensado. El hecho de obligarse a escribir desempeña las veces de un compañero, suscitando respeto humano y la vergüenza” (2001; pág. 290) de esta manera la escritura, como la ascesis, se constituye en un arma que ayuda a construir el espíritu y a limpiar el alma, un elemento que trabajará no sólo frente las acciones sino también en el la transformación de la estructura conceptual: “la práctica de la ascesis como trabajo no solamente sobre los actos, sino, más precisamente sobre el pensamiento”. Forma de construcción de subjetividad y de espacio de comprensión e interpretación. En este contexto, la escritura es vista desde Foucault como un instrumento que posibilita mirar en el interior de lo que hemos sido, como una forma de sacar los dolores, los miedos, los fracasos, las heridas, de una manera profunda, que a la vez que causa el dolor de la ascesis, limpia y transforma, permitiendo sanar las heridas que se han hecho sangrar, para poder ser objeto de sanación. En la mirada que Foucault hace de las prácticas escriturales encuentra como la mirada de sí en las prácticas filosóficas imperiales, está unida a la escritura:

En estos textos de Epicteto, la escritura aparece regularmente asociada a formas de “meditación”, a ese ejercicio del pensamiento sobre sí mismo que reactiva lo que sabe, vuelve a hacer presente para sí un principio, una regla o un ejemplo, reflexiona sobre ellos, los asimila y se prepara para afrontar lo real... la escritura constituye una etapa esencial en el proceso de toda ascesis: a saber, la elaboración de discursos recibidos y reconocidos como verdaderos en principios racionales de acción. La escritura como elemento del entrenamiento de sí.. es un operador de la transformación en ethos (2001; Pág. 291)

Sin embargo, es importante anotar no sólo el papel de la escritura sino también del lenguaje en la medida en que es éste el medio que los relatos utilizan para lograr la construcción de sí. El relato se sirve del lenguaje para lograr la construcción presente pasado y es el camino por el cual el otro es convocado a la interpretación de lo que ha sido la formación del maestro. El lenguaje convoca la mirada del otro, para que participe y se sienta parte de los sucesos que son narrados, para que en el recuerdo, los otros maestros evoquen su historia, los escenarios de la enseñanza, los momentos de significación, tal vez no antes, pero que ahora son reivindicados del olvido por el relato del otro. El lenguaje y la historia narrada son el punto del encuentro, donde los maestros logran hacer visibles sus múltiples rostros, los caminos recorridos, las huellas de dolor y de alegría que encierra el vínculo con lo humano, que es la enseñanza. El relato de vida abre un espacio de comprensión de lo que somos, de lo que hemos sido, pero no sólo del autor, toda escritura construye sus lectores, sus oyentes, en este caso los maestros y esta comprensión, como plantea Gadamer implica a su vez una interpretación “El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación. Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.”

El lenguaje se constituye en el tejido que permite hacer visible la enseñanza, es en las palabras donde los procesos pedagógicos empiezan a emerger para mostrar sus momentos, sus avances, sus transformaciones, sus vacíos, sus contradicciones: para dejar ver las fuentes que han alimentado esta acción pedagógica, los elementos que se hacen característicos, las preguntas que asoman a cada instante, las que obtuvieron respuesta y las que aún subsisten. Es en la narración, en la reflexividad que ésta permite, donde se hace posible la problematización de la enseñanza y la construcción de una mirada distinta sobre la práctica pedagógica y la subjetividad del maestro.

Es difícil predeterminar todos los elementos, sensaciones, saberes, proyectos, etc. que surgen en la escritura y en la lectura de una narración autobiográfica, en la medida en que el encuentro con nuestra humanidad es impredecible, no planeable en su extensa medida, es por esto que es imposible dar fórmulas, métodos, y otro tipo de construcciones a priori que indique un camino certero; aspecto que surge continuamente en las reuniones de maestros y que hace visible la formación instruccionalista y enajenante que ha sido en muchos casos la formación de maestros. El encuentro con las narraciones autónomas es el encuentro con lo aleatorio y es allí donde los maestros pueden crear y recrear con sus experiencias.

Los relatos autobiográficos son en el momento, una posibilidad para que el maestro construya su propio espejo, su propia imagen y la someta a la discusión profesional de sus pares, en un encuentro de saber y de transformación tanto de la enseñanza, como de sí mismos.

LOS RELATOS DE VIDA Y LA IDENTIDAD DEL MAESTRO

Hablar del sujeto maestro, es designar a un sujeto que comporta varias posibles significaciones: sujeto desde la indiferenciación, se refiere a todas las personas que tienen en común un oficio, este sujeto es genérico, cualquier maestro no individualizado, toda persona que enseña, designa una identidad colectiva, de voces anónimas. Una segunda instancia, hace alusión al sujeto seguidor de determinada teoría, modelo o preceptor, el ‘sujeto sujetado’, el dominado por un ‘otro’. En tercer lugar se hace referencia a una instancia únicamente alcanzada por unos pocos sujetos que han sido capaces de construirse a sí mismos, de encontrar su propia voz para identificarse desde su singularidad, para reconocer su rostro en medio del gran conglomerado de todos los demás. Es este el sujeto “constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento” del que hablara Foucault en *El Sujeto y el Poder*. Es a este tipo de construcción de sujeto maestro al que se alude en el presente trabajo, pero debe tenerse en cuenta que sólo puede hablarse del maestro como sujeto a condición de que haya un saber que lo constituya, al decir del

investigador de las Prácticas Pedagógicas, Humberto Quiceno: “Ser sujeto, es estar vinculado a un saber, a un lugar y a una forma de transmisión”, por esto al rescatar a la pedagogía como el saber específico y singular que tiene la propiedad de considerar o situar a la educación como una disciplina o positividad (Zuluaga, 1999, p. 23) susceptible de constituirse en su objeto de conocimiento, como una disciplina, una teoría, un saber, la educación deja de ser una práctica ciega, un objeto sin historia y sin problemas y se convierte en un objeto pedagógico.

Pensar la educación como un objeto por conocer, antes que como un objeto para usar, acercarse por el estudio a sus teorías, a su historia, a sus problemáticas, para comprenderlas e investigarlas, es ser maestro; en palabras de Quiceno, quien así entiende la educación la considera un saber pedagógico.

La investigación histórica de la pedagogía en Colombia encontró que al no existir pedagogía, no existía preocupación por el sujeto, ya se trataba del educador o del educando. Al rescatar la pedagogía como objeto de saber, dicha investigación abrió la posibilidad de la creación de un sujeto, sujeto que habrá de construirse.

Pero, ¿cómo se construye el maestro a sí mismo en sujeto de saber pedagógico? De acuerdo a la metodología Ricoeriana de acudir a la narración como modelo de aprehensión del ser en el mundo, ante la imposibilidad de aprehensión inmediata y directa de sí por sí mismo, se recurrió a los relatos de vida de maestros de las normales participantes en la investigación, como herramienta metodológica que favorece el proceso de construcción de una identidad que permita la mirada a la pluralidad de elementos constituyentes del maestro como sujeto múltiple.

Dentro del normal discurrir de la vida del maestro, él piensa en los temas de su asignatura, en las metodologías apropiadas a esa disciplina y a las características de sus estudiantes y de pronto, hasta en los factores que pueden afectar los aprendizajes, pero este acto del pensamiento no supone que el maestro se perciba a sí mismo en él, ya que según Prada

(2003:49), existe una distancia entre la conciencia inmediata y el ser real, distancia responsable por un estado de semiinconsciencia del maestro sobre su propio ser actuante de la que es imposible desprenderse hasta tanto el sujeto pueda narrarse, abriendo así la posibilidad de ser interpretado desde el lenguaje, en cuanto ser eminentemente simbólico.

Es el lenguaje entonces, la herramienta de estructuración del ser del maestro y la posibilidad de acceder a la identificación del sí mismo, que no es un mismo en cuanto considera los hitos, los momentos de ruptura, la inestabilidad y los cambios que una existencia productiva representa. La escritura contribuye a la constitución del maestro como sujeto de saber pedagógico, porque la elaboración de su relato de vida, es un medio propicio para comprenderse como profesional que integra en su diaria labor de enseñanza, conocimientos y saberes prácticos y teóricos sobre las ciencias, la pedagogía, la didáctica, la psicología, entre otros, que le confieren un estatus específico de trabajador de la cultura.

Pero además de contribuir a la constitución del maestro como sujeto de saber pedagógico, el lenguaje escrito es la condición de posibilidad para abrirse a los pares académicos, identificándose como un sujeto singular constituido por discursos provenientes de las diversas imágenes que el estado, la iglesia, la comunidad y otras instituciones asignan al maestro. Mediante el recurso del lenguaje, el sujeto se simboliza, se nombra, se identifica exponiéndose ante el otro que gracias a la intermediación simbólica, le verá como a un compañero que junto con él se va haciendo camino al andar, como a un proyecto en construcción con debilidades y posibilidades, con aciertos y errores como todas las personas.

Narrar según Prada (2003:50), es transformar en historia los acontecimientos dispersos y crear historia con ellos. Narrar entonces es un acontecimiento de naturaleza diferente a la de los hechos de la experiencia continua, de modo tal que para lograr transformar las vivencias educativas en historia, el maestro ha de interrumpir el flujo espontáneo de esas vivencias, detenerse a mirar, a organizar y a entender parcelas de la existencia que una vez entretejidas, se van constituyendo en definitorias de la propia identidad, hecho que reporta

la conciencia gradual de auto conocimiento y a la vez, cualifica la comprensión que el maestro escribiente logra de los otros como seres histórica y socialmente constituidos, con visión particular de las realidades y con proyectos propios. Estos acontecimientos provocan cambios en los sentimientos, las acciones y en el ser mismo de los maestros y de los pares con quienes se socialice la escritura y a quienes ella logre tocar.

Porque los humanos somos seres esencialmente simbólicos, sólo acudiendo a los símbolos, podremos acceder a parcelas ontológicas difícilmente alcanzables por otros medios, somos seres dichos, seres que se dicen, seres de los que se puede decir algo. Así el maestro se transforma en un concepto que se construye y reconstruye simbólicamente, primero por él mismo, para luego pasar a ser pensado, comprendido e interpretado por otros. De esta forma puede pensarse en empezar a cambiar la realidad de la educación en nuestro medio y del maestro dentro de ese contexto, puesto que si esa realidad se constituye y explica por los maestros, para ellos mismos y para otros, a pesar de que estas construcciones se vean facilitadas o limitadas por las estructuras lingüísticas, seguramente el diario fluir de las vivencias educativas que es más rico y libre que la efusión de expresiones lingüísticas con que puede expresarse, se volverá más conciente e intencional, mejorando con ello la construcción de la propia identidad, así como la función formativa de nuevos maestros críticos de su propia práctica y constructores de saber pedagógico y didáctico.

Se trata de que el maestro constituya racionalmente su identidad como sujeto de saber pedagógico, dando nuevos sentidos a la enseñanza como su función social por excelencia, en donde parta de identificarse a sí mismo, de aprehenderse como sujeto múltiple, capaz de transformarse a sí mismo como paso previo para contribuir a la transformación de otros a través de la labor formativa.

Dice Quiceno que al educar se tiende a formar la imagen de hombre en el educando, por tanto el hombre efecto de tal educación, depende de haber escrutado al educador dentro de su propio ser, por qué tipo de hombre se es, es decir, cómo él mismo ha sido formado. No

basta procurar formar el hombre y sentir como hombre, es necesario salirse de esta objetividad hombre para averiguar sobre la condición hombre y cómo se nos ha impuesto como ideal. El maestro está preparado para educar a otros, sólo a condición de haber pasado por la experiencia de educarse a sí mismo. Ese educarse a sí mismo es investigar las especificidades características del sí mismo, es buscar las razones intrínsecas para educar a otros, no en la exterioridad, en modelos, ni en ejemplos sino en la propia subjetividad. Es descubrir que uno investiga, conoce, sabe, no sólo para comunicar eso que sabe sino y sobre todo para transformar lo que se sabe. El mayor logro de un maestro es transformarse a sí mismo, aprender a dirigir el saber para cambiarse.

¿Cuáles son los escenarios que hacen posible la construcción de la identidad del maestro, en su proceso de subjetivación? Los lugares, herramientas y procesos en que se aprendan o modifiquen las relaciones que los maestros establecen consigo mismos. En tal sentido el funcionamiento del Dispositivo Formativo Comprensivo en las instituciones normalistas, debe transformar las reuniones de núcleos interdisciplinarios, las asambleas de padres y de estudiantes, las prácticas pedagógicas, la elaboración de planes de estudio y de proyectos de investigación, en fin, la vida institucional en general, para que su función sea “la constitución o transformación de la manera como la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma” (Larrosa, J. 1995:291).

Los núcleos interdisciplinarios en las escuelas normales son el escenario por excelencia de formación de maestros, por la característica de ser espacios de construcción colectiva del conocimiento, en los cuales se presenta como en ningún otro, la posibilidad de que el maestro explore en profundidad la naturaleza de los saberes que lo constituyen, la forma en que estos han sido apropiados, las fuentes de dónde provienen, las falencias cognitivas que obstaculizan su propia transformación, a la vez que se ejercita en la escritura, en el arte de la escucha y de la comunicación argumentada desde diversos referentes teóricos, prácticos, afectivos, éticos y estéticos. Es también esta instancia, la que puede hacer emerger la necesidad y aún el deseo de saber, necesidad de conocer la historia de la educación y de la

pedagogía como requisito para entender la problemática complejidad del presente propio, el deseo de ser pedagogo para pensar, analizar, criticar, adecuar los conocimientos a la transformación de ese presente y sobre todo, el deseo de constituirse a sí mismo en el sujeto de saber pedagógico que se desea ser, sin perder de vista que ello supone al maestro ser un ciudadano que vive la realidad nacional, pero que posee un conocimiento específico que le permite optar por una posición crítica ante ella y proponerse creativamente, utilizar esos saberes para conocerse a sí mismo, para cambiar lo que se sabe y lo que se es, para transformarse en el sujeto que se desea llegar a ser, para dominarse a sí mismo, para inventar nuevas maneras de conocer, de formarse y de formar a otros. En esta identidad no pueden estar ausentes los afectos y las pasiones, ya que el hombre es un ser íntegro y tales elementos matizan de diversas maneras sus discursos y sus prácticas.

BIBLIOGRAFIA

ABRIC, Jean Claude. Specific Proceses of social representations. En, Textes sur les representations sociales. Espace de discussion (autores varios). Electronic version. Vol. 5, 1996

ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. ...Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela. Santa fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio,1996

ARCILA, R. G. “De la pedagogía activa a la sicología genética, en: *Revista Educación y Cultura*, no. 18, julio de 1989. p. 33- 36.

BACHELARD, Gaston.(1993). La Formación del espíritu Científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo. México, Siglo XXI.

BANCHS, María auxiliadora. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on social representations sociales. Vol. 9, pgs. 3.1-3.15. 2000. Peer Reviewed Online Journal.

BATISTA J. ENRIQUE y GARCÍA O. NORBEY. “Formación pedagógica de maestros colombianos”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, no. 2, vol. 1, septiembre de 1989 - enero de 1990, Págs. 69 -96.

BAUDRILLARD, Jean. La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras. Barcelona: Plaza y Janés, 1994.

BEDOYA, José Iván. La paidéutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual. En: Forjadores del pensamiento en occidente y sus reflexiones en educación. Medellín: Universidad de Antioquia. 2001.

BOURDIEU, Pierre. Meditaciones pascalianas. Traducción de Thomas Kauf, Barcelona: Anagrama 1999.363p. ISBN 84-339-0572-4

_____. Capital cultural, escuela y espacio. México: Siglo XXI Editores. 1997.

_____. Las reglas del arte. Barcelona: Anagrama. 1995. pp. 270.

_____. Respuestas por una antropología reflexiva. México:Grijalbo. 1995. p. 230. ISBN 970-05-048-8.

CABALLERO, Piedad. “La reforma educativa en Colombia”, en: *Revista Educación y Cultura*, no. 36 -37, marzo de 1995, pp. 21 - 27

CANGUILHEM, Georges. (1976). *El Conocimiento de la Vida*. Anagrama, Barcelona.

COMENIO, Juan Amos. *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 2000. (Colección “Sepan cuantos...” N° 167)

COMPAYRÉ, Gabriel. *Herbart: La educación a través de la instrucción*. Biblioteca grandes Educadores. N° 8 México9: Trillas, 1994

DELEUZE, Gilles. *La lógica del sentido*. Barcelona: Anagrama, 1995.

DIAZ CRUZ, Rodrigo. *Experiencias de la identidad*. *Revista Internacional de Filosofía Política* N.2. Noviembre de 1993.

DÍAZ VILLA, Mario. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Cali, Centro Editorial Universidad del Valle, 1993.

DORIGA, Enrique L. (1985). *El Universo de Newton y de Einstein. Introducción a la Filosofía de la Naturaleza*. Barcelona. Herder.

ECHEVERRI S, Jesús A. *El diálogo intercultural*. En: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Corporación Región, Medellín, Colombia. 2001.

_____ y ZULUAGA, Olga (1990): "Plan razonado para erigir una institución coordinadora de docentes", En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Vol 1, No 2.

_____. Los avatares del maestro. En: *Educación y Cultura* N° 10 CEID- FECODE 1986

_____. *Proceso de constitución de la instrucción pública 1819-1835*. Bogotá CIUP, Universidad Pedagógica Nacional:1986

_____. Premisas conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. En: *Educación y Pedagogía* Vol. 8, N°16, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 1996

_____. *Del radicalismo a la Regeneración 1863-1886*.

_____ y ZULUAGA: “El ocaso de la autonomía del maestro 1886-1903, En: *Educación y Cultura* N°9, CEID- FECODE 1986

_____. *De Transeúntes a Vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia*. En: *Encuentros pedagógicos transculturales*. Universidad de Antioquia. Facultad

de Educación. Centro consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Marzo de 2001. pp. 54 - 68.

FEYERABEND, Paul K. (1992). *Adiós a la razón*. Madrid, Tecnos.

FLOREZ OCHOA, Rafael (1989-1990): "Abrirle paso al nuevo maestro", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Vol. 1, No. 2, pág. 21-39.

_____ (1989): *Pedagogía y Verdad, ensayos epistemológicos*, Medellín, Secretaria de Educación y Cultura. 1989. (Colección didáctica No 4), p. 370.

_____ (1994): *Hacia una Pedagogía del conocimiento*, Santafé de Bogotá, Mac Graw-Hill, P. 307.

FOUCAULT, Michel. (1997). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, México.

_____. "*La escritura de sí*". *Estética Ética y Hermenéutica*. Editorial Paidós. BARCELONA: 2001. pp. 289 - 305.

FRITZSCH, Theodor. *Pedagogía del aprendizaje*. Colección labor. Biblioteca de iniciación cultural. Barcelona: Labor S.A. Sección II, Educación N° 303.

GADAMER, Hans Georg . *Verdad y Método*, Salamanca: Sígueme. 1993 ,P. 697.

_____ *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos, 1993, P. 116.

_____ *Verdad y Método II* ., Salamánc, Sígueme. 1992 P. 430.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA COMISIÓN PEDAGÓGICA DE LA ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES. *Los maestros en Bogotá Espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras de Santafé de Bogotá*. Santafé de Bogotá: IDEP 1999.

_____. *Rol e imagen de maestro: El profe es una nota*. Santa fé de Bogotá: IDEP. 1999

HABERMAS JÜRGEN *Conciencia moral y acción comunicativa*. (Trad. Ramón García Cotorelo. Barcelona. Península, 1991 P. 220.

HEISENBERG, Werner. (1974). *Más allá de la Física*. Católica, S.A. Madrid. 1974

HERBART, Juan Federico. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de la lectura, 1980.

HERNÁNDEZ, C. A."La Reforma Curricular: Cientificismo y Taylorismo", en: *Revista Educación y Cultura*, no. 2, Septiembre de 1984, Bogotá, p 35 - 42.

_____. “Hacia la Construcción Colectiva del conocimiento. La investigación en la enseñanza de las ciencias a finales del siglo XX”, en: ITM. Serie Cuadernos de la Escuela, Medellín, no. 7, abril de 2001, pp. 266

HERRERA CORTES, Martha Cecilia. Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951. Santa fe de Bogotá: Plaza&Janes Editores Colombia, 1999.284p. ISBN958-14-0314-0

HOYOS V, Guillermo. Prologo. En: Díaz, Mario y Muñoz, José Comp. (1990): Pedagogía, discurso y poder. Bogotá, Corprodic. Pág. 12-32.

JARAMILLO, Jaime. “La reforma educativa de los años treinta”, en: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, no. 15, julio de 1988. Págs. 8 -11.

JIMÉNEZ, Gilberto. La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. México. [s.f.], [s.e.]

JODELET, Denise. La representación social. Fenómenos, concepto y teoría. En, *Psicología social*, Vol. II. Barcelona, 1986. Paidós.

KLAFKI, Wolfgang. “Sobre la relación entre didáctica y metódica”. En: *Rev. Educación y Pedagogía*. Medellín, Facultad de educación, Universidad de Antioquia, No. 5, 1991.

KOYRÉ, Alexandre. *Pensar la Ciencia*. Barcelona: Paidós.1994

KUHN, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas. México:Fondo de Cultura Económica.1972

_____. *¿Qué son las revoluciones Científicas? y Otros Ensayos*. Barcelona: Paidós. 1989
Marinas, José Miguel y Cristina Santamarina. Historias de vida e Historia Oral. En, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Delgado J.M. y Gutiérrez, J. (Eds.). Madrid, 1993. p.p. 257-285

MARTINEZ BOOM, Alberto y Rojas M., Felipe. “El movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros”, en, *Revista Educación y Cultura*, No. 2, Bogotá, Ceid-Fecode, julio de 1984, p. 12

MARTINEZ BOOM, Alberto (1986) : “Pedagogía y conocimiento: una pregunta desde la enseñanza” , En: *Memorias del tercer seminario nacional de investigación en educación* , Santafé de Bogotá, ICFES No. 35.

_____. (1988) : “Pedagogía, didáctica y enseñanza” En: *Revista Educación y Cultura* No. 14, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, pág. 10-12.

_____ (1990) : “Una mirada arqueológica a la Pedagogía” , En: Revista Pedagogía y Saberes, No. 1, Santafé de Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, pág. 773.

MARTINEZ BOOM, Alberto y Silva, Renán. Dos Estudios sobre la educación en la colonia. Centro de Investigaciones. Universidad Pedagógica Nacional, 1984

MARTINEZ BOOM, Alberto, NOGUERA y CASTRO J. O. “Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular”, en: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, no. 17, marzo de 1989. páginas 17 – 23

MARTINEZ BOOM, Alberto, NOGUERA, Carlos E. Y CASTRO, Jorge O ----- Crónica del desarraigo, Historia del maestro en Colombia. Santafe de Bogota: Mesa redonda Magisterio. 1995

MARTINEZ BOOM, Alberto, NOGUERA, Carlos E. Y CASTRO, Jorge O. Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia. Santafe de Bogota: Foro Nacional por Colombia, 1994

MARTINEZ BOOM, Alberto. (1990) : La enseñanza como posibilidad del pensamiento, En: Pedagogía, Discurso y Poder, Santafé de Bogotá, Corprodic, Coautor, pág. 58.

MARTINEZ BOOM, Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820. Bogota: Centro de Investigaciones. Universidad Pedagógica Nacional, 1986

MARTINEZ, B. A. et al. “Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960 -1980”, en: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, no. 15, julio de 1988, pp. 12 - 21.

MARTINEZ, B. Alberto. “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”, en: DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José A. (editores.) *Pedagogía Discurso y Poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1999, pp. 151 – 173

MOCKUS Antanas. Formación Básica y Actitud Científica. En: Educación y Cultura, Bogotá, No. 17. 1989

_____ y otros. Las Fronteras de la Escuela, Sociedad Colombiana. 1994

_____ y et. Al. Las Ciencias Naturales en la Reforma Curricular. n: Educación y Cultura, Bogotá, No. 9.1986

_____. La Reforma Curricular y el Magisterio, En: Educación y Cultura, No. 4.1982.

_____ Ciencia, Técnica y Tecnología, en: Naturaleza, Educación y Ciencia, No 3. pág. 39-46. (Mayo - Diciembre de 1983)

_____. Presupuestos Filosóficos y Epistemológicos del privilegio del Currículo, Serie ICFES No 28. 1987. 1987

_____. "La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente", En: *Evaluación y Cultura* No 1 . U. Distrital. Pág. 81 - 95.

_____. "La Autonomía del Educador", en: *Revista Naturaleza Educación y Ciencia*, No 0. (Noviembre de 1981)

_____. (1989): Trabajo elaborado para el Congreso Pedagógico Nacional. Formación básica y actitud científica. en: *Educación y Cultura* No. 17. 1989 Pag 11 - 16.

_____ y otros. "Lenguaje, Voluntad del saber y calidad de la educación", En: *Educación y Cultura*, Bogotá, No 12. Pág. 60-70. (1987)

_____ y otros. "La enseñanza de las ciencias naturales y de las matemáticas como escuela de racionalidad. Notas de Matemáticas U. Nal. No. 19. (1985)

MOCKUS Antanas y otros. "Reforma Curricular en las ciencias naturales", en: *Educación y Cultura*, Bogotá, No. 9, pág. 15-24. 1986

MOCKUS Antanas, GRANES José y CHARUM Jorge. "Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela", en: *Revista Educación y Cultura*, No 8, pág. 22-29. 1986

MOCKUS Antanas, HERNANDEZ AUGUSTO Carlos y otros. "La reforma curricular y el Magisterio", En: *Naturaleza, Educación y Ciencia*, No 2, pág. 63-71. 2 Enero-Abril de 1983.

MOCKUS, Antanas. "Autonomía del educador en revista Naturaleza No 0, 1981.

MOCKUS y otros. "Puntualizaciones a la Reforma Curricular", en: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, no. 4. junio de 1985. p. 6 - 18.

MOCKUS, A., GRANÉS, J. y CHARUM, J. "Conocimiento y Comunicación en las Ciencias y en la Escuela". En: *Educación y Cultura*, No. 8. 1986.

MOCKUS, A., HERNANDEZ, C.A., Guerrero, B., GRANÉS, J., CASTRO, M.C., CHARUM, J. Y FEDERICI, C. (1982). "La Reforma Curricular y el Magisterio", En: *Educación y Cultura*, No. 4.

MOCKUS, Antanas, FEDERICI Carlo y otros. (1984): "Límites del Cientificismo en Educación", en: *Revista Colombiana de Educación*, No 14, pág. 69-90.

MORA, W. M. "Elementos para la renovación curricular de los proyectos de formación inicial del profesorado de química: una propuesta desde la pedagogía y la didáctica como disciplinas fundantes", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, vol. 11, no. 25, septiembre - diciembre de 1999, pp. 119 - 145.

OCAMPO, J. F. “El Constructivismo en Decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica”, en: *Revista Educación y Cultura*, no. 59, enero de 2002. páginas 22 – 27

PALÁU CASTAÑO, Luis Alfonso. (Comp.) (1994). *Textos para una Historia y una Pedagogía de las Ciencias*. Medellín, Secretaría de educación y Cultura de Antioquia

PESTALOZZI, Juan Enrique. *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa. 1976. (Colección “Sepan cuantos...” N° 308)

PIÑA Carlos. La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico. En: *Revista Paraguaya de sociología*, año 25, #71

POPPER, Karl R. *Conocimiento Objetivo*. Tecnos, Madrid. 1992.

PRADA, L. Manuel A. “Narrarse a sí mismo: Residuo moderno en la hermenéutica de Paul Ricoeur” en *Folios*, Segunda época. Primer semestre de 2003. No. 17. Bogotá UPN, pp. 47 – 56

RIOS Acevedo, Ana Clara. El concepto de formación en Gadamer. En: *Revista Educación y pedagogía* #14 y15. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

ROCKWELL, Hélice. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Mexico, Instituto Politécnico Nacional. 1985

RUBIO ANGULO, Jaime. *Un proyecto hermenéutico para la educación contemporánea*, Santafé de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, P. 72. 1994.

[S.A.] *Introducción a Moscovici y la teoría de las representaciones sociales*. Paris / Rue / 8759. <http://www.goecities.com>

SAENZ OBREGÓN J., SALDARRIAGA, Oscar. y OSPINA Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997

SALDARRIAGA, Oscar. *Del oficio de maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio, Grupo de Historia de las Práctica Pedagógica. 2003, p.86

SERRES, Michel. (1991). *Historia de las Ciencias*. Madrid, Cátedra.

SOTO, C: A. “El cambio conceptual: una teoría en evolución”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, vol. 10, no. 21, mayo -agosto de 1998, pp. 49-67

TORRENTS , Carmen y COLLEDEMONT, Eulalia. Cuando la anécdota se eleva a la categoría. En: Cuadernos de pedagogía. N.35 Septiembre de 2001.

VARGAS GUILLEN, Germán (1992-1993): Formación y subjetividad. Epistemología, Lenguaje y Pedagogía. En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Vol. 4, No. 8, 9, pág. 17-37.

_____. Interdisciplinariedad e Investigación Cualitativa en Educación. En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Vol. 5, No. 10, 11. (1993-1994)

VASCO, C. E.. Algunas Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica”, en: DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José A. (editores.) *Pedagogía Discurso y Poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1990, pp. 107 - 122

_____ “Consensos sobre la enseñanza de las ciencias naturales”, en: *Revista Educación y Cultura*, no. 21, diciembre de 1990. Separata Especial Memorias de Congreso Pedagógico Nacional octubre de 1987. Bogotá Colombia. P 93 a 96.

VASCO, Eloisa, prologo de Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia. Santa fe de Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1994.

ZULUAGA GARCES, Colombia dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX . Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1979.

_____. Colombia dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX . Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1979.

_____. El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848 Medellín: Universidad de Antioquia 1984

_____. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Santa fe de Bogota: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. 1999.212 p.; ISBN 958-665-017-0

_____. *Pedagogía e Historia*. Editorial Universidad de Antioquia. Antropos Editorial. Siglo del Hombre Editores. La presente edición 1999. Impreso en Colombia. Pp. 193.

_____ y otros. “Pedagogía, didáctica y enseñanza”, en: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, no. 14, marzo de 1988. p. 10 - 11.

_____ y otros. “Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria”, en: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, no. 14, marzo de 1988, pp. 4 - 9.

ZULUAGA, Olga y ECHEVERRI, Alberto. El florecimiento de las investigaciones pedagógicas, en: DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José A. (editores.) *Pedagogía Discurso y Poder*, Bogotá, CORPRODIC, 1999, Págs. 175 - 201

ANEXOS

ANEXO A: Relato de vida N °1

BREVE RECUENTO DE MI VIDA EN LA DOCENCIA

¿Desde cuándo empecé a ser maestra? En realidad, tengo que decir como dicen todos los artistas: ellos empezaron a cantar a pintar... etc. desde que eran chiquitos. Yo era maestra de mis amiguitas desde muy niña... no creo que se debiera precisamente a una incipiente vocación hacia el magisterio, más bien era cultural, social o familiar. Y es que eran los juegos más peligrosos y atrevidos que tuviéramos las buenas niñas de mi época: jugar a las mamás o a las maestras. ¿Por qué? Nunca se supo. Sería rico saber por qué causa eran juegos tan arraigados en la mente de las niñas y lo malo era que nuestras mamás no hacían algo por impedirlo, al contrario, hasta se complacían.

Bueno, vuelvo a mi intención. Esta actividad dejó de ser realidad cuando ya tuve algo de conciencia, aunque en mi época de estudiante de la básica me esforzaba por hacer buenas exposiciones ya que creía esto era un camino hacia el magisterio. Pero llegué a la media. La Normal me preparó durante cuatro años y quería prepararme los dos siguientes. Durante estos cuatro años, yo empezaba a tener críticas frente a algunos aspectos de la profesión, especialmente me molestaba tener que dirigir el estado de ánimo, los intereses de otras personas, la forma de comportarse y hasta lo que debían hacer en la vida y con su vida. Pero sobre todo me mortificaba la manera cómo tenía que evaluar. Me parecían métodos injustos de calificar a los estudiantes, era, -a pesar de la apariencia de objetividad- maneras muy arbitrarias e impersonales. Así lo dictaba el sistema. Los maestros sólo tenían que hacer caso y aplicarlo.

La evaluación siempre ha sido tema de conversación, de reflexión, y de transformación pero sobre todo, de preocupación de maestros y estudiantes. Si yo como estudiante de secundaria ya lo pensaba!...

Bien, vuelvo a mi historia. Entonces, en 4to bachillerato se hacía la clasificación. Nunca supe con qué criterios, pero a mí me dieron la buena noticia de que era aceptada en la Normal para continuar. Tenía, eso sí, me dijo la Rectora, que corregir la forma cómo decías las cosas, eso lo dijeron en Consejo de Profesores. Yo estuve de acuerdo y prometí que sí iba a cambiar. Ahora que lo pienso... ¿cambiar, qué? Nunca supe a que se refería esta

amonestación. Pero ahí voy, tratando de corregirme... porque como dicen en mi pueblo, mientras hay vida... hay esperanza.

Vuelvo: salí de Rectoría muy contenta, y asustada. Ya tenía donde estudiar en el año siguiente. Un cupo asegurado, aunque no hice mucho alarde, primero, porque había compañeras a quienes se les había cerrado la Normal y, segundo, yo venía pensando en la posibilidad de cambio.

Así fue que me matriculé, hacía planes con mis compañeras para pasar el año 5°. y el 6°. de la manera más agradable, pues pertenecía a un grupo muy alegre y muy estudioso.

Pero se me presentó la oportunidad de un cambio y cancelé matrícula. Fui a terminar la secundaria con miras a realizar otra carrera. Me presenté a la Universidad de Antioquia pero entonces anularon los exámenes de admisión porque las directivas encontraron que éstos habían sido objeto de fraude. Así que no repetí el examen y empecé Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Pontificia Bolivariana, otra Universidad que me llamaba la atención, porque allí había muy buen currículo de Ingeniería Química y mi propósito era pasarme. Pero, con esa intención decidí terminar la Licenciatura y luego continuar con la Ingeniería Química.

En todo caso me hice Licenciada, o sea, obtuve licencia para enseñar, orientar la vida de otros, llevarlos a que hicieran buenas elecciones y por encima de todo, a evaluarlos, mi verdadera piedra en el zapato, a la que no he podido encontrar respuesta, hasta ahora sé que ya ha pasado de ser un producto, a ser un proceso, me parece bien, pero he creído que la evaluación como proceso es también una poderosa estrategia para la formación intelectual, personal, social y en general se constituye en motor de una acción, y a la vez en motivo de reflexión para la continuidad o la transformación. Es también un medio de encontrarse con uno mismo.

Volvamos: empecé como docente de verdad en un colegio privado muy querido y lo tengo en mis buenos recuerdos.

Profesora (era la respuesta cuando descolgaba el teléfono), hay una vacante en Rionegro para matemáticas.

... que necesitan profesor de matemáticas en Amagá, o ¿quiere al frente de su casa?

Que en Ciudad Bolívar... y así sucesivamente. Pero contestaba: gracias, es que voy a seguir estudiando y no me pienso vincular.

Pero llegó la trampa imposible de eludir: me dijo mi mamá una vez que llegué del Colegio, la llamó la Hermana Fabiola, dijo que la llamara, ¿usted la conoce?

No mamá, nunca he oído ese nombre, ¿de dónde me llamó? Ah... debe ser de aquí porque mire el teléfono (mi mamá se refería al número, por su puesto), es de aquí.

Veee!! Pues voy a llamar a ver que será. Y llamé, y ya se imaginan el resultado del motivo de la llamada de Sor Fabiola, es tan evidente...

En fin, llamé a Sor F. Muy amablemente me respondió y me citó a una entrevista al día siguiente.

Mientras tanto, yo hacía conjeturas con mi hermana y mi mamá. ¿Para qué será? -decía mi hermana en tonito algo burlón- ¿será que te van a ofrecer puesto para trabajar allá?, ay! sería muy charro... ¿Qué harías?, pues, ¿qué tiene eso de malo?, decía mi mamá. Pues yo no sé... vamos a ver qué será, claro, sería muy gracioso, pero bueno y así... hasta me imaginaba como saludaría a mis maestras que aún había muchas.

Llega el día siguiente. La hora señalada y yo que ya había perdido contacto con las hermanas salesianas, fui donde Sor Fabiola, me inquietaba cómo sabía de mí. Me contó la historia y me dijo que se requería profesora de matemáticas pero como el año estaba ya avanzado, debía decidirle ya... ya casi... Bueno, yo le dije que iba a empezar a estudiar el próximo semestre y que necesitaba tiempo, que cómo era el horario de la Normal y muchas otras cosas. No, que lo pensara, pero que no me demorara mucho. Que hablara en el Colegio donde estaba trabajando y así otras cosas.

Salí de allí confundida. Era en todo caso una oportunidad de trabajo muy interesante, pues la Normal tenía su prestigio. Era un orgullo, etc., etc., con esos pensamientos fui a comunicarle a mi mamá, a mi papá, a todos en mi casa, algunos me miraban... usted verá. Otros me apoyaban decididamente. Otros me recordaban mi sueño de Ingeniería Química.

Al día siguiente hablé con la Rectora del Colegio donde trabajaba y claro, como es de suponerse: ... es una buena oportunidad, hoy día no es fácil vincularse, sobre todo al pie de la casa! (al frente como me dijo alguien cuando me negué a aceptar otras ofertas). Pero díglele a Sor Fabiola si le puede dar un tiempito, acomodarle el horario para que termine aquí... y en fin... Dos rectoras en disputa por mí! Ja, ja, ja!

Lógicamente esto no se podía, luego fui a la Bolivariana a agradecerle y contarle al profesor que me recomendó. Ah!, ya era hora que aceptara, y seguimos bromeando.

Lo más interesante fue que cuando ya acepté, plaza de matemáticas no había. Entonces, me tocó aceptar enseñar: Biología, 4º. Bto.; Matemáticas, 2º. Bto.; y el resto de horas: Manualidades. En esto las niñas me ganaban en habilidad para hacer y deshacer sus obras y así nunca acabarlas. Dios mío! otra vez en escena el problema de la evaluación. ¿Cómo calificar y qué calificar?, de 1 a 10, ¿quién merecía 9.5, o 3.0 y por qué? Otra vez este escollo. ¿Cómo evaluar Biología?... nunca me he preparado para ello. ¿Cómo enseñar un área que jamás imaginé? ... se montó en una vaca muy grande... me dijo mi compañera de área. Esto es muy difícil. ¡Ah! pero déme una buena bibliografía y yo me defiende - contestaba yo con aparente seguridad- pero Dios sabe cómo estaba de asustada!

Recibí de la bibliotecóloga una cantidad de libros de Biología y me fui a estudiar... tema por tema... en cuanto a las Manualidades?, ahí está N... que ella da fe. Pero, ¿cómo evaluar? Bueno vamos a ver cómo enseño.

Para enseñar Matemáticas, aunque he tenido mis cuestionamientos, no me fue muy difícil, pues tenía la preparación y al menos el acercamiento a ella. Claro que no fue fácil del todo. Siempre los estudiantes de secundaria han creído que matemáticas implica el aprendizaje de unos cuantos ejercicios y problemas típicos, en los que cabe sólo la capacidad de resolverlos o no, pero nunca han creído que es una ciencia que exige reflexión, análisis, significado. Entonces, mi dificultad estuvo en la comunicación de este mensaje. Las niñas y padres-madres, se preocupaban porque no ponía las tradicionales tareas de 20-30 problemas

y ejercicios, (aún pasa eso...), que en las evaluaciones escritas y orales preguntara lo que ellas llamaban teoría: ¿Por qué hace esa operación y no otra? ¿Por qué esa respuesta? ¿Por qué ese método? ¿Es posible esperar que diera tal respuesta? y así, se presentaron los primeros choques; pero fueron entendiendo, o al menos lo parecía.

Pero, ¿con Biología? Lo único que yo tenía claro era que debía hacer al menos una práctica de laboratorio por mes (luego me di cuenta que las prácticas de laboratorio deberían ser la manera más extendida de enseñar ciencias), y éstos tradicionalmente se calificaban a través de los informes. Pero vuelvo: y ¿lo cotidiano?, habría exposiciones, lectura, mesas redondas, etc., nada nuevo bajo el sol. Y ellas me dieron una idea brillante. Eran las mejores entre mis estudiantes (4º. Bto.) y ante la inminencia de un tema que parecía (era) difícil, me preguntaban cómo lo iba a evaluar. Entre conversación y conversación, les dije que si querían hasta con los libros y notas de clase mientras respondían. Ellas, cuando vieron que esto era en serio, se reían. Llegó la hora del “examen”, una hoja con cuatro preguntas, ¿de un tema tan extenso apenas cuatro preguntas?, y además, ¿podemos sacar todas las ayudas? Claro que sí, y les di las condiciones de rutina. A resolver examen! A la hora de calificar, la máxima nota que puede dar fue de 2.5 (1-10). Es que esto debe ser parecido a la pruebas del ICFES. Es que eso no lo contestaba nadie, y así seguían muchos comentarios. Cuando resolvimos en conjunto el cuestionario, qué asombro!: cada respuesta se podía obtener del mismo texto de las preguntas. Ni siquiera hubieran tenido que estudiar, ni consultar, ni ir a clase, sólo leer y leer bien (hoy día dicen leer con sentido, algunas ilustres autoras)

¡Bien!, esta evaluación me sirvió para detectar que el problema mayor radicaba en la lectura. Y me propuse estudiar textos con las alumnas. Favorecer mucha lectura en clase. Y por supuesto, preguntar de manera que ellas leyeran entre líneas, porque además comprendí que la evaluación, y en particular la escrita, era otro medio de aprendizaje. Así que empecé a inculcar esto en mis alumnas, tanto en Matemáticas, como en Biología y Química. Insistía e insisto en la necesidad de encontrar significados. Relaciones entre las cosas que aprenden. Buscar sentido más allá de las líneas visibles y de los números que indican la respuesta a un problema y procurar que vean la clase como un espacio de conversación acerca del tema propuesto. Ha sido difícil y contrario a lo que uno cree, ahora es más difícil porque las niñas piden cada vez más, la exposición y la claridad en las explicaciones; les cuesta pensar que hay cosas que ellas tienen que descubrir y les aterra la pregunta, como medio de aprendizaje. Aún tengo muchos interrogantes que no sé cómo resolverlos. Recién egresada y por varios años buscaba las respuestas en “otra parte”, fuera de mi contexto. Por allá por el año 88-89 me llegaron aires del constructivismo. Algunos aspectos me interesaron, pero tampoco me satisfacía. Seguía buscando (y sigo, ¿hasta cuándo por Dios?...), en fin. Por allá en el año 91 se conformó un grupo -entre otros- en la Normal -COINPE: Comité de Investigación Pedagógica-, con [nombra a varias compañeras de trabajo]. Era el momento de las Normales. Se necesitaban argumentos desde las estructuras para sostenerlas y COINPE era un tímido acercamiento. Yo tenía la ilusión que encontraría respuestas a mis limitaciones como maestra, (ahora que ya había tenido que abandonar mi carrera de Ingeniería Química dificultades para dedicarle el tiempo suficiente especialmente a los

semestres de práctica empresarial) que seguían siendo abismales. En este equipo aprendí mucho, tanto como para ir a Bogotá con Sor Julia, año 92, con una ponencia ante los representantes más granados del gobierno nacional y de las normales del país. Yo iría a leer una magnífica ponencia que con sólo oírla -si la hubieran oído en aquel gentío tan bárbaro- ya nos habrían acreditado desde entonces. Eran sólo cuatro páginas muy bien logradas pero leídas con el temblor, no sólo del frío bogotano, sino de mi inexperiencia ante un micrófono... Esto era lo más novedoso y atemorizante para mí (sigue siéndolo).

En fin: lo cierto del caso es que ese día defendí las Normales, y ante la Asamblea se gesta la creación de ASONEM. Sor xxx... me debe una! Yo estaba ahí, era del montón... pero estuve y conmigo la Normal de Copacabana. Eso les pasa por elegir mal.

Sigue la lucha y mientras tanto, sigo yo en mis elucubraciones. Estuve en el Comité hasta el año 93. Cuando reviven mis intereses en la ingeniería (¿será crisis de identidad?), y hago la Especialización en Ingeniería Ambiental. Muy interesante porque no sólo era el trabajo ingenieril, sino que allí yo percibía un trabajo pedagógico de relevancia por la calidad interdisciplinaria que se manejaba. Otra de mis obsesiones, adquirida en tiempos atrás, cuando en esas afiebradas búsquedas me fui con Ofelia xxx a hacer un curso de escalafón sobre Ecología en el Jardín Botánico. Allí conocimos un grupo de estudiantes de la Universidad de Antioquia y nos encarretamos en este asunto que tomó nombre propio y objeto identificado; la educación ambiental, y hoy, 15 años después, la comprendemos como un eje que atraviesa todos los saberes. Es lo más cercano a la formación pedagógica, con carácter interdisciplinario. Ahí voy en mis búsquedas, que han sido complementadas con la actual pregunta por la relación Pedagogía-Ciencia, propiciada por Luz Victoria Palacio y su grupo, en la que se encuentra una clara necesidad de valorar la historia del saber, la exploración del significado de los objetos de la ciencia, de los de enseñanza y los de conocimiento; los métodos propios de cada disciplina que es enseñada y sobre todo un mirar en el interior de la escuela, donde uno tiene la ilusión de ser agente que ayude en la circulación del conocimiento o al menos de generar ganas, y preguntas, lo cual debería continuar siquiera hasta que me jubile, pues me siento en la necesidad de problematizar mi que hacer.

Como aún no me he jubilado, continuo con mis pensamientos. En mi preocupación por hacer de la evaluación un medio de aprendizaje, me he encontrado con la necesidad de analizar métodos propios de la ciencia enseñada y así encontrar respuesta a preguntas como: ¿qué relación existe entre el método o los métodos de la ciencia matemática con su enseñanza? ¿Qué relación existe entre la manera de enseñar y la manera de evaluar? ¿Qué función práctica tiene lo que enseño en matemáticas y las necesidades reales? (aparece aquí un problema de funcionalidad que no necesariamente debe existir en la enseñanza y el aprendizaje), y qué importancia tiene el hecho de proporcionar gusto por la ciencia o si es más adecuado llevar a mis estudiantes a que se motiven por el logro, que equivale a ir más allá del gusto por la matemática.

Reflexionando en que la matemática es una ciencia que favorece la abstracción, que tiene un simbolismo propio y que puede conjugar métodos que van desde la demostración basada en una lógica secuencial, ordenada hasta la comprobación a través de casos concretos dados por relación entre cantidades, he tratado de hacer de mis clases un espacio para fortalecer estas y otras propiedades de la matemática, y así mismo contribuir con la evaluación a hacer que lo analizado y estudiado en clase se refuerce, se complemente y se comprenda, (finalmente me he dado cuenta que esto a mí me ha servido para entender la importancia del conocimiento de algunas intimidades de la ciencia y a mis alumnas/os para reconocer que no soy una de sus mejores maestras)

Los resultados no se ven inmediatamente. Ni siquiera de un año al siguiente, pero más tarde, en conversaciones con egresadas que han seguido carreras afines con la matemática y aún otras como Derecho o Comunicación, me afirman reconocer que esta manera de trabajar les permite llegar a una mejor comprensión de lo que estudian, porque entre otras cosas, durante las actividades de clase, me intereso por mostrarles cómo acceder a la lectura de los enunciados, teoremas y problemas, buscando con ello que en su vida futura recurran con frecuencia a las bibliografías existentes y se cree el espíritu de independencia en el conocimiento.

Debo anotar que así como trato de llegar a las (os) estudiantes en clase, trato de hacer las preguntas en forma escrita, siempre -como he anotado- teniendo la evaluación escrita y oral como una expresión de aprendizaje.

A partir del segundo semestre de este año 2003, tomé las clases de matemáticas del grado 10°. en la Normal. Me he llevado una sorpresa al entrar en esta dinámica, la de recibir un grado que ya venía de otro profesor. La sorpresa es que teniendo metodologías diferentes de trabajo en clase y de evaluar, los resultados al momento de recogerlos, son los mismos. Creo que aún es difícil hacer alguna aseveración respecto al verdadero valor de la metodología, pues en muchos casos se le asigna a la metodología de cada docente, la responsabilidad del aprendizaje efectivo. Yo siempre lo he puesto en duda; pero insisto, aún es temprano para sacar conclusiones. Pienso que es preciso manejar criterios de motivación interna de quien va a aprender, y ya con esta ganancia, habría mayores posibilidades que no dependerían estrictamente de la forma y de los recursos. Éstos son sólo ayudas, que sin motivación intrínseca hacia el logro, no valdrían la pena.

Cuando menciono lo de la motivación, no hago referencia necesariamente al gusto. Es decir, que le guste la matemática, que la ame, que se identifique con algunos aspectos que ella exige, no significa que la aprehenda y la aprenda, es bueno, claro que sí, pero fuera del gusto, es preciso reconocerla en todas sus formas, en todas sus posibilidades, no en la clase, una cosa es que le guste la clase de matemática y otra es que le guste, le interese, se comprometa con sus dificultades, sus exigencias y sus valores.

Sigo pues en la intención de buscar la mejor manera de llegar o mejor de hacer llegar la matemática, pero con la realidad, no con espejos imaginarios para atraer la atención, sino con lo bueno y lo menos bueno. Lo mejor de su construcción y su proceso. Creo que el logro de los aprendizajes está en el conocimiento de aspectos de la construcción de las

ciencias. A esto le he hecho algún rastreo, muy incipiente y superficial, pero al menos por ahora, para mí ha servido en mi forma de pensar y trabajar las matemáticas. (Seguiré aquí).

ANEXO B. Relato de vida N° 2

Mi nombre es xx. Nací en Altamira, un pueblo pequeño y acogedor situado geográficamente en el suroeste Antioqueño. Mis padres: Teresa y José (ya fallecido), de quienes recibí sabios consejos y buen ejemplo. Siempre se preocuparon por mi bienestar.

Realicé mis estudios primarios y los tres primeros años de secundaria en la Normal Maria *Auxiliadora* del Municipio de Urrao, hoy Escuela Normal Superior. Terminé la básica secundaria (en ese entonces ciclo básico) en el municipio de Caicedo; donde pude contar con unos maestros inolvidables, quienes con su testimonio, comprensión y dedicación contribuyeron a mi formación personal e intelectual.

Recuerdo de una manera muy especial a mi profesor de español E. quien me daba la oportunidad de participar muchísimo en las actividades del área; era exigente pero muy humano; *una* de las actividades que más nos gustaba era el centro literario, allí comencé a descubrir mis habilidades artísticas, en teatro y danza; me encantaba cuando me nombraban como secretaria para hacer las actas; (esto siempre lo practiqué con los estudiantes en lengua castellana).

En 1972 regresé de nuevo a Urrao a terminar el bachillerato, esta vez en el Liceo Simón Bolívar; no continué en la Normal por que la modalidad pedagógica no era lo mío. Me gradué entonces como bachiller académico.

Dos años después por cosas del destino quise visitar y conocer mi pueblo natal, porque nunca volví desde que tenía seis meses de nacida. Tuve una gran acogida a pesar [de] que la gente, e inclusive que algunos familiares eran desconocidos para mi, pero sí muy allegados a mis padres.

Quién iba a saber... pero mi futuro estaba allí; un día cualquiera se presentó en mi casa una comisión conformada por el Rector del colegio, el presidente de la Acción comunal y el Sacerdote; el objetivo de su visita era proponerme que hiciera parte del equipo docente del Liceo, anexo IDEM Altamira.

Fui muy sincera con ellos diciéndoles que en ese momento me parecía que era una ligereza, puesto que no me sentía preparada porque no era normalista, que no sabía nada de

metodología y no acepté. Después volvieron e insistieron de nuevo y me convencieron, aunque no niego que no estaba muy segura, pero lo intenté.

Fue entonces el 4 de febrero de 1976, cuando inicié mi carrera docente con una carga académica bastante pesada- 6 materias: Español. Geografía. Historia, Educación Física y Artes industriales (hoy artística) con horario de 8 a 12 y de 2 a 5 p.m. - mañana y tarde

Mi primera clase fue de Español, y la verdad es que me sentí súper bien y el Rector que sin darme cuenta me estaba observando, se mostró muy satisfecho; hasta fui felicitada por que le pareció interesante la metodología y lo más curioso es que nadie me asesoró pero se aprende mucho de los maestros y eso me ayudó. Creo que en ese momento nació en mí, la vocación docente, porque a partir de ahí empecé a sentir que era maestra y que ¡era lo mío!. Por espacio de un año fui remunerada por el Municipio y aportes de la Acción Comunal y en Julio de 1977 fui vinculada por Decreto (Decreto 900 de julio 8 de 1977).

Por espacio de dos años me desempeñé como secretaria auxiliar en la Institución, experiencia que también fue muy grata, ayudándome a practicar esta capacidad adquirida en mi época de estudiante; este servicio lo presté sin ánimo de lucro porque me gustaba hacerlo.

Tengo el honor de haber sido la primera educadora de esa Institución, en la cual desempeñé mi rol pedagógico, siempre pensando en mejorar cada día mi proceso de formación y adquirir nuevas estrategias de enseñanza. Participé en proyección a la comunidad como: jefe de guías cívicas, coordinadora del grupo de danzas, teatro; actividades lideradas con el fin de fortalecer y proyectar habilidades de la comunidad educativa y enriquecer la identidad cultural. Con gran sentido de pertenencia hacia mi profesión, sentí la necesidad de validar las áreas pedagógicas, valorando sus contenidos e importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que tomé la decisión de ponerme esa tarea, sacrificando mis vacaciones durante dos años y fue así como en 1990, la Normal Nacional de Varones me otorgó el título de Maestra. Ya con este avance significativo en mi quehacer pedagógico fui asimilada en el quinto (5) grado del Escalafón Nacional.

Rodeada de jóvenes emprendedores, responsables y con deseo de superación trabajé por espacio de ocho años de los cuales guardo recuerdos significativos y de suma importancia que me ayudaron a comprender que el maestro aprende del alumno y de su realidad; además imparte sus conocimientos de acuerdo a la necesidad que estos manifiestan.

Como la labor educativa es una tarea nunca acabada y el maestro debe estar en permanente preparación e innovación, pensé que era necesario trasladarme a otra Institución donde pudiera tener la oportunidad de estudiar pero sentí nostalgia al saber que esto implicaba tener que abandonar aquel rincón pedagógico que me orientó, en mis primeros pasos para emprender el camino educativo que a veces se torna pedregoso, mas no imposible.

Después de mucho pensarlo, solicité el traslado y en el término de dos meses ya está listo. Fui trasladada a la Normal Departamental Genoveva Díaz del Municipio de San Jerónimo (hoy Institución Educativa Escuela Normal Superior Genoveva Díaz), en reemplazo de la educadora M, quien orientaba el área de Español; esto sucedió en 1984. Desde entonces he ejercido en esta prestigiosa institución, orientando el área de Lengua Castellana hasta el año de 2001 y luego Ética y Valores. Acá he tenido los mejores momentos, evidenciando experiencias positivas y algunas negativas pero que me han servido para enriquecer mi crecimiento personal e intelectual aunque no puedo evitar guardar en el corazón un mal recuerdo del día de mi llegada a esta Institución ya que no fui recibida debidamente, porque la Rectora de la Institución esperaba un licenciado o licenciada en el área de Español y Literatura y desafortunadamente yo no lo era. Fue un momento muy difícil para mí porque hirió mis sentimientos pero no desistí, aunque por un momento pensé en hacerlo, pero yo confié en mis capacidades y tenía que demostrarlo, porque aunque ser licenciado es importantísimo tampoco era lo más necesario en ese momento, lo que cuenta es la experiencia, además como se dice “el hábito no hace al monje».

Tratando de olvidar este impase procuré por dar lo mejor de mí. Y en poco tiempo me gané la confianza de la Hermana Rectora, quien días después me pidió disculpas por la ligereza que cometió, reconociendo mi buen desempeño, pues según los estudiantes las clases estaban bien orientadas. Se limaron asperezas y fuimos buenos compañeros, pero de todas maneras hay cosas que no son fáciles de perdonar; además encontré un grupo de compañeros serviciales y comprensivos quienes me tendieron la mano en el momento oportuno.

Como mi objetivo era prepararme y también poder seguir ascendiendo en el escalafón no escatimé tiempo ni esfuerzos para lograrlo, aprovechando cada curso que fuera programado; realicé muchos de todos he retomado elementos que me han ayudado a aplicar y buscar nuevas estrategias, siempre en función del educando. Atendiendo a las exigencias de la educación moderna cuya metodología se basa en la investigación, tuve la maravillosa oportunidad de participar en varios encuentros y talleres sobre investigación, como integrante del «proyecto de Formación de Maestros Investigadores *de* Antioquia por espacio de dos años, pero no fue posible terminar el proyecto de investigación que estaba construyendo y mejor opté por desertar; desde mi vinculación como profesora de tiempo completo mi mayor anhelo siempre fue ingresar a la universidad y hacer la licenciatura; con respecto a esta meta tuve primero un intento en la universidad Luis Amigó donde hice tres semestres en Pedagogía Reeducativa y debido al mal estado de salud tuve que retirarme aun en contra de mi voluntad.

Espere varios años y cuando vi que estaba física y anímicamente preparada me acogí al programa que ofreció la Universidad El Bosque en “Ética y Desarrollo Humano” y logré hace tres años mi título de «Licenciada en Ética Y Desarrollo Humano”. atendiendo al área de especialidad tuve que dejar el área de lengua castellana que venia orientando desde que me inicié en el magisterio hace apenas un año, para cubrir el área de Ética y Valores en todos los grados de Básica secundaria, excepto uno grado (6C) y en la media vocacional.

Son muchos los logros, sacrificios y dificultades que han girado a mis 27 años de servicio a la educación, diecinueve de ellos en la Institución Educativa Normal Escuela Superior Genoveva Díaz, donde he podido vivir más de cerca y de una manera Intensa lo que es verdaderamente la vocación y formación del maestro formador de formadores y es aquí donde he fortalecido el sentido de pertinencia y pertenencia hacia el quehacer del maestro investigador.

Una de las experiencias más significativas en mi vida es compartir por primera vez mis conocimientos con los niños y niñas del grado sexto; por quienes siento un cariño especial, aunque sean traviesos, bulliciosos, quejistas y a veces llorones pero de mirada tierna y sentimientos nobles que reflejan con sus risas y ocurrencias; muchos de ellos al finalizar la jornada siempre tienen el detalle de despedirse con un abrazo y a veces con un beso como muestra de agradecimiento por los conocimientos recibidos y a veces hasta por los pequeños regaños reconociendo que sólo lo hago porque los amo y quiero lo mejor para ellos.

En todo este tiempo que Dios me ha regalado dándome fuerzas para sobrevivir en los momentos más difíciles, he compilado un acervo de recuerdos gratos que al traerlos a la memoria paradójicamente me llenan de nostalgia. Cómo olvidar por ejemplo, el regocijo de mis alumnos y alumnas cuando aciertan en las respuestas de una evaluación; la tan esperada convivencia para poder disfrutar de un rico baño en la piscina y qué diremos de ese acto de graduación tan anhelado; el disfrute de los actos culturales con sus bailes modernos y la locura de su maestra con sus fono-mímicas o animando los actos culturales, pero... No todo ha sido color de rosa, porque con frecuencia he tenido dificultades con estudiantes que parecen no querer entender cuál es su rol como educandos y siempre están en función de llevar ideas contrarias. Tal vez es que me hace falta buscar estrategias que propicien una respuesta positiva o puede ser que ya mi capacidad de dominio de grupo no es la misma de años atrás; es por eso que mi proyecto inmediato es un día no muy lejano poder retirarme porque creo que ya tengo derecho a un merecido descanso después de la misión cumplida. Sólo espero que quien me suceda sea una persona con ideas nuevas y amor a la profesión, capaz de ver en cada alumno un proyecto de vida en construcción.

Hacen parte de esta historia que hoy escribo, mis padres que me ofrecieron la oportunidad de prepararme para la vida; mi esposo e hijas de quienes siempre he recibido un cariño especial y un apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi vida .A mis compañeros y compañeras de trabajo, de quienes he recibido sabios consejos y compartido gratos momentos. A todos ellos, mis agradecimientos

**ESTA HISTORIA LA ESCRIBÍ CON CARIÑO PARA QUIENES DESEEN
LEERLA, Y COMPARTIR MIS EXPERIENCIAS DOCENTES.**

ANEXO C: Relato de vida N° 3

MI HISTORIA DE VIDA.

Quisiera hacer un recorrido sobre mi formación como docente, para luego centrarme un poco más en el ejercicio de la profesión y culminar con la experiencia que vivo actualmente.

Mi formación académica en los niveles de primaria, secundaria y media los realicé en una Normal, aspecto que influyó de una manera determinante en el hecho de hoy ser maestra, más no, en el sentido de querer serlo o de tomar voluntariamente esa decisión.

El haberme dedicado a la docencia obedeció también a razones de tipo puramente circunstancial, tales como: La conveniencia de hacer una carrera en educación que complementara la formación Normalista, la carencia de una orientación vocacional, la dificultad de estudiar Psicología, carrera que me llamaba la atención, pero no existía en Medellín en esa época, entre otros.

El hecho de estudiar en una Normal tampoco obedeció a una decisión consciente, la institución era, en la opinión de mi familia, la que mejor formaba moralmente a las personas, es decir, ésta además nunca influyó de una manera directa para que yo fuera maestra.

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

Inicié en un segundo momento la licenciatura en educación la cual decidí hacer como trampolín para estudiar otra carrera, situación ésta que me llevó a estudiar con responsabilidad pero sin mucha motivación por sus materias, ni por la profesión en general.

En el último año de la licenciatura empecé a trabajar como rectora de un colegio, experiencia que fue gratificante y me motivó un poco por la docencia, sin embargo mi intención era estudiar Psicología.

Me presenté a la maestría en Orientación y Consejería Escolar, por la afinidad que tenía con mis intereses y al terminarla me vinculé a la Normal de Copacabana como Psicorientadora, función que desempeñé hasta hace 7 u 8 años.

La maestría me reforzó la formación como docente y me abrió otras puertas en este campo, fue así como me vinculé como profesora de una Universidad en el área de Psicología, materia que era de todo mi agrado, aspecto que considero relevante para el buen desempeño de la docencia, y en mi experiencia personal, creo fue una de las razones que influyó de manera trascendental para continuar perfeccionándome como maestra. En este sentido Roth dice “El bien cultural se le abre sólo a aquel que una vez fue tocado por él en lo más íntimo y que puede revivir en sí mismo siempre de nuevo ese ser tocado”. Los sentimientos que un maestro tenga frente a su saber se traspasan al alumno agrega el mismo autor.

En mi experiencia Universitaria he tenido éxito el cual atribuyo a dos razones fundamentalmente: trabajar un área o materia que me encanta como ya lo expresé y ejercer la docencia con gente adulta. En este nivel, logro llegar mucho a los estudiantes, posibilito aprendizajes significativos, y los motivo por el área.

En algunas ocasiones he tratado de sondear la razón de lo anterior y en el sentir de los estudiantes, así como en análisis efectuados por mí, encuentro que posiblemente se debe a un trabajo didáctico hecho más desde la intuición y desde algunos pocos referentes teóricos, el cual ha consistido en tratar de darle muchos sentidos a los objetos de conocimiento, es decir tanto la temática abordada como el proceso llevado a cabo, lo planeo minuciosamente, pensando que sea interesante, que tenga lógica, que motive, que movilice procesos de pensamiento y aprendizajes significativos, etc.

En el trabajo con los adolescentes, en ocasiones no siento lo mismo, con frecuencia me percibo como la maestra tradicional, que sigo un proceso repetitivo, poco creativo etc.

Es importante anotar que los logros obtenidos en mi trabajo como docente me fueron motivando cada vez más hacia la profesión y hoy, después de haber vivido otras experiencias, me siento satisfecha como docente.

A partir de la reestructuración de las Normales y del compromiso adquirido con mi cargo como coordinadora del núcleo de pedagogía y práctica docente de la Normal, inicié una nueva etapa en mi formación como maestra pues esta función me exigió llevar a cabo un proceso de capacitación a través de varios años, en los cuales empecé a cuestionarme mi papel como docente a pesar de que todo mi trabajo aparentemente era satisfactorio y los logros de los alumnos significativos. Sin embargo, hoy después de haber leído a Foucault, el cual refiriéndose a este asunto dice que hay que problematizar la cotidianidad y remover las certidumbres aparentes, pienso que el maestro debe ser un investigador de su práctica para poder conocer objetivamente la realidad.

Otro evento importante en mi autoformación de los últimos años ha sido la participación en el proyecto general de investigación llevado a cabo en la Normal denominado: “LA FORMACIÓN DE UN MAESTRO COMO SUJETO DE SABER PEDAGÓGICO”, a través de él he ido comprendiendo lo que significa ser formadora de maestros y todos los retos que los docentes tenemos que afrontar siendo uno

de los más relevantes la producción de conocimiento pedagógico- didáctico encontrándole de esta manera sentido al diario pedagógico y por lo tanto a la reflexión permanente que el maestro tiene que realizar sobre su práctica cotidiana.

El tercer momento trascendente de mis últimos años como docente y que ha movilizad en mí cambios significativos, es el estar involucrada en el proyecto de investigación: La formación de maestros en la relación pedagogía-ciencia. La dinámica llevada a cabo en el seminario inherente a este proyecto, las lecturas escogidas tales como: La enseñanza como posibilidad del pensamiento, la escritura de sí, el buen arte de la preparación de la clase, entre otros, me han posibilitado reflexiones profundas sobre mí ser de maestra.

Hoy, escribir algo sobre mi historia de vida después de varios intentos anteriores, me ha permitido tomar más conciencia sobre mi papel, entender la importancia que tiene el escribirla, experiencia que además he realizado con mis alumnos encontrándole un gran sentido en la Formación Pedagógica de los maestros.

ANEXO D. Relato de vida N° 4

RASGOS DE MI VIDA PEDAGOGICA
DESEMPEÑO ACADÉMICO: MATEMATICAS Y EDUCACION FISICA
FECHA: JUNIO 7 DE 2003

FUNCIONES DE LA ESCUELA A TRAVES DE LA HISTORIA

La escuela anteriormente se concebía como un lugar donde el niño aprendía a leer, a escribir y manejar los números. Muchas habilidades prácticas como tejer, coser, sembrar, arar, cocinar, aserrar etc., se aprendían en casa. La escuela era considerada como un lujo para niños de lugares adinerados, los de estratos bajos poseían pocas oportunidades.

A medida que ha evolucionado la sociedad, la escuela también ha ido cambiando, se fue haciendo accesible a los niños de hogares más modestos, dándoles oportunidad de adquirir el conocimiento en una parte del tiempo y la otra a cumplir con las obligaciones hogareñas. Los adultos comenzaron a considerar la escuela como un lugar donde los jóvenes podían *ser* adiestrados, disciplinados y apartados de los problemas familiares o del entorno (internados, casas campesinas) donde vivían hasta que tuvieran edad suficiente para ganarse la vida trabajando.

Los niños, por otra parte veían en ella un escape de sus deberes domésticos y una oportunidad para relacionarse con chicos de su edad. Los educadores la concebían como el lugar donde impartían conocimientos; se solía medir su éxito profesional por pautas como la capacidad de los estudiantes para memorizar listas de hechos históricos, para acumular datos literarios, geográficos y científicos.

A medida que fueron creciendo los pueblos y ciudades los jóvenes que se iban educando buscaban empleo lejos de sus hogares y fueron pocos los que se hicieron cargo de sus responsabilidades familiares.

La escuela para hacer frente a estas nuevas condiciones resta importancia al aprendizaje de hechos memorísticos e introduce cursos relacionados con la industria y el comercio pero sin abandonar las humanidades. Presentándose la escuela con una preparación práctica para la vida. El interés de los estudiantes era terminar su enseñanza superior. Que un estudiante terminara su enseñanza superior en la época de antaño era considerado como un gran logro. Sin embargo el desarrollo de programas escolares presenta problemas de aprendizaje y motivación porque no apuntaban a las capacidades e intereses del estudiante. A medida que iban cambiando los intereses y capacidades de los estudiantes también cambió el rol del educador en sus tareas de orientación, enseñanza, y motivación del educando.

Inicié mi rol de educadora en la escuela Rafael J. Mejía en el año de 1977 en la básica primaria con el grado segundo, conformado por 45 estudiantes, los estudiantes eran cariñosos, respetuosos, receptivos, y la gran mayoría tímidos para el juego. De esta escuela recuerdo la siguiente anécdota, en los recreos conforme varios equipos de fútbol

interactuando con ellos y un día de tantos una compañera educadora se le lanzó a un niño y le quito el balón, el motivo argumentado fue el fastidio por los gritos de los muchachos, no hubo poder alguno para que les entregara el balón, lo depositó un mes en la casa, los estudiantes muy tristes me expresaban les recuperara el balón, esto me costó una discusión con la compañera porque exigía dinero para entregarlo. Sentí una Decepción grande en el trabajo, empezaba a darme cuenta cómo se abusaba de la autoridad sin tener en cuenta toda la formación que se genera a través del juego en el aspecto bio-psicosocial del educando. En dicho lugar sólo duré seis meses.

Luego fui trasladada a la escuela Faustino González como directora, éramos dos educadoras, funcionaban cuatro grupos, cada una tenía bajo su responsabilidad dos grados, se manejaba un total de 50 estudiantes, encontré una comunidad educativa con unas características especiales: los estudiantes en su mayoría tenían un problema de lenguaje como la dislexia, tartamudez (disfasia) con comportamientos agresivos, se agredían verbal y físicamente. Los padres de familia llegaban a la escuela a defender a sus hijos y se enfrentaban entre sí delante de ellos, eran de muy bajos recursos económicos, poco colaboradores con la escuela.

Empecé formando la escuela de padres, a las tres primeras reuniones no asistieron sino unos cinco padres de familia, en cada reunión trataba temas importantes sobre la formación de sus hijos, luego me limitaba a escuchar sus inquietudes, sus preocupaciones y sus temores. Cada uno empezó a ver la escuela como un lugar interesante para aprender y educar a sus hijos, estos asistentes fueron poco a poco acercando a la escuela a los vecinos, y a los amigos, fortaleciendo cada día más la escuela de padres

Esta fortaleza me permitió unir a la comunidad, se mejoró en gran parte la riña de los estudiantes y la convivencia en los hogares, hacía sentir a los estudiantes importantes como personas, velaba por el orden tanto individual como institucional, me dedicaba en forma personalizada a los estudiantes con dificultad en el aprendizaje, los grados eran poco numerosos, el espacio para los descansos era muy reducido, contaban con un buen predio pero muy irregular. Nos pusimos en la tarea profesoras y estudiantes durante unos tres meses a construir una mini cancha de fútbol y a limpiar una parte del predio para que los estudiantes pudieran tener suficiente espacio para recrearse y quemar energía, este aspecto ayudó a los educandos a mermar su agresividad.

La desnutrición también incidía en el bajo rendimiento en el aprendizaje y en el comportamiento, por que se les alteraba muy fácil el temperamento. Frente a esta situación empecé semanalmente haciéndoles una colada de soya y luego me conecte con Bienestar Familiar al cual hice la solicitud de crear una minuta alimenticia en dicha escuela, sabía que sería difícil la consecución por que hacía mucho rato se habían acabado los restaurantes escolares. A los quince días obtuve una respuesta positiva, me concedieron el desayuno diario para cada estudiante, mi satisfacción fue grande me daba gusto ver los estudiantes como disfrutaban del alimento.

Recuerdo mucho a tres hermanitos que vivían al frente de la escuela la madre los sostenía con lo poco que le regalaban las personas, y todos los días que yo llegaba a la escuela me recibían en la puerta con una canción, la mayoría de las veces sin desayunar por que no tenían con qué, me sentaba con ellos y compartía mi desayuno, a pesar de sus carencias en las necesidades básicas siempre estaban sonriendo, eran los primeros en comprender lo que se les enseñaba, eran muy acomedidos, a veces subía a la escuela a caballo y el más pequeño de ellos me recibía el caballo para darle el agua miel y la solla y él comía parejo con el caballo y me expresaba yo quisiera ser caballo para vivir bueno como él.

Todas estas cosas me hacían ser más sensible frente al dolor ajeno y me incentivaban a desarrollar más proyectos que fueran en beneficio de la comunidad. Alguno de los proyectos que recuerdo fue el huerto escolar, sembraba maíz, yuca, plátano, banano, frutales y las cosechas las repartía entre todos, cada uno trabajaba con gusto y cuidaban del sembrado, observando y aplicando conocimientos del área de ciencias en cada una de sus fases. Tuve el proyecto de conseguir vestidos de primera comunión con familias de la zona urbana que ya no los utilizaban y llevarlos a los estudiantes de mi escuela para que tuvieran la dicha de recibir el sacramento, hasta que los dueños de una de las hosterías del municipio se dieron cuenta y se me ofrecieron, para ellos donar cada año todo el vestuario a los estudiantes de este establecimiento para que hicieran su primera comunión.

Con el fin de mejorar la lectura y escritura me puse en la tarea de conseguir una serie de cuentos bien ilustrados y en la semana sacábamos tres horas de lectura, luego socializábamos en cada grupo el contenido de dicho cuento, con el fin de estimular la comprensión del texto, donde el estudiante fuera adquiriendo habilidades en la comunicación y en la escritura de sus ideas.

Con los padres de familia, fuera de la escuela de padres, realice proyectos de modistería pintura en tela, y ornato del plantel, con una secuencia de cuatro horas semanales en horas contrarias a la jornada escolar. Esto los hacia ser miembros activos de la comunidad. Compartí diez años con la comunidad del “Quimbayo” situada en el municipio de SAN JERONIMO ANT, las experiencias vividas allí fueron muy gratas, sentía el aprecio y el respeto que me tenían tanto padres de familia como estudiantes.

Pero todo no fue dicha, también tuve mis sin sabores con dos compañeras educadoras a las cuales respetaba como personas, sin embargo presentaban actitudes deshonestas con los estudiantes y padres de familia que me llevaron a enfrentar las situaciones mediante el dialogo con asertividad y prudencia, pero fue inútil, encontré en estas educadoras mal manejo de la comunicación, agresividad e intriga y con la intención de desfigurar mi imagen en el trabajo ante mis jefes inmediatos. Si no hubiera argumentado bien mi defensa me hubiera costado el puesto en dicha escuela. Comprendí que si aceptaba pasivamente la injusticia o la ofensa, estaba también admitiendo en los hechos que merecía ser tratada indebidamente. Walter Riso define “la asertividad como la fortaleza al amor propio y la dignidad”.

De esta lección aprendí algo, que así como hacia uso de mis deberes también tenía que hacer uso de mis derechos, existen personas sin escrúpulos que con tal de conseguir lo que quieren no les importa pisotear al otro y arruinarle la vida. Pedí una visita de los supervisores al distrito educativo cuando ellos lo estimaran conveniente, investigaron mi trabajo con toda la comunidad educativa arrojando excelentes resultados. Continué mi labor con el mismo entusiasmo y tratando a las compañeras con el mismo respeto, pero ya con un margen de desconfianza.

En esta época la escuela estaba pasando por un proceso de reestructuración de escuela graduada al método de escuela nueva, por esta razón debía salir una educadora, pues el total de estudiantes no favorecía las dos plazas.

La jefe de núcleo de aquel entonces y el jefe de distrito me ofrecieron un traslado a la institución educativa ESCUELA NORMAL SUPERIOR XX, a servir unas horas de matemáticas en los grados sextos y séptimos, sociología en el grado once tecnología en el grado séptimo y educación física en los sextos, la propuesta me pareció buena por que estaba cerca de mi familia, me evitaban las caminadas diariamente de dos horas, se me facilitaba el estudio, mi exigencia académica iba a ser mayor. Sentía nostalgia por los alumnos y la comunidad educativa, sin embargo tenía que esperar la cristalización de la propuesta no podía decir nada hasta no tener el decreto en la mano.

Esta propuesta me hizo ver la necesidad de estudiar una licenciatura que llenara mis expectativas de entender el comportamiento humano. Todo empezó con unas palabras de aliento y un plegable obsequiado por la compañera Irene Gutiérrez el 17 de julio de 1987. El plegable decía lo siguiente: “Licenciatura en Pedagogía Reeducativa”, se daba a conocer la identificación de la fundación universitaria “Luis Amigó” y describía el contenido de la licenciatura como un programa del área de ciencias de la educación que prepara un profesional con conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que le permitan ejercer la docencia en instituciones educativas regulares o dedicadas a la prevención o reeducación del menor desadaptado social o en proceso de desadaptación.

El objetivo principal era dotar al docente de habilidades y aptitudes tales como: madurez mental y emocional, creatividad, sentido de solidaridad y flexibilidad en la educación de menores desadaptados socialmente. Algo que me llamó la atención fue la metodología semiescolarizada que manejaban y la descentralización a los lugares donde podían converger los educadores, otra facilidad fueron los tramites para pagar los semestres.

Con todos estos datos me comuniqué con la fundación y me animaron a conseguir mínimo 40 educadores que quisieran cursar dicha licenciatura. Empecé con mi esposo a motivar a los educadores del municipio y extendí la propaganda a los municipios aledaños, inscribiendo a 102 educadores pertenecientes a San Jerónimo, Sopetrán, Liborina, Santa Fe de Antioquia, Sabana Larga, Buritica, y Ebéjico, me parecía increíble escuchar a todos estos educadores deseosos por superarse personal y académicamente.

Iniciamos el nivel introductorio el 17 de octubre de 1987 en la planta física de la INSTITUCION EDUCATIVA ESCUELA NORMAL XX la

Universidad me responsabilizó como facilitadora del proceso. Contamos con un rector excelente el sacerdote Hernando Maya Restrepo con una calidad humana increíble, igualmente fue el personal administrativo y docentes encargados de acompañarnos y compartir con nosotros sus conocimientos. Durante estos cuatro años recibí muchos elementos pedagógicos que fortalecieron mi personalidad, la tolerancia con el otro, los diseños cuniculares y las estrategias metodológicas en la enseñanza de los conocimientos a mis educandos. Fueron cuatro años de un aprendizaje constante siempre estaba presta a escuchar alegrías, tristezas, preocupaciones de los educadores, pero animados por continuar perseverando en conseguir la meta.

Vivíamos un ambiente de armonía, cuando se presentaba cualquier dificultad en los grupos buscábamos la solución entre todos de la mejor manera. Se aprende interactuando con el otro y la asertividad ayuda a resolver los problemas, a mejorar la comunicación y crecer personalmente. Culminó la licenciatura el 17 de diciembre de 1991 con 72 educadores 71 aprobados y uno aplazado en práctica.

Retomando el tema de mi traslado, antes de llegar a trabajar en el nuevo colegio me hicieron una llamada de la oficina de recursos humanos de la secretaría de educación para investigar qué problemas tenía con la administración de esa institución, que no querían aceptar mi nombramiento. Para mí fue una sorpresa porque supuestamente la rectora se mostraba muy amigable conmigo, nunca había tenido problemas con nadie de este lugar. Al contrario tenía unas compañeras que cursaban conmigo la licenciatura en pedagogía reeducativa, pero no falta el enemigo oculto, cuando llegué me sentí muy bien con los estudiantes, con los compañeros me limité a escucharlos y a observar sus comportamientos, sólo hablaba lo preciso, me di cuenta que la situación la dominaban unos cuantos educadores y que los demás así tuvieran la razón, no objetaban sólo por el hecho de no tener problemas.

Esta situación me cuestionaba sobre la imagen que yo tenía de mi colegio, cómo habían cambiado las relaciones entre el rector, educadores y alumnos. Devolví la maquina del tiempo cuando estudiaba con mis compañeros en aquellas mismas aulas donde hoy estaba dando clases. En ese entonces primaba el respeto por el otro, nos ayudábamos los unos a los otros, había amistad entre los educadores, se respiraba un mundo de armonía. Hoy me tocaba ver este mundo desde otro punto de vista diferente y con otro papel diferente en el cual debía empezar a actuar poniendo mis puntos de vista.

Aproveche el rol de facilitadora en la universidad durante los cuatro años, tomando las extensiones de bienestar estudiantil donde se nos facilitaban asesores como sicólogos, médicos, sociólogos etc. Para orientar a los estudiantes, profesores y padres de familia del colegio y de la comunidad de San Jerónimo, en problemas familiares, de aprendizaje y de comportamientos. Dialogué con la rectora y le expuse mi propuesta le pareció muy interesante y la hice realidad, en el mes contábamos con 8 horas de capacitación en los

temas que la comunidad educativa solicitara. Por lo general estas capacitaciones las recibíamos en las horas de la tarde, observaba buen ambiente tanto en padres de familia como en los estudiantes por participar en los talleres de formación personal, además los padres adquirirían mayor compromiso con sus hijos dentro de la institución.

Con los muchachos que presentaban problemas de comportamiento marcados en cada uno de los grupos, forme un grupo de crecimiento personal por varios años. Conté con la colaboración de la compañera de trabajo y estudio LUZ ELENA JARAMILLO DIAZ. Realizábamos encuentros con los estudiantes 2 horas semanales, establecíamos contratos pedagógicos, entrevistas interpersonales dinámicas de expresión de sentimientos en los estudiantes, siempre estábamos prestos a escucharlos frente a cualquier problema, cada uno llevaba un registro de conductas por un periodo determinado y a medida que las conductas negativas observadas por el grupo iban desapareciendo el grupo los estimulaba verbalmente o mediante mensajes que realzaran la autoestima. Otras estrategias claves fueron los talleres, videos y salidas pedagógicas etc. Los resultados fueron favorables, había mayor interés por el estudio, y las relaciones establecidas por padres e hijos, compañeros y profesores fueron más horizontales. A cada momento me encuentro con estos jóvenes algunos con una profesión ya definida, con un trabajo estable, como madres o padres de familia y con el deseo de contarme su experiencia y expresarme sus sentimientos de gratitud por haberlos sabido entender en aquellos momentos difíciles de su vida.

En el aula de clase siempre encontramos múltiples problemas en los estudiantes que de alguna manera van interferir en el aprendizaje, más aun cuando trabajamos con jóvenes adolescentes que están en la búsqueda de la afirmación de su propia identidad y en el despertar de la sexualidad. Es la escuela la llamada a orientarlos frente a estos conocimientos. Surge entonces una necesidad sentida en las instituciones educativas de preparar a maestros en el campo de la sexualidad que hasta hace poco tiempo la considerábamos como algo sucio, vergonzoso creando sentimientos de culpa, asco y malicia transmitida generalmente por la morbosidad de los adultos a través de su comportamiento.

Esto me motivo a gestionar en la UNIVERSIDAD ANTONIO NARINO EL POST GRADO EN EDUCACION SEXUAL, tramité toda la papelería ante la universidad y el ICFES con la lista de 52 educadores inscritos, obteniendo una respuesta positiva. El rector y la coordinadora académica se desplazaron al municipio de SAN JERÓNIMO a realizar la selección mediante una entrevista personal, seleccionando 35 educadores. La universidad me responsabilizó como facilitadora en dicho lugar, Iniciando en el mes de julio de 1996 y culminando el 20 de enero de 1997 con 32 educadores de los municipio aledaños a SAN JERNIMO (Sopetrán, Líborina, Santa fe de Antioquia, Cañasgordas y Ebéjico). Mi aporte a la educación ha sido buscar la superación personal y la de un gran número de educadores, buscando mejorar los procesos de aprendizaje mediante la humanización. Fueron años de lucha frente a las intrigas y a las adversidades de la vida pero alcancé las metas propuestas.

Contábamos en el municipio y en las regiones cercanas con un número significativo de educadores preparados para orientar a niños, jóvenes y adultos en educación sexual. Estos

conocimientos los he compartido con los estudiantes mediante proyectos de grupo, a veces en las clases cuando los estudiantes hacen manifestaciones verbales o físicamente con el miembro genital a compañeras o compañeros.

Igualmente en compañía de mí esposo realizamos talleres a los padres de familia en el hogar infantil "senderito", en la escuela "Leonor Mazo Zavala", en la Escuela Normal con los padres donde he sido la directora de grupo. Los resultados fueron muy buenos, los padres participaban con preguntas, con anécdotas, veíamos las fortalezas y debilidades que cada uno tenía en este tema y la forma como estábamos educando a nuestros hijos. Los padres al principio se mostraban tímidos con pena y después cogieron confianza haciendo el desarrollo de la actividad agradable donde cada uno aprendía del otro.

El educador es temeroso al enfrentarse a los cambios que conciben las normas que rigen la educación continuamente en el país, debido a la dependencia tan marcada en que hemos sido formados, poco a poco hemos sido mutilados en nuestro pensar y nuestro sentir, nos queda un reto y es rehabilitarnos en la forma de pensar, de soñar y de alcanzar el éxito en nuestro trabajo, donde seamos los propios gestores del que hacer pedagógico.

Las experiencias vividas en el proceso de la reestructuración de la normal me han enseñado a implementar estrategias pedagógicas en el desarrollo del currículo del área de matemáticas, con proyectos que vinculen al estudiante a ver el conocimiento de una manera más globalizada con las diferentes disciplinas y puedan aplicarse a los problemas de su cotidianidad.

Entre los proyectos realizados con los estudiantes cito "Los empaques una alternativa en la comprensión de las matemáticas", "la geometría en casa", "Desarrollando habilidades en el cálculo de las matemáticas", circuito con acertijos, competencia en el tablero sobre la operatoria, trabajo con multicubos, con el geoplano, las regletas, etc. Para el estudiante este tipo de trabajo es divertido, pero los materiales son muy reducidos, los grupos muy numerosos, y el colegio carece de materiales para realizar talleres donde el estudiante tenga la oportunidad de manipularlo y actuar con dicho material. La investigación también la estoy implementando con los estudiantes por medio de los objetos de conocimiento y los proyectos, luego son socializados en clase y algunos en las mesas de matemáticas a nivel municipal de las cuales hago parte.

Sirvo el área de matemáticas hace quince años, ha sido un aprendizaje permanente y sin embargo todos los días me considero como un aprendiz de dicha disciplina, tanto en los conocimientos que ésta encierra como en las estrategias metodológicas. Me acompaña una motivación permanente por romper en los estudiantes el temor por las matemáticas, reconociendo las equivocaciones, insistiendo en superar los errores y perseverando en la búsqueda del conocimiento.

Llevo un recorrido en la docencia de 26 años, con experiencia en la básica primaria de 11 años y 15 años en la básica secundaria, hasta el momento he contado con la aceptación de

los estudiantes y padres de familia, con muchos interrogantes en las relaciones de maestro a maestro, considero que el maestro debe tener los momentos oportunos para expresar sus sentimientos por que el también es humano y necesita tener confianza en los dirigentes de su empresa, cuando se maneja una verdadera empatía entre el patrón y el trabajador, la empresa se hace dinámica, productiva y creativa y mas cuando está en nuestras manos formar un hombre integro en todo el sentido de la palabra.

En este recorrido he contado con un hogar maravilloso que el TODO PODEROSO me ha dado. Mí hogar y mí familia han sido fortaleza muy grandes con las que he podido contar en mi trabajo, por eso busco retribuir en algo con mis conocimientos y mi forma de vida a toda aquella personas que el SEÑOR ha puesto en mis manos para que las oriente por el buen camino de conseguir sus ideales.

Hoy me he atrevido a sistematizar estas cortas líneas buscando con ello que sirvan a muchos estudiantes que se inclina a la vocación de ser maestros para que sean modelos en la pedagogía y contribuyan a la educación humanizante de una mejor sociedad y dejen huellas positivas en cada persona que pase por sus manos.

RASGOS HIISTÓRICOS DE MI VIDA PEDAGOGICA

Aplicabilidad de los procesos de aprendizajes y enseñanza en la escuela: Consideramos la escuela como “un lugar para aprender”. Ha existido una relación tan estrecha entre escuela y aprendizaje que la mayoría de la gente piensa que la educación es responsabilidad exclusiva de las escuelas. Es frecuente escuchar como se juzga al educador, como el responsable de impartir el conocimiento y el poseedor del saber y la verdad. Conceptos que se han transmitido de generación en generación y se quedaron impregnados en nuestra cultura sin pensar que los padres somos los primeros educadores de nuestros hijos, esto lo vivo y lo experimento en mi familia.

Uno en el hogar siempre está modelando de la mejor manera en sus relaciones de convivencia, buscando plasmar en uno mismo y en los que nos rodean un clima de aprendizaje constante, desde las cosas más simples hasta las más complejas. Aun recuerdo de mi niñez aquellos momentos en que mi madre se sentaba con cariño a leerme las reglas de urbanidad y los cuentos que traía la cartilla “alegría de leer”, detrás de este saber empírico aprendí mis primeras letras y cálculos mentales, como aprestamiento para llegar a la escuela motivada y con deseos de aprender. En la básica primaria tuve educadores muy valiosos, con un gran sentido de responsabilidad y comprensión, esto para mi fue muy significativo porque era muy inquieta y preguntona, me fascinaba el juego, en esa época la escuela mantenía juegos de mesa como el dominó, loterías parqués catapes, la escalera, la estrella, lazos, pelotas etc., tanto los juegos de mesa como los de espacio abierto, me permitieron desarrollar el pensamiento matemático, me gustaba hacer estimaciones, estaba pendiente de las jugadas, era ágil en el calculo mental, adquirí habilidad y bases para

solucionar problemas en el juego y para solucionar los problemas que se me presentan en la cotidianidad con seguridad.

Un aspecto fundamental de resaltar a través del juego es la socialización y la integración a los grupos, el cultivo de habilidades, para liderar cosas que beneficien mi propio yo y el de los demás. Las enseñanzas metodológicas que nos aporta el juego en el aprendizaje son muy valiosas y vale la pena rescatar esta estrategia en el desarrollo cognitivo del educando, en cualquiera de las etapas de su desarrollo, por que éste recrea el cuerpo, la mente y el espíritu del hombre formando un hombre íntegro.

Reconozco que mi formación estuvo enmarcada bajo los métodos tradicionales, donde poco se estimulaba la imaginación y la creatividad del estudiante, el profesor se preocupaba por hacer memorizar conceptos y cuantificar ausencia de palabras o signos de puntuación, sin importar la comprensión que se tuviera sobre el texto.

Recuerdo cuando cursaba el grado sexto a una profesora de sociales con su método memorístico y su tono autoritario, enseñándonos el concepto del paisaje, el texto era de seis renglones y teníamos que recitarlo a pie de la letra, intenté varias veces expresar con mis palabras lo que significaba y la profesora me ridiculiza delante del grupo por la incapacidad de repetir un texto al pie de la letra y por supuesto las notas registraban la insuficiencia en el área, este aprendizaje significativamente negativo, me generó temor frente a las respuestas cognitivas en el área de sociales y educación física que dicha educadora servía, era tanto el miedo que sentía por la educadora que en educación física lo único que recuerdo de ella, son las marchas toda una hora y cuando la profesora pasaba por mi lado siempre trababa la marcha y por supuesto era tan de buenas que con la mirada y un grito me arreglaba, esto me llevó a visitar todos los días el templo para prenderle una veladora a la virgen y rezarle con tal fervor para que me hiciera el milagro de trasladar la maestra por que estaba acabando con el interés que yo sentía por el estudio. Afortunadamente esta incertidumbre solo duro seis meses y se me hizo el milagro, la educadora se trasladó a la ciudad y me permitió seguir soñando con educarme. Esta experiencia me dejó una enseñanza en la vida, hay que valorar a las personas en su integridad, permitirles la expresión de sentimientos propiciando la confianza, y perseverando frente a lo que se quiere. Creo que aquí empecé a soñar con el tipo de maestro que me gustaría tener para que me educara de acuerdo a mis diferencias individuales. Cuando recibí el diploma de maestra me propuse ejercer la profesión con el carisma de buscar métodos que ayuden a los estudiantes adquirir el aprendizaje de una manera comprensible y significativa.

Que bueno que dicha educadora hubiera retomado algo de JUAN AMOS COMENIO sobre como enseñar apoyada en la naturaleza, mediante la observación, la experimentación y la investigación, induciendo al educando a sacar sus propias conclusiones. Hubiera desarrollado en cada uno de sus alumnos todas las habilidades señaladas anteriormente. La educación en Colombia en esa época sólo se limitaba a transmitir información de conceptos, sin validar el aprendizaje mediante su aplicabilidad, se carecía de una verdadera fundamentación pedagógica en las escuelas de formación de maestros.

Cuento con el talento del gusto por estudiar, y de compartir mis conocimientos con los demás. En la escuela descubrí la facilidad por comprender lo que se me enseñaba, las profesoras me utilizaban especialmente en el área de las matemáticas para que les explicara a los estudiantes más lentos. Luego en la básica secundaria el mayor dolor de cabeza para los estudiantes eran las matemáticas, me conseguí uno de esos tableros que regalaba Postobón y en la casa me reunía con los compañeros que tenían dificultad y les explicaba aquellos temas que no entendían, pasaba horas explicándoles y no descansaba hasta que comprendieran el proceso, me daba alegría cuando me mostraban las evaluaciones con una buena nota. Durante todo el bachillerato tuve la oportunidad de sentir el maestro que llevaba por dentro.

El profesor de matemáticas sabía de mis capacidades, y se daba cuenta por los estudiantes de las habilidades que tenía para explicar los temas que a él no le comprendían. Cuando cursaba el grado sexto fui la primera en asimilar el proceso para hallar raíces mayores que 100, un día llegó el profesor de matemáticas al salón de clase le pidió al profesor me concediera permiso un momento y me llevó al grado de noveno a que desarrollara el proceso de una raíz de ocho dígitos, al principio estaba temerosa, todos los estudiantes de ese grado me miraban, había silencio, solo escuchaba mi voz y fuera de eso el profesor haciendo fuerza para que no lo fuera a hacer quedar mal, quería demostrarle a este grado que ese concepto lo debían haber visto ya. Terminé la explicación los estudiantes me felicitaron y el profesor delante de ellos me prometió una nota de cinco en ese periodo, cuando recibí las notas me apareció él área con 2.5 la había perdido, estaba consciente de mi trabajo permanente en clase, había ganado las evaluaciones, entonces me acerqué al profesor para que me explicara de la pérdida y contestó, me da mucha pena me equivoqué pero no voy a repetir el acta. La moral se me fue al piso, continúe recibiendo los conocimientos pero la rectitud del profesor para mi ya no tenía ningún mérito. Cuando se es injusto siendo conscientes del error que cometemos, estamos limitando en el otro las posibilidades de ser mejor persona. Por algo RENE DESCARTES en el discurso del método dice “fíjate más bien en lo que practicas que en lo que dices.”

Al iniciar el nuevo milenio los procesos de aprendizaje pretenden romper estos paradigmas en la cultura y especialmente en los educadores con el fin de no seguir considerando a los estudiantes y padres de familia como consumidores del conocimiento y con pocos derechos a influir en las experiencias educativas. Cuando se pregunta a los estudiantes ¿Qué has aprendido hoy en la escuela? Estos suelen decir nada o muchas cosas, sin saber definir con certeza qué es lo que saben en verdad. Esta puede ser la manera que tienen de decir que la escuela y sus actividades no están relacionadas con las vivencias extraescolares y que a ellos les interesa relacionar más los conocimientos con la cotidianidad.

Este puede ser un motivo de desinterés al estudio, es importante articular el conocimiento con el diario vivir del estudiante, donde el significado del conocimiento adquiera relevancia con la realidad que se esté viviendo en el mundo actual.

Yo personalmente, me pongo en los zapatos de ellos y pienso que algún día la educación tiene que centrarse en el funcionamiento del pensamiento, donde se enseñen cosas importantes: cómo funciona la mente, cómo invertir el dinero para obtener seguridad financiera, cómo mantener buenas relaciones, cómo vivir en comunidad,. Cómo ser padres o madres, cómo sostener equilibrio en las emociones, como tener capacidad de decisión, cómo crear y mantener sentimientos de autoestima y de amor por uno mismo. ¿Se imagina ¿cómo sería nuestra generación si en la escuela en el plan de estudios se hubieran incluido estos temas?.

Pienso que seríamos personas perseverantes en crear y desarrollar ideas, en administrar nuestros propios recursos, en manejar una solvencia económica en el ámbito individual y social, y por que no, unos gestores de nuestro propio desarrollo humano. ¿La educación que actualmente se imparte en nuestro país si desarrolla en el educando los tres canales del aprendizaje, Vista, oídos, y la quinestésica?

Constantemente reflexiono sobre mi quehacer pedagógico, lo que más reviso diariamente es la parte humana, me gusta transmitir el conocimiento con cariño. Me parece muy importante que el educando me vea como un facilitador del conocimiento, como un amigo, como receptor y emisor, como una persona que aprende de todos, que valora las diferencias individuales, lo más importante es la coherencia de mi hacer con el decir, estoy convencida de aprender haciendo.

Cuando se aprende significativamente se adquiere seguridad, la experiencia no se improvisa, el recorrer de la vida cada día con educandos sobresalientes, tímidos, rezagados, inquietos, desadaptados, sin autoridad en casa, carentes de suplir sus necesidades básicas, carentes de afecto, sin motivación en la escuela y en la sociedad, carentes de reconocimientos, en muchos casos con familia pero sin hogar, estas vivencias hacen mi personalidad más humana y reflexiva. Analizando cada uno de estos comportamientos se puede deducir que detrás de cada caparazón hay una caja de sorpresas con muchas potencialidades, basta tener tolerancia y conjugar estrategias metodológicas que lleven al educando a unos mejores aprendizajes.

Cada año encuentro en los grupos estudiantes con comportamientos especiales, aquellos estudiantes que la mayoría de los educadores no se los aguantan en clase, y ejercen un control con la nota insuficiente o deficiente en el área, sin averiguar las causas o motivos que se esconden en dicho comportamiento, mí actitud frente a ellos es de acercamiento, de diálogo, me gusta escuchar qué piensa sobre el estudio, la familia, cuáles son sus gustos, es importante averiguar las causas que llevan al estudiante a presentar dificultades en el aprendizaje y a resaltar su comportamiento con la indisciplina y la agresividad etc. Es verdad que no se tiene la varita mágica para lograr tener en un cien por ciento el interés de todos pero con la mayoría basta para que los demás reflexionen.

El estudiante necesita tener confianza en alguien, el brindar confianza no me está diciendo que me debo dejar manipular por sus caprichos o imprudencias. Cuando noto alguna

imprudencia con los compañeros, los llamo a solas a valorar la falta y que salga de ellos la manera de repararla, les cuento anécdotas relacionadas con el caso o hago lecturas alusivas que lleven al estudiante a reflexionar sobre su vida y sobre la convivencia en el grupo, estas estrategias me han dado muy buenos resultados en la parte comportamental y cognitiva de los estudiantes. Trabajan, participan en clase y cuando se les presenta alguna dificultad en la comprensión de algún tema piden explicación hasta suplir la deficiencia.

¿Qué factores contribuyen a que el aprendizaje resulte más o menos difícil, divertido, satisfactorio y útil? Podríamos decir que así como hay teorías evolutivas y principios que explican los cambios intelectuales, sociales y morales que se producen en las diferentes edades, existen también teorías y principios de aprendizaje que explican cómo llega una persona a conocer y a comprender una idea, un mensaje o un evento. El educador debe conocer la naturaleza del aprendizaje y sus principios y así tendrá más probabilidades de interactuar de forma más eficaz con los estudiantes, que un profesor que no esté familiarizado con este cuerpo de conocimientos. Sobre el aprendizaje (Paul Fortín) dice que es el resultado de la práctica y la experiencia y que se mide por medio de la actuación. El aprendizaje puede referirse tanto a conductas manifiestas (tocar la flauta) como a conductas encubiertas (recordar una fórmula matemática). El estudiante que aprende a resolver divisiones lo hace a través de la práctica y de la experiencia.

Como aspectos de la experiencia podemos citar, prestar atención a una explicación sobre el modo de restar y dividir, atender a una demostración sobre el modo de resolver divisiones, trabajar con ejemplos y por último resolver una serie de divisiones. La finalidad de esta experiencia es producir en la conducta del estudiante un cambio duradero relacionado con las matemáticas. Según las teorías del aprendizaje este tiene lugar en el sujeto y después se manifiesta con frecuencia en conductas observables.

No es posible observar directamente cómo y cuándo aprendemos algo, pero sí apreciar nuestra conducta manifiesta durante el proceso de aprendizaje. Las matemáticas siempre han sido una de las áreas con mayor grado de dificultad en el aprendizaje, primero por que siempre había alguien que nos infundiera miedo hacia ellas y la escuela fundamentaba su metodología curricular en desarrollar la mecánica de los algoritmos en los pensamientos matemáticos. En las instituciones ha sido una de las áreas con mayor mortalidad académica. Poco se insistía en plantear y solucionar problemas, no se estimulaba la interpretación, la argumentación ni la parte propositiva del estudiante. Hoy en día la innovación curricular por medio de los lineamientos, y los estándares curriculares nos están invitando a los educadores a utilizar estrategias metodológicas que lleven al educando a desarrollar su pensamiento desde la forma más simple hasta la más compleja.

El educador debe poseer astucia para manejar cada circunstancia en el momento oportuno y buscar diferentes formas de transmitir los conceptos a los estudiantes de tal manera que comprendan el conocimiento de la forma más simple, llevándolos paso a paso analizar la complejidad de los conceptos. Como [a] persona y como[a] profesional de la educación dedicada al ejercicio de ayudar a formar a otros para ser maestros; [se] me exige ser

portadora y constructora de la pedagogía, ser líder, y tener un espíritu investigador en el campo pedagógico.

Si como profesores, comprometemos activamente a los estudiantes, en la tarea de determinar qué y cómo hay que aprender, entonces el proceso aprendizaje dará respuesta al cómo se enseñe y para qué se enseña.

Los estudiantes que han aprendido algo que consideran interesante para su vida, usaron probablemente ese conocimiento fuera del aula, es común encontrar en los grupos estudiantes con intereses más profundos, por ejemplo ¿cómo sobre vivir frente a la adversidad y la insatisfacción de las necesidades básicas? El educador no debe dejar desapercibido este tipo de estudiantes, al contrario alrededor de esos intereses se deben generar nuevos conocimientos que le permitan al estudiante razonar sobre sus propias situaciones e inducirlos a buscar posibles soluciones. Sí estoy hablando de matemáticas debo articular el currículo con los problemas de la cotidianidad y permitirle al estudiante que sea él mismo el que los plante y los resuelva, con esto estoy fortaleciendo su capacidad de razonamiento, la perseverancia y la toma de decisiones. Dicha proyección debería ser un reto para todo educador.

La formación académica que recibí en la fundación universitaria “Luis Amigó” como pedagoga reeducadora, ha sido fundamental para entender al hombre como un ser que siendo persona, siempre está en una constante construcción de su personalidad y que se realiza con los demás, en la familia, en la escuela, en la comunidad, un ser llamado a la libertad y a la autonomía, responsable, crítico, activo y creativo. La función que tengo en la educación es posibilitar el desarrollo de las capacidades que tiene el otro, no de moldearlas a mi capricho sino en promover relaciones adecuadas con los estudiantes dentro del medio social y cultural, fortaleciendo la autonomía, la libertad, enmarcada en la formación de una estructura de valores relacionada con el trabajo honrado, la dignidad humana, el respeto por la vida propia y la de los demás.

El compromiso con una actividad produce generalmente un aumento en la percepción de la relevancia del que hacer pedagógico correlacionado con los núcleos del saber como la educabilidad donde la finalidad del hombre es contribuir al logro de su formación humana, para lo cual posee el potencial de recibir educación. La enseñabilidad, por su parte, se refiere a unas características de los conocimientos producidos por la humanidad y sistematizados en saberes, disciplinas o ciencias, los cuales portan en sí sus dimensiones intelectuales, éticas y estéticas. La enseñabilidad es intrínseca a cada conocimiento y atraviesa el proceso propio de su devenir investigativo. Es necesario realizar el análisis crítico sobre los núcleos del saber pedagógico y darnos cuenta sí en nuestra institución estamos formando un hombre íntegro con capacidad de dar respuestas a los cambios que se generan en la sociedad y a los avances tecnológicos de un nuevo siglo.

Un segundo momento o vía para la extensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje consiste en comprometer a los padres de familia en las actividades escolares, involucrarlos significa un reencuentro de los padres con problemas relacionados con la escuela, éstos

suelen decir cosas como: Juan tiene problemas con las matemáticas, quiero ayudar a mi hijo pero no entiendo nada de eso, además yo lo tengo en la escuela es para que el maestro le enseñe.

Estas observaciones indican que, si bien los padres se preocupan por el progreso de sus hijos, no se sienten capacitados para ocuparse de los problemas de aprendizaje. Cuando el educador dedica tiempo a comunicarse con los padres, observa, no obstante, que se les pueden dar instrucciones básicas para el hogar y que beneficien enormemente al estudiante. Enseñarles los pasos claves para obtener el éxito con mensajes positivos que eleven la autoestima de los integrantes del hogar, serían nutrientes fundamentales en la educación, para estimular continuamente el aprendizaje en sus hijos principalmente en los primeros años de la vida que es donde se forman las bases de una sana personalidad.

Permanentemente escuchamos tanto de padres de familia como de estudiantes frases como: María es una estudiante de primera clase, pero no tiene ni la más mínima idea sobre cómo relacionarse con la gente, este comentario sugiere a los profesores extender los procesos de aprendizaje y enseñanza a un sin número de situaciones escolares que proporcionen a los educandos y padres de familia oportunidades únicas de desarrollar habilidades sociales que puedan ser utilizadas fuera del aula de clase y en el entorno en el cual viven.

Cuando escucho estos conceptos de los padres de familia, de los educadores, y de los mismos estudiantes, me doy cuenta que la comunidad educativa se ha convertido en un círculo vicioso de buscar culpables frente a nuestras propias incapacidades de dirigir nuestra propia vida y porqué no, de ser competitivos en los roles que nos corresponda desempeñar en el mundo en el cual nos moveremos. Cuantas veces consciente o inconscientemente hemos tenido ideas para suplir una cantidad de fallas y no hemos actuado. Procuro por estas razones encaminar mis acciones pedagógicas siempre, en la búsqueda de indagar la génesis del comportamiento humano y desplegar estrategias que me permitan ver y hacer ver en el otro las fortalezas y debilidades que limitan la asimilación de nuevos conceptos en el ser humano, siempre con el fin de dinamizar métodos de enseñanza que los conduzcan a su propia superación personal.

ANEXO E: Relato de vida No 5

MI HISTORIA DE VIDA:

Mi primera experiencia en la docencia fue dos meses después de egresar de la Normal Victoriano Toro Echeverri, en un preescolar que pertenecía a la parroquia de Minas, Amagá. De allí retomo vivencias como trabajar con treinta niños con un promedio de edad entre cinco y seis años, ubicados en una zona minera, con un nivel socioeconómico bajo, hijos de padres mineros en su mayoría, eran familias muy numerosas con escasos recursos económicos para el sustento familiar y sin embargo se organizaron y propusieron pagar \$1.500 mensuales por niño que ello conformaba mi sueldo, lo difícil era que todos cumplieran y a la vez no me sentía en capacidad de devolver los niños por dicha situación, me sentía alegre, animada y en cierto sentido el pago por mi labor era algo secundario. Trabajaba en un local que pertenecía a la parroquia y que había sido un criadero de pollos. Allí algo importante fue el trabajo inicial con los padres de familia, con los cuales conformé equipo de trabajo, lo cual nos permitió organizar creativamente el lugar, conseguir ayudas para disponer de materiales necesarios para trabajar y una de las grandes enseñanzas fue que la cooperación, el apoyo y la vinculación de cada uno, fueron decisivas para lograr la meta, lo cual es importante en el desarrollo de las comunidades. Allí las madres y padres colaboraban en las tardes elaborando materiales, fichas y preparando actividades en bien de los niños, a diario me veía rodeada durante la jornada ante todo de las madres, quienes estaban atentas para apoyarme. La experiencia fue conocida en el municipio y no se dio a esperar que la coordinadora de práctica de la normal Victoriano Toro, me solicitara atender practicantes, reconocía en mí el empeño y la dedicación que me habían caracterizado como estudiante. Pensaba que no podía desaprovechar la oportunidad de tener dicha experiencia y no fue nada fácil: a veces era muy exigente con las practicantes, estaba segura que con la exigencia se logra alcanzar el temple y seguridad que necesita un buen maestro, allí trataba de orientar como me habían orientado como alumna practicante. La experiencia fue maravillosa.

A partir de esta experiencia conocida en la comunidad, la cual parte de una necesidad sentida por la misma, como lo era la educación preescolar para sus hijos, al año siguiente se logró que el preescolar quedara oficial y formando parte de la escuela Pedro Claver Aguirre de la misma localidad.

Tierra de vida - entidad privada, Suiza-, me brindó la posibilidad de trabajar en la escuela que dirigían en la estación de Angelópolis: “Escuela Niños Mineros”, y de allí destaco con gratitud vivencias como: la dedicación y disposición para el trabajo son base firme para alcanzar logros. las tres educadoras conformábamos un equipo de trabajo y era que así se nos exigía: las relaciones interpersonales debían ser excelentes, el apoyo debía ser total y los informes eran trabajados en conjunto, entre otros, era advertido que quien no cumpliera se le cancelaba el contrato. Para mis dos compañeras no era de tanto peso porque ellas estaban vinculadas al sector oficial, en cambio mi caso era contrario, solo contaba con dicha

alternativa y me sentía a veces preocupada y angustiada por que sabía que necesitaba mi trabajo, entonces me esmeraba por cumplir, por dar lo mejor de mí, por mantener unas relaciones armónicas con las compañeras, con los estudiantes y con los padres de familia; además como estaba disponible en la mañana era quien asistía a reuniones y compromisos de la institución en el municipio de Angelópolis y ello dio pie para que me fuera apropiando de muchos procesos que vive la escuela desde lo administrativo, lo convivencial, lo comunitario y otros. Aprendí que en la vida hay que luchar para alcanzar logros y que a pesar que a veces me sentía cansada y me interrogaba sobre: ¿por qué tantas exigencias?, será que en el sector oficial también es igual?, reflexionaba: las maestras consejeras que tuve no se sentían tan comprometidas y tan dedicadas, las veía tranquilas y lo que hoy no alcanzó a hacer, se hará mañana. Afortunadamente fue un trabajo de apoyo mutuo, de excelentes relaciones entre todas y de constante integración. Las tareas eran equitativamente distribuidas y todas estamos en capacidad de tomar decisiones en un momento determinado y sobre todo en caso de no encontrarse la directora, como también cuando faltaba una de las tres, las otras dos asumíamos la responsabilidad de los grupos a su cargo. Cada mes visitábamos las familias de los niños de la escuela y en especial los que pertenecían a la huerta escolar, ya que estos niños habían sido sacados de las minas de carbón y se les daba la oportunidad de trabajar en la huerta escolar y por ellos se les daba un pago semanal. Era significativo conocer la realidad de las familias de estos niños, las escenas de violencia, de desamparo y pobreza paupérrima en la que sobrevivían lo cual nos incitaba y comprometía a emprender tareas de apoyo y amparo. Es allí donde el maestro entiende que su tarea no se puede reducir a dictar una clase solamente, sino a descubrir la realidad amarga de sus estudiantes, lo cual le debe permitir humanizar su tarea, reconocer al otro como a quien puede apoyar y quien merece su reconocimiento y valoración. a veces llegaba a mi casa asustada, preocupada, cuando comía sentía que lo tenía todo y que otros no tenían nada y sobre todo que eran niños, no entendía como sus padres se mostraban tranquilos, como si nada pasara, era que aún no conocía lo amargo de la pobreza, pero me ayudaría a mirar la vida con otros ojos. Un día en una de esas salidas a la comunidad me enfrenté con la dura realidad que se vive en una zona de tolerancia, realidad que afrontaban varios niños y niñas que eran mis alumnos y me encontré con la mamá de una de mis niñas y al realizarle la encuesta la cara de asombro de todas tres cuando nos dijo que tenía 22 años, la misma edad que yo tenía en ese momento y era difícil describir la cara de sufrimiento, de angustia reflejada en su rostro, el valor que le daba a su vida y a la de sus cuatro hijos que la acompañaban en una pieza estrecha y desordenada; al dialogar con la niña contó como su mamá la utilizaba al igual que a sus hermanos para vender droga. Se puso el caso en conocimiento de los suizos y ellos le brindaron protección a dichos niños en el hogar que habían fundado para albergar a niños en dificultad. Luego de pasar un día entero visitando la comunidad, nos dedicábamos a elaborar el informe para ser enviado a Suiza, donde cada mes enviábamos nuestra correspondencia y ellos nos enviaban la suya muy detallada y nos pedían detalles minuciosos de cada estudiante y su familia y desde allí daban posibles soluciones a los problemas presentados.

La escuela trabajaba con la metodología de escuela nueva, orientada por la pedagogía activa, que orienta procesos de construcción en la escuela y nuevos ambientes de

aprendizaje. La metodología propone orientar la enseñanza a partir del trabajo con cartillas, conformando pequeños grupos, donde se busca que el estudiante avance a su propio ritmo y además se integre a un pequeño grupo para compartir saberes. Sin conocer mucho de la metodología, fui observando como no solo se daban los avances académicos, sino que también se crecía en valores tan deteriorados en una zona marginada como ésta. Los estudiantes que en su gran mayoría oscilaban entre los 12 y 17 años de edad, en una etapa adolescente emprendían proyectos y tareas en los que se apoyaban en medio de sus dificultades y carencias, anotando que todo no era color de rosa y que nos correspondía trabajar con casos difíciles como jóvenes con problemas de drogadicción, alcoholismo, prostitución y otros. La primera estrategia abordada fue el diálogo, el acompañamiento y la prudencia para tratar de hacer más llevadera la situación y ello me sirvió para ir madurando paso a paso; en la escuela no demostraba la preocupación que sentía, pero ello lo descargaba en la casa con llanto y mal genio, además buscaba dialogar mucho con mis dos compañeras y ellas me daban ánimo, me contaban sobre sus primeras experiencias pedagógicas y ante todo las de dificultad y ello me daba ánimo y más confianza.

Llega el momento y la oportunidad después de tres años en dicha institución, de salir para vincularme con el sector oficial en la escuela “Amagá” de la vereda Yarumal, del municipio de Amagá. Aún concebía que mi tarea, mi mejor tarea estaba centrada en brindar a los alumnos unos buenos conocimientos y buscar maneras para que cada uno lograra los objetivos y desarrollara el programa planteado de acuerdo al grado. Así transcurrieron ocho años impartiendo conocimientos que a veces se tornaban un tanto alejados de la realidad y de los intereses y necesidades de los estudiantes, pero allí lo más importante era cumplir con el programa escolar. Cuando llegué a la escuela, encontré que los padres de familia estaban muy alejados de la escuela, que los niños hacía meses no asistían a sus clases a causa de la enfermedad y muerte de su profesora y que a mi llegada en cada mirada había muchos interrogantes. Yo me sentía animada, deseosa de emprender dicha meta la cual era todo un reto, ya que la escuela era “demostrativa”, ello quiere decir que era la escuela modelo en metodología de escuela nueva para ser visitada a nivel del municipio y de otros municipios.

Contaba mucho mi vocacionalidad por la docencia, el amor y la entrega por mi trabajo, lo cual fue pilar fundamental para hacer de ese espacio un espacio de vida, de crecimiento personal y profesional. Durante los primeros años los niños trabajaban las cartillas en pequeños grupos, donde cada uno simplemente elegía en que trabajar y muchas veces las transcribían al cuaderno, una dificultad era que estaba sola para atender sesenta niños distribuidos de primero a quinto de primaria y además indicaba que debía estar más tiempo con los niños de primero ya mi tarea era enseñarles a leer y a escribir como requisito para pasar a segundo y poder interpretar las cartillas. Contaba también la atención a los padres que solicitaban mi ayuda por cualquier circunstancia.

Cuando los niños y niñas finalizaban las cartillas y se evaluaban, se dejaba plasmada una educación repetitiva y tradicional, donde lo más importante es memorizar una serie de contenidos que poco sirven para la vida y que se olvidan fácilmente, además con carácter

conductista. Los estudiantes pasaban la mayor parte del tiempo sentados en sus pupitres leyendo, charlando o simplemente distraídos observando la clase de primero.

No fue fácil, era una responsabilidad muy grande y paso a paso me iba dando cuenta que no me podía quedar estática y tranquila. Fue necesario orientar el manejo de las cartillas y ello se empezó a reflexionar también desde los micro centros que no son más que los encuentros de los maestros que trabajaban con la metodología de escuela nueva, donde en su momento fui multiplicadora y desde allí se analizaba la descontextualización de las cartillas y nos surgió la idea de transformarlas y reestructurarlas teniendo en cuenta temas propios del municipio y sus regiones -agrícola y minera-.

Pensaba que era un gran avance y que los maestros nos inquietáramos frente a ello.

Al interior de la escuela, se le dio mucha importancia y apoyo al trabajo de los líderes de cada grupo, a las campañas y tareas asumidas desde el presidente del gobierno escolar, a la estrategia de padrinos y ahijados, donde el padrino está pendiente de apoyar a su ahijado y ayudarlo a superarse, en esta reorganización involucré al grado primero y al paso del tiempo verificaba los logros y a ello le inserté talleres más prácticos y llamativos. Cada semana dedicaba horas para trabajo conjunto con todos los estudiantes, en donde trabajábamos dinámicas de integración, cada grupo proponía actividades y lo mismo pasaba con la educación física que era el día viernes y nos desplazamos a la cancha veredal y allí trabajamos por carruseles y destaco el cuidado que los más grandes brindaban a los más pequeños, era muy lindo trabajar con tanto ánimo y goce por parte de todos, pues ese día era esperado por todos. De allí surgió la invitación a otras escuela para realizar intercambios escolares, lo cual permitía la integración entre instituciones.

A su vez los padres se fueron organizando a partir del gobierno escolar, de la escuela de padres, de un taller de manualidades que brindaba en las tardes en la escuela y de las campañas planeadas para recolectar fondos para mejorar y ampliar la planta física de la misma. Recuerdo que las reuniones de padres de familia y los encuentros de escuela de padres las realizábamos en las noches y también los días sábados y allí me sentí rodeada de un equipo de personas del municipio expertas en los temas planteados y en trabajo con comunidad y aquí menciono a Gladis guzmán y a Guillermo Betancur entre otros.

Tanto con los niños en las clases de artística y educación física, el trabajo individual no tenía lugar, los mismos espontáneamente evidenciaban lo importante de trabajar unidos, de integrarse, compartir intereses, materiales, apoyarse y lograr metas, también con los padres y madres que estaban dispuestos a trabajar jornadas completas organizando la planta física, el jardín, los espacios para el recreo y elaborando material. Cada vez obtenía mejores resultados que no eran solo académicos, también y más profundos desde la convivencia.

Luego de trabajar con una metodología de escuela nueva, fui trasladada a la escuela Pedro Claver Aguirre, con metodología de graduada. Fue todo un reto, en la escuela graduada se acentúa mucho más el trabajo individual, los procesos de aprendizaje se dan más desde lo memorístico, además es marcada la ausencia del padre de familia en el proceso educativo.

Durante los dos años y medio que laboré allí, tuve el privilegio de ser parte de experiencias que nos ayudan a ver la vida y la profesión con más amor y entrega. Trabajé con 22 niños (a) de primer grado que llevaban varios años de repitencia y que en la institución a pesar que había aula de apoyo eran catalogados como niños con necesidades educativas especiales. Era necesario implementar un trabajo individual con ellos, pero a su vez conformar equipo para integrarlos al aula regular. Acaba de dedicarme a estos niños cuando inicié la capacitación e incorporación al proyecto “conexiones”, en compañía de otra compañera. “conexiones” es un proyecto trabajado con la universidad Eafit, éste consiste en generar una interacción entre los proyectos educativos institucionales y las nuevas pedagogías iluminadas y orientadas por las nuevas tecnologías. Es una metodología del aprendizaje y de la enseñanza en la cual enseñar y aprender se convierten en una acción de doble vía, donde hay participación directa del docente y del estudiante. En la educación no podemos hablar de espectadores que sufren la educación, sino de participantes que son actores y gestores de la educación. La estrategia de equipos colaborativos, tiene como objetivo organizar el grupo en equipos de cinco participantes, donde cada uno cumple un rol o tarea y los cuales son:

- líder o coordinador, quien dirige y orienta el equipo.
- relator o secretario, lleva las memorias del equipo.
- vigía del tiempo, controla tiempos y espacios.
- comunicador, socializa el trabajo del equipo.
- utilero, quien garantiza el material necesario.

El trabajo en equipo busca definir y potenciar las capacidades de cada persona para trabajar conjuntamente como parte de un grupo con objetivos comunes. Se postula, desde el enfoque constructivista, que el aprendizaje a través del trabajo colaborativo tiene ventajas en relación con la ejecución individual de ciertas tareas (Dreves 1996). Tomado del libro: conexiones. informática y escuela: un enfoque global.

De dicha experiencia reflexionaba frente a que hoy más que nunca el maestro debe integrarse a la cultura del trabajo en equipo, a unir esfuerzos y a cooperar para lograr el bien común. Allí los maestros (a), estábamos llamados a integrarnos y fue gratificante observar como paso a paso los niños lo hacían en los equipos, compartían materiales y actividades de conjunto; las tres profesoras de primero nos dedicamos a trabajar unidas, planteamos unidades preparadas por nosotras mismas y allí no importaban los horarios, costos y esfuerzos, lo más importante era crear espacios más humanos para unos niños que vivían en un ambiente de desintegración familiar y social. En el proceso fue necesario involucrar paulatinamente a los otros compañeros profesores, que también querían conocer la metodología y aplicarla en sus grupos, y a los padres de familia, en especial varias mamás que decidieron capacitarse para apoyar el proyecto conexiones. Pasó mucho tiempo en el que se presentaron muchas dificultades, a veces provocaba dejarlo, pero revisábamos los pequeños logros que empezaban a florecer y ello nos animaba a continuar la lucha, como por ejemplo la autonomía de los niños, el asumirse como miembro activo del equipo, y sentirse útil, mejoraron enormemente las relaciones en los grupos, mejoró la disciplina, la escucha, el cumplimiento de tareas entre otros.

Desde hace dos años con mi llegada a la escuela normal superior, implementé la misma estrategia de equipos colaborativos. En la e.n.s.a, me llamó la atención que los estudiantes trabajaban en forma individual, que conformaban equipos de trabajo, pero que siempre eran los mismos y cuando se les quería cambiar, se resistían a trabajar con otros compañeros. Observaba que el trabajo en equipo siempre eran los mismos los que trabajaban, cuando se socializaba dicho trabajo, no se verificaba la efectividad del mismo y mucho menos aprendizajes significativos.

En los grupos los estudiantes empezaron a investigar en qué consiste el trabajo en equipo colaborativo, que importancia tiene en la formación del maestro, más cuando el área es la fundamentación pedagógica, que sabían ellos de los presaberes - saberes previos de los estudiantes- y desde allí ellos definían: es un grupo de personas que se reúnen para desarrollar una actividad, hasta llegar a definirlo como una necesidad urgente para alcanzar metas, también como un espacio de encuentro, de trabajo, de cooperación y de integración. Fue necesario explicar el por qué el equipo colaborativo estaba conformado por cinco integrantes y empecé a socializar los roles o tareas encomendadas a los mismos.

Pero creí que con explicarles esto ya estaba lista la estrategia para ser aplicada correctamente y me encontré que ellos si habían organizado equipos de cinco estudiantes, que habían pasado por escrito sus nombres, pero cuando tocaba exponer me daba cuenta que se habían cambiado de equipo, que otros como no cumplían los habían sacado, que en el equipo trabajaban muy pocos y otros no hacían nada, que muchos no se ponían de acuerdo para reunirse o simplemente no asistían por cumplir otros compromisos adquiridos. Reconozco que en muchas oportunidades no le hacía caso a todas las quejas dadas por los estudiantes, que por querer avanzar en el programa no me interesaba mucho por asesorar los equipos porque pensaba que se me agotaba el tiempo.

Encontré que hay equipos colaborativos que se entendieron muy bien y cada vez que buscaba cambiar para acomodar a otros que no lo habían hecho me sugerían no cambiarlos porque se sentían muy bien trabajando juntos. El año pasado fue necesario continuar trabajando con la estrategia y ello arrojó en medio de múltiples dificultades y momentos de desorden en clase, de no tolerarlos, de amenazarlos con una mala nota, un trabajo significativo como fue el Primer Foro Pedagógico Estudiantil: los estudiantes de 10° y 11° inician su trabajo con la teoría pedagógica -a cada equipo le fue asignado el análisis de un pedagogo-, a partir los conceptos articuladores tales como: maestro, alumno, escuela, aula, ambiente escolar, entre otros. Luego del equipo colaborativo estar preparado presentaba al grupo a partir de una exposición creativa dicho trabajo y ello cada vez hizo eco en el grupo ya que los equipos aspiraban ser los mejores en su presentación. En una segunda fase se posibilitó el encuentro de los equipos de los cuatro grupos que habían trabajado determinado pedagogo y conformaron un sólo equipo y la presentación de un sólo trabajo escrito, ello costó llanto a muchos porque incumplieron con la parte del trabajo asignado y no fueron anotados en el trabajo, otros se resistían compartir con los de los otros grupos debido a discordias pasadas. En fin con todo ello yo me sentía cansada y preocupada porque a la vez estaba ayudando a preparar las tres ponencias para el foro antes

mencionado. Me sentía cansada y sola, pero lo que quería buscar era hacer algo diferente en la institución para tratar de darme a conocer y fatigada hasta decir no más pero contenta porque contaba con la aprobación de todos, además quería demostrarle a los compañeros del núcleo que sola también era capaz, y quién lo creyera, yo en los grupos incentivando el trabajo en equipo y con mis compañeros totalmente realizando un trabajo individualizado, qué contrariedad!.

ANEXO F: Relato de vida N° 6

Recuerdo que siendo muy niña, me gustaba mucho jugar a la *escuelita*, donde disfrutaba siendo de alumna y obedeciéndole a la maestra (que era siempre muy autoritaria). Cada uno asumía muy bien su papel y lo ejecutaba según lo que observábamos en ese entonces.

Con el transcurrir de los años, ya en mi adolescencia, era feliz dictándole a una hermana, las notas de los grupos que tenía a cargo. Yo vivía en Cabimas (Venezuela), con una tía religiosa de la Madre Laura (por cuestiones de salud debía estar en clima caliente).

La casa de las hermanas quedaba en el mismo colegio y la mayoría de las hermanas eran profesoras. Respiraba por todas partes tizas, tableros, pupitres, canchas, oficinas, laboratorios, etc. Era fascinante estar allí. Soñaba con ser maestra.

Esta experiencia marcó mi vida, además de que admiraba a las hermanas en su trabajo cotidiano. Yo les colaboraba mucho los fines de semana y gozaba con todo este tipo de actividades, hasta decía que iba a *ser monja*.

Acostumbraba estar en los salones pensando que ya era una maestra, estudiaba en ellos y cogía la tiza para explicar el tema que repasaba, hablaba sola pensando que allí estaban mis alumnos, aunque veía sólo pupitres filados y vacíos; algunos salones tenían piso alto (tarima) junto al escritorio del profesor y me encantaba subirme allí.

Al regresar de nuevo a Colombia, la tía me consiguió puesto para 8° en un colegio de religiosas, era la Normal de Nuestra Señora del Lourdes; las cosas habían cambiado, ya no vivía en ese mundo de sueños, como si todo se hubiese terminado. Mi vida ya era como la de cualquier joven adolescente, tenía mi familia y asistía al colegio de manera corriente, pero tenía la esperanza de ser maestra algún día.

Debía presentar una serie de exámenes de los dos primeros grados del bachillerato, sabía que me debía esforzar porque quería estudiar allí y no podía defraudar a la tía, que fue como mi madre en otro país y mi modelo de maestra, aunque era la rectora del colegio donde había estudiado y había pasado los mejores años de mi vida.

Un día me dieron los buenos resultados de mis exámenes y me pude matricular. Empecé a verme como maestra a mis 13 años de edad. Iba a los salones de primaria a realizar mi *observación y ayudantía*, me sentía de nuevo maravillada de lo que me estaba sucediendo. Se acrecentó mi vocación por ser maestra. Pasé al siguiente año al CEFA, donde pasé mis últimos años de vida escolar antes de ingresar a la Universidad. Fue otra época inolvidable. Tuve excelentes maestros quienes aportaron sus deseos, ideas, costumbres y mucha exigencia a mi formación como maestra.

Al culminar mis estudios, ingresé a un preescolar, donde tuve en mi primer año, 16 niños del nivel de maternal. Eran como mis hijos. Hasta los ponía a dormir en las colchonetas antes de partir a sus casas. Terminaba agotada porque hasta me correspondía hacer los recorridos y llevarlos a sus casas, para luego seguirme a la Universidad de Medellín a estudiar en las horas de la noche. Pero esto no me importaba, sabía que tenía mi grupo de alumnos y que necesitaba sacrificarme más por lograr sacar la licenciatura en Administración Educativa.

A los dos años de experiencia, me fui para otro preescolar y al tercer año, llegué a la Presentación de Bello, institución que abrió sus puertas a mi servicio como docente y posteriormente, como coordinadora académica. Fueron 8 años de trabajo feliz, aunque muy agotadores.

Preparaba mis clases de sociales con entusiasmo, trataba de ingeniarme las mejores estrategias metodológicas para hacerlas más llamativas y motivadoras, me valía de concursos, de cuadros sinópticos y de los mapas de localización, pero nada que ver con proyectos, lo importante era tenerlas activas y hacer, especialmente de la historia, una materia más llamativa.

Los manuales eran mi guía y el de las alumnas. Me salía un poco de sus esquemas (talleres, indicadores) y creaba mis propias preguntas. Había mucha competencia entre las editoriales, porque se permitía pedir los libros a las alumnas. Era importante el texto.

Decían que era exigente. Las alumnas temían ante una evaluación porque muy pocas la ganaban. No existía el famoso 5% de retención por grupo, como lo plantean las nuevas disposiciones, se observaba más trabajo y constancia por parte de los estudiantes, hubiese sido más fácil llevar a cabo proyectos con ellas que con las que están bajo este nuevo sistema de promoción.

Junto con esta experiencia, también tuve a cargo la práctica de varios grupos de la UCC y posteriormente del Amigó, que aunque fue de manera distinta porque era con adultos, fue muy significativa en mi profesión. Fue clave para mi propia preparación, especialmente en el tratamiento del saber como tal y en la práctica misma.

Mis estudios no habían terminado, porque ahora estaba haciendo el magíster en Psicopedagogía, donde tampoco se dejó entrever el acercamiento de la ciencia a los demás saberes, no se percibió esa reflexión que todo maestro hace desde su quehacer de la manera como en este momento se trabaja en las Normales.

Cada sitio y cada momento me han hecho maestra. La vida es un aprendizaje constante, donde lo que prima son los intereses y necesidades por adquirir nuevas experiencias.

Regresé a Venezuela, donde ya casada trabajé 2 años en primaria. Fue una experiencia muy enriquecedora y un poco diferente a la que había tenido. Ya no era la maestra de grupo, sino

la auxiliar debido a que mi título aún no era reconocido allí. De nuevo tuve oportunidad de tener un grupo de niñas pequeñas y que aunque no era su maestra titular, me respetaban y me querían como otra más. Era un Colegio de religiosas y de clase alta. Existía allí mucha autoridad y trabajo constante. Se respiraba el silencio a través de la imposición. Todo era muy limpio. Las normas le daban vida a la institución.

De nuevo en Colombia, me vinculé al magisterio y actualmente estoy en la E.N.S.XX, donde con este proceso de reestructuración, pareciera que estuviéramos haciendo otro postgrado con énfasis en investigación. Ha sido de verdad otra escuela para mí, en la que he aprendido cosas nuevas que en ninguna parte he logrado ver.

Mi ejercicio docente en la actualidad tiene que basarse en la reflexión que haga desde diferentes dimensiones, valiéndome de la escritura, de la investigación y del diálogo que pueda tener con la ciencia. Didactizo el saber para llevarlo al estudiante pero de manera analítica, pensando realmente en lo que se hace, no de la manera más alocada tratando de inventar las mejores actividades metodológicas para que guste la materia al estudiante.

Falta mucho por aprender y le pido a Dios que en todo momento esté dispuesta a recibir de la mejor manera, todo lo nuevo que pueda llegar y que mantenga siempre en mí, la vocación de ser siempre MAESTRA.

ANEXO G: Relato de vida N° 7

Recuerdo mis primeras letras y números. Inicé con algo muy especial para mi desde el punto de vista educativo como es el dejar por escrito algo que considero de muchas trascendencia en la vida.

“Debo ayudar a los demás en la medida que me voy perfeccionando como ser desde mi sentir humano y para la transformación de mi propio hacer”.

Muy bien ahora contaré la pequeña reseña de cómo aprendí a leer y como aprendí los primeros números donde se realizan operaciones como la suma, resta, multiplicación y la división.

Cuando uno que va a ingresar a una Institución Educativa a realizar sus estudios en un lugar tan especial que se encuentra lleno de tantas niños y niñas; eso asusta pues el saber quienes son ellos; pero no importa la intención es la de aprender y en ocasiones se crea la expectativa “que tan bueno que voy a estar en esa escuela donde los uniformes son muy bonitos y donde mis amiguitos están; pero no deja de asustar este cambio, el saber que romper esquemas tradicionales y caprichoso de nuestra cosas como el dormir hasta tarde y no tener normas para realizar las actividades de juego en el hogar, produce un cambio o desgaste de lo emocional en el comportamiento del niño que entra a estudiar; aún más cuando sabe que debe empezar a cumplir con unas tareas, aun sabiendo que en la casa no las tenía, esto inicia una transformación en ser y en mi mentalidad; fue allí donde al encontrarme con otros niños maravillosos y en especial en compañía de aquella imagen y fascinante maestra Judith; hermosa, de ojos claros, cabello ondulado y de un rostro angelical de unos veinte años de edad, produjo un impacto dentro de mi actitud acerca de la escuela, esa hermosa tierna mujer hizo de mi un niño atento, dedicado a las tareas, recuerdo que ella cuando yo me encontraba cansado se me acercaba me acariciaba la cabeza, me besaba y me decía tranquilo que le voy ayudar un poco, me tomaba en sus brazos y me cargaba y luego me decía tu puedes hacer tantas cosas, tu eres tan inteligente y hermoso que ninguna maestra permitirá que te hagan daño o que lo hagas, me tomaba de la mano y salía a darme una caminata por los patios de la escuela luego yo seguía mi trabajo, una de las cosas mas lindas de mi maestra es que cuando ella desayunaba, siempre compartía conmigo una parte y yo le arreglaba el porta comidas y limpiaba su escritorio, me gustaba mucho trabajarle a esa profesora que con su ternura supo romper el miedo que yo llevaba sobre la escuela, pues muchos compañeros me decían que allá castigaban con una regla y con piedras en la mano, esto me asustaba, pues me comparaba con ellos y veía que para mi era muy difícil todo esto, pues en mi casa por ser tantos hijos no tenía el cariño que un niño de escuela demandaba, pero tenía que estudiar pues mi papá nos decía si no van a la escuela me los llevo a la finca a tirar azadón y eso era muy duro pues ya teníamos la experiencia y el sol nos dejaba cosas muy amargas y aun más cuando no recibíamos dinero para comprar conflictos de cinco por centavo, pasábamos un día domingo viendo como los demás compañeros salían al parque a compartir confites u otras cosas menos nosotros, pero eso hizo que me fuera encariñando de mi maestra Judith quien día a día me mimaba más y más hasta que la dicha se me acabó recuerdo que el mes de mayo cuando yo apenas estaba

haciendo mis primeras planas de silabeo, llegó un profesor de nariz larga, alto, peludo y de cara larga al que mis compañeros llamaban “care machete” este profesor nos asustaba en el salón de clases cuándo gritaba y movía una regla de unos ochenta centímetros de largo por unos tres de grueso y de ancho unos cuatro centímetros, la verdad yo temblaba cuándo este profesor Alfonso Gutiérrez llegaba al salón y aún más cuándo decía “quién era el mimado y contemplado por la profesora Judith” yo temblaba y lloraba, recuerdo que después de un descanso me quedé en el baño hasta que terminaron las clases, pero esto me salió muy caro, el profesor me llamó el día siguiente y me colocó cuatro piedras dos en una mano y dos en la otra para que las sostuviera por quince minutos, luego me llevó al patio y me dijo que debía darle cuatro vueltas en cuclillas a la cancha sin bajar las manos donde llevaba las piedras; yo observaba el cara de machete se reía y le decía a los demás compañeritos ¿a quién no le gusta lo que estoy haciendo? Uno de ellos llamado Gonzalo Flórez dijo: profesor a mi no, pues él está muy pequeño y usted lo castiga más a él que a nosotros, el cara de machete le dio un reglazo en la espalda y le pidió que me recibiera las piedras, él las tomó y yo continué con las manos arriba pero el profesor me dio un fuerte reglazo por que yo no había bajado las manos, yo le dije profesor usted no me ordenó que las bajara, él me respondió “Serna si ya no tiene las piedras en la mano para que las dejas arriba ”yo de inmediato traté de pararme, pero el volvió a golpearme y me dijo ¿porqué se pone de píce acaso yo se lo ordené? Le respondí: no profesor, volvió y me colocó las piedras y me ordenó dar otras tres vueltas a la cancha, mi tocayo y yo llorando le dimos todas las vueltas a la cancha y cuando terminamos tuvimos que esperar que saliera de clase para podernos levantar, pues de haberlo hecho él castigo hubiese continuado. Angustia y dolor por haberme quedado en el baño y no ir a una clase de matemáticas donde él estaba enseñando los números y a la vez las tablas de multiplicar.

Añoraba mi maestra dulce y angelical frente a aquel monstruo que no se fijaba en lo que yo podía hacer en mis cuadernos, sino en lo que no dejaba de hacer que era escribir y leer en pedacitos de periódico las pocas letras que la profesora Judith me había enseñado con tanto amor, yo guardaba una imagen de ella y cuando la veía lloraba al darme cuenta que no sabía dónde estaba, me tocó empezar a asumir la realidad de que el profesor Alfonso era quién me enseñaba y poco a poco le fui aceptando sus lecciones que bien aburridoras eran, recuerdo que nos hacía repetir diez hojas con las combinaciones bla- ble-bli blo- blu diez de ma-me-mi-mo -mu y luego nos asignaba planas recortadas de las mismas silabas, lo que la profesora había enseñado lo habían hecho por medio de canciones y dibujos, mientras que este era la repetición de todo, al fin llegó el día esperado por mí el aprender a leer y cuando el profesor nos dijo que nos iba a poner a leer delante de otros profesores y padres de familia, no se qué pasó en mí pero se me olvidó leer de verdad que no supe qué me pasó, pero perdí la noción de lo que había aprendido pues era de los niños que mejor leía en el salón, pero cuando llegó la evaluación delante de mi papá y de los demás padres de familia no fui capaz de leer, creí que me había olvidado del asunto pero no fue así, perdí el sentido de las letras las olvidé por completo, allí el profesor volvió y me castigó delante de mi papá y luego mi papá me dio unos fuertes correazos que me sacaron sangre, por no haber aprendido a leer ni escribir, lo curioso es que el profesor luego reconoce que yo era el mejor de la clase, pero que no entendía que había pasado conmigo. La verdad yo perdí el grado

primero debido a este trauma, pero no tuvo ninguna reacción mi padre después del castigo que me dio, sólo me dijo te vas a estudiar primero con tu tía Emilia al municipio de Ebéjico, yo no dije nada pero lloré en mi soledad, llegó el día de viajar a Ebéjico para que le ayudará a mi tía Emilia, directora de la escuela rural de Renta, ella allí me acogió muy bien pues fuera de ser sobrino era su ahijado, me hice amigo de todos los niños que vivían cerca de la escuela y de las niñas también, el nombre que mas recuerdo es el de [nombra varios niños] unos niños amables, tranquilos y de buena familia, estos eran hijos de Don xx, quien vivía de una tienda de abarrotes, yo mantenía la mayor parte del tiempo libre jugando con esta niña y este niño, nos hicimos muy amigos al punto que la mamá de ellos me llamaba hijo. Su madre se llamaba xx les tome tanto cariño que cuando iba al pueblo a realizar cualquier diligencia yo les acompañaba con el permiso de mi tía.

Llegó febrero al día de llegar a la escuela a participar de las enseñanza de mi tía, todo fue muy lindo, los amiguitos me querían mucho, mi tía muy fuerte conmigo pues ella decía “mijo usted tiene que dar ejemplo recuerde que es mi sobrino”, compromiso duro pues no podía hacer quedar mal a la maestra de la vereda, pero esto no fue como ella lo esperaba, recuerdo cuando inicio la enseñanza de las vocales me preguntó a mi y yo me equivoqué, pues recuerdo que me había aprendido en orden a-e-i-o-u y mi tía me las colocó al revés a-u-o-i-e y yo se las dije en orden y no como ella las había escrito, mi tía me dio con una regla plástica en las espalda y yo me senté, me llamó de nuevo al tablero y no quise hacerle caso, me le volé de la clase entonces ella mandó a los más grande de la escuela para que me llevaran, yo me les subí a un árbol de mangos pero ellos al fin y al cabo mayores me lograron bajar y me llevaron al medio día a la escuela, mi tía me amarró de un poste o pilar de la escuela, para darle como escarmiento a los demás estudiantes el que me llevo “guacharaco” se me acerco a darme un poco de agua y yo le mordí la mano, mi tía me quitó la camisa y me azotó con un látigo que yo aún conservo, este látigo es un cordón franciscano con once nudos dobles, lo conservo como símbolo de mi transformación humana, estuve amarrado por cinco horas sin probar nada ni deber nada, la niña Neila y su hermano Hilario se quedaron sentados cerca de mi y recuerdo como la niña Neila me sobaba las heridas de los azotes que mi tía me dejó, ella lloraba mientras miraba mi cara triste y aburrida recuerdo que ella me dio un beso y me dijo váyase para mi casa si su tía le vuelve a castigar así, Hilario reafirmaba lo que la niña me decía, ella no soportó verme así empezó a llorar duro y mi tía se le acercó y le dice “se va para la casa o la amarro con él, ella respondió Señora Rocío amárrame y se paró cerca de mi y me abrazó, mi tía viendo que era una realidad lo que Neila le decía, le ordenó a Hilario que me desamarrará, él lo hizo y yo caí de inmediato al piso, pues estaba algo dolido y la misma quietud hizo que perdiera fuerza, Neila y su hermano me llevaron a su casa no me dejaron con mi tía pues ellos pensaban que ella me volvía a castigar, gesto hermoso tierno y sencillo para mi, que cuando recuerdo esto mis lágrimas bajan por mis mejillas, desde ese momento aprendí a valorar el cariño de los demás y el amor que nos profesan cuando es sincero, por eso hoy yo como maestro trato de ser tierno, darle protección al que la necesita, veo la necesidad de estar en el dolor del otro así como estuvo Emilia e Hilario en mi dolor; esta fue la primera y angustia de castigo que me proporciono mi tía, pues al regresar a las clases y con el cordón Franciscano como símbolo de que tenía que cambiar para evitar más castigos, me lo amarré

en la cintura a partir de esos momentos y nadie me lo podía quitar, pues el que intentaba no era capaz de soltar el nudo que yo le hacía en las mañanas, muchos intentaron pero nunca lo consiguieron y esto me fue llenando de poder, de valor y empecé a recordar poco a poco todo lo que mi profesora Judith me enseñó, hasta el punto de superar a los niños que se encontraban en el curso primero conmigo, de inmediato mi tía Emilia me promovió al grado segundo en el mes de mayo, pero la felicidad una vez más se ve truncada para mi, mi tía llamo a mi papá y le contó el acontecimiento y él le pidió que me regresara para la casa al municipio de Urrao y mi tía así se lo prometió, yo me di cuenta y le comente a todos a mis compañeros de clase y ellos empezaron a llorar, mi tía luego les dijo que yo iba a continuar, entonces ellos se calmaron, recuerdo que el guacharaca era el líder, el grande y fuerte de la escuela y yo empecé a quitarle su liderazgo y su poder, él viéndose desplazado me castigo para hacer reaccionar a mi tía en contra mía, pero yo no quise hacer nada en esos momentos, pero el día sábado cuando estaban descansando salí de la escuela o sea mi casa y camine hasta un cruce de los caminos por donde tenía que pasar el guacharaca y la compañía de él que se llamaba Nazareth, los espere y cuando los vi tome mi cordón Franciscano amarrado de una punta a mi cintura y con la otra le di tres latigazos, los que hicieron que corrieran y jamás se volvieron a meter conmigo, el día lunes cuando regresamos al aula él comento a otros muchachos, pero estos le dijeron usted ya no es líder, mire que él sabe más que nosotros y por lo tanto lo debemos respetar, esto me lleno de orgullo y empecé a explicarles a los compañeros lo que yo sabía y logré hacer grupos de encuentro para estudiar lo que era un poco difícil para comprender en la aula de clase, desde esos momentos me di cuenta que me gusta enseñar y que me aprendían fácil, visité varias casas de mis compañeritos y a todos les ayudaba y en cambio de lo que yo hacía por ellos, me llevaban mangos, ciruelas ,mamoncillos, zapotes, algarrobas frutas en general, las que yo compartía con mi abuelo y con mis dos tías entre ellas mi maestra.

Se llegó Junio y mi tía salió de vacaciones y con ella yo tuve que empacar mi ropa y todo lo que tenía allí en la escuela, pues era hora de regresar a mi casa donde me esperaban otros nueve hermanos mi hermano y mi padre, ellos muy contentos porque yo había aprendido a leer y escribir muy bien le pidieron a mi tía que me hicieran los papeles para ellos matricularme en el grado segundo en la escuela Cacique Toné de Urrao y fue así como ella los hizo y volvió la tristeza para mi al regresar a la escuela de donde había salido con malos recuerdos, pero eso no fue todo, resaltar que cuando llego donde el director de la escuela que no lo puedo recordar, él dice a mi mamá que me tocaba en el grupo segundo B y cuando llego allí me encontré con mis compañeros de primero y me dio mucha alegría, pero al rato aparece el profesor tan especial para mi llamado xx “Cara de machete” era el director de segundo, mi sangre se enfrió por un instante, luego saque el cordón Franciscano y le conté los nudos, el profesor se me acercó y me dijo:”Sernita cuéntame como lo has pasado” le respondí en forma entrecortada profesor xx a mi muy bien, ya aprendí a leer y escribir, “replicó él y las sumas, restas y multiplicaciones como van” me quedé callado, suspiré y me coloqué el cordel en mi cuello y él lo tomo por ambas puntas, creí que me iba a tallar el cuello, pero no al contrario me dijo bonito Cordón, me lo regalas? Le dije al profesor, este cordón fue con el que me azotaron en la escuela donde estaba estudiando, de inmediato él

lo soltó y me dijo bienvenido a la clase, el compañero xx me sonrió y me dijo que bueno que volviste seremos amigos por siempre.

Al terminar mis dos primeras clases de segundo en esta escuela, el profesor se me acercó y me dijo es hora de ir aprendiendo las tablas de multiplicar, yo le pregunté ¿Profesor cuáles debo estudiar? él “me dijo las tablas de multiplicar” no insistí más y me aleje de él, luego en el descanso se me acerca xxx y me dice Serna estuvo en la escuela la profesora Judith hace tres meses y preguntó mucho por usted, le dije a xxx y que dijo ella de mi, él me respondió ella dejó una nota para usted con el profesor, le dijo a don Alfonso que se lo entregará a su hermanito para que se lo llevará a usted, le dije voy a preguntarle a mi hermano lo busque en ese enorme escuela y lo encontré jugando cómicas y él me dijo que el profesor no le había entregado nada a él; mi tocayo dijo pregúntale al profesor Alfonso, le dije yo no, para que me castigue, él me dijo: entonces hagamos una cosa cuando el profesor salga del salón usted pone cuidado y yo le busco en el escritorio, pues yo se como es el papel porque ella nos mostró; le respondí a mi compañero de escuela hoy cuñado casado con una hermana mía de que lo hiciera y la búsqueda fue positiva, me la entrego y la boleta decía, “Gonzalo te quiero mucho y espero que llegue a ser una persona admirada por muchos besos Judith”.

Le volvimos a colocar la boleta al profesor en su escritorio y él no se enteró de lo que hicimos. A los días de clase empieza el profesor Alfonso a enseñar las tablas y a multiplicar y empieza con la estrategias de la repetición escrita y verbal, teníamos que memorizar las tablas al derecho y al revés, él decía quien no se los aprenda no puede multiplicar ni dividir y por lo tanto pierde segundo. Recuerdo que era un lunes a la 9:30 de la mañana cuando me toco el turno de recitar las tablas de multiplicar, yo me la sabia del uno al diez como lo habían hecho los compañeros, me sacó al frente del aula de clase cerca al tablero y empieza a preguntarme en forma salteada las tablas preguntaba $3 \times 4 = 12$ doce dividido en cuatro esa era la forma de darse cuenta si habíamos aprendido bien las tablas, me fue muy bien en la clase, el grupo me aplaudió por no haberme equivocado, el profesor con su regla gruesa y larga señalaba a otro para que saliera a recitar la tarea, yo me senté y él me dijo hoy me ganaste Serna mañana veremos, yo no comprendí sus palabras tranquilo seguí atendiendo a clase de matemáticas y realizando los ejercicio en mi cuaderno; sonó el momento de salir un fuerte campanazo que evitó que otro siguiera en ese calvario; pero yo lejos de sospechar qué se traía consigo el cara machete, al terminar de preguntarle a todos, colocó en el tablero $12 \times 6 = 72$ no se me olvidará jamás éste simbolismo, explicó rápidamente y luego dijo ya se deben saber las tablas del doce, yo me asusté, pues sólo había escrito unas cuantas líneas sobre ellos, no porque él haya ordenado sino porque yo quería aprender más que mis compañeros pero esto no fue suficiente, el profesor me hizo la pregunta Gonzalo dígame, ¿Cuánto es 12×4 ?, le respondí correctamente, luego 12×9 sin dar tiempo para pensar replico y 12×7 , no puede dar respuesta rápido y se me acercó y me tomo de un brazo, me acerco al tablero y me dio dos fuertes golpes contra el tablero de la pared, yo caí al suelo y de inmediato se acercó con la regla y de un golpe fuerte en mi espalda ella se rompió en dos pedazos, yo empecé a sangrar de la cabeza y me senté en mi rustico pupitre de tapa, la cual levanté para que cayera allí mi sangre y no al piso, el profesor se me acerco y me descargo

la tapa con fuerza en mi cabeza, yo caí de nuevo al piso y recuerdo que cuando desperté estaba en cruz roja de la escuela acompañado de mi hermano y dos niñas que pertenecían a la cruz roja, le pedí a mi hermano que no contará en la casa, pues si mi papá se enteraba, el profesor me castigaba otra vez, mi hermano Jorge me dijo que tranquilo, pero al llegar a mi casa le contó a mi mamá y ella empezó a llorar y a colocarme agua fría en la cabeza y agua tibia en mi espalda donde estaba la huella de esa horrible regla y de ese monstruo de profesor, mi mamá no le contó a mi papá, pero al otro día al yo amanecer con fiebre, dolor de cabeza y no ir a la escuela mi papá se enteró y me pensaba castigar por no haber aprendido las tablas de multiplicar, mi mamá se lo impidió; lo cierto es que estuve tres días fuera de clases, pero estudiando las tablas ya no hasta el diez y ocho para mostrarle a ese monstruo que yo sabía más que él, me convertí en un estudiante demasiado interesado en saber qué sabían los profesores para yo estudiarlo y evitar que me castigarán, regrese a la escuela y le dije al profesor en forma irónica y retadora ahora si profesor pregúnteme las tablas que quiera que yo me las aprendí y si usted me permite se las digo al derecho al revés y con divisiones, el profesor me pidió que le mostrará con la del trece, al yo terminar le dije profesor, ¿Cuánto es 14×14 y $12 \times 12 + 2 + 2 + 10 + 10 + 28$? Operación que no supo responder de inmediato y los muchachos se rieron de él y me aplaudieron a mi por haberme aprendido rápidamente pero él no sabiendo que yo había mecanizado la operación para preguntarle.

La realidad el profesor empezó a ser superado por el alumno en lecciones y no volvió a castigarlo a partir de esos momentos, el cordón Franciscano digo yo que es el que me ha dado el poder de ser lo que hoy soy como maestro tomando más de lo humano, lleno de paciencia y servicialidad.

Puedo, entonces describir que en la escuela donde yo estuve aprendiendo a leer y escribir fue totalmente lancasteriana donde el papel Griego - Hebreo y el adagio la letra con sangre entra era la prelación del señor Alfonso que jamás recordaré de buena forma, siempre estará en mi con un odio hacia lo que él hacía, además puedo decir que ese odio se lo tenía yo a los hijos de él que eran compañeros de estudio.

Hoy comparo esa educación con la que yo oriento y pienso que tengo cosas muy diferentes en mis estrategias metodológicas, en mi forma de tratar a los estudiantes y en especial la forma de yo verme como maestro, sincero y lleno de ejemplos para ellos.

Mis teorías aplicadas en la enseñanza apuntan más a las de Montessori - Decroly, aunque la de Dewey es muy paternalista siempre se ve uno en mis apartes con ella, ahora con la corriente de Freinet y Froebel.

EL APRENDIZAJE DE LA DIFERENCIA ES EL APRENDIZAJE DE LA HUMANIDAD

La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera a una primera confesión; no se qué nos embargó más, qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso con esto nos unía una corriente

subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a las ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: Muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos ¿Por qué no confesarlo? se les cerró así para siempre.” FREINET. 1914

Bonita reflexión la que se hace cuando se tiene conciencia de que el maestro es igual transformador de su propia creencia y saber adquirido en aulas de clase en tiempos atrás. Hoy después de 30 años de haber aprendido cosas tan especiales en el grado cuarto y quinto de primaria con aquellos maestros que mostraban su poder mediante la Prepotencia y el despotismo para referirse al estudiante, pues de no ser tenidos en cuenta, se manifestaban con una vara colocada sobre sus escritorios en forma violenta; estos instructores y corregidos de conductas mediante el sometimiento a la vara hacían que el estudiante se convirtiera en oveja humilde sin la posibilidad de pensar y manifestar su punto de vista frente a la ciencia aprendida que nos gustaba o mejorar dicho, que me gustaba investigar, pero sólo para mi pues era casi imposible el socializar lo poco que se leía con mis compañeros de clase, no puedo olvidar como un día el profesor Alfonso y la profesora Ofelia llegaron a nuestro salón de clase juntos y nos expresaron lo siguiente:

“Muy bien niños sabemos que ustedes leen de corrido y por lo tanto para el próximo lunes traen bien resumido el libro de sociales, haciendo resaltar las capitales de Colombia y unas del mundo que tienen que ver con la economía, ganadería, industria y la minería de nuestro del país”. Los compañeros que estaban cerca de mi o sea, al lado los que compartían el escritorio triple personal me dicen “esos dos están locos no se saben ellos el libro lo vamos a leer nosotros y hacerles el trabajo en dos días, ósea que mañana sábado y domingo no tenemos tiempo para jugar ni para ganarnos unos centavos cargando mercados, están locos, muy locos. ”Uno de los tiranos escuchó a mi compañero Jaime y lo tomó de un brazo, lo estrelló contra el pupitre y luego lo golpeó con una fuerte regla sobre sus espaldas, el compañero Jaime se quedo sin respiración por uno momentos y cayo al piso, la profesora, mejor dicho la tirana lo levantó y se lo llevó para la cruz roja mientras que el otro verdugo dijo: ”quien no traiga esa tarea se queda sin descanso tres semanas en cuclillas y con dos piedras en las manos por el tiempo que duren los recreos.”

El profesor se sentía asustado por lo que su compañera había hecho y nos manifestó empiecen ya mismo la tarea y en silencio; recuerdo que nos faltaban las horas de la tarde y él nos las “obsequio” para iniciarle el trabajo, no dijimos nada, sólo nos mirábamos y empezamos el trabajo.

Todos angustiados tomamos los libros de sociales y los de América, el mapamundi para observar allí toda la tarea; no tuve el suficiente valor para aguantarme el dolor de igual reglazo que le dieron a mi compañero de butaca y me pare del puesto y me dirigí a la cruz roja, allí estaba mi compañero vomitando y la mujer que le había ocasionado los golpes, cuando ella me vio me dijo en un tono muy fuerte “Mario que haces aquí, debes de estar en el salón nadie te autorizó para salir ”la miré fríamente y le dije: estoy aquí porque me da la gana de ver como está mi compañerito y mi amigo, ¿Qué tiene eso de malo profesora? Ella me miró y tomó un vaso que tenía sobre de la mesa y me lo iba a lanzar, cuando llegó mi

ángel guardián un padre de familia de otro compañerito del mismo del curso y la profesora disimuló su comportamiento haciéndole creer al nuevo visitante que le había dado de beber agua al compañero que se hallaba en la cama.

El padre de familia preguntó profesora si el niño esta muy mal lo podemos llevar a su casa o al hospital, la profesora le respondió no hace falta el sólo tiene un pequeño dolor de cabeza pero eso se le pasa rápidamente, sobaba la cabeza de mi compañero.

El padre de familia le manifestó que si le podía atender por un minuto y fue esa la oportunidad para decirle profesora yo me quedo con Jaime, yo lo cuido. La profesora asistió y me logre quedar con mi compañero, levanté su camisa y pude ver que tenia una herida ocasionada por la regla. Jaime me miró y me dijo “compañerito vaya a trabajar en la tarea, pues los profesores decían que si no la presentan les colocamos otra de ciencias y luego a leer el libro del Quijote para que presentan un trabajo escrito en dos semanas.”

Me preocupé y salí para el salón y les conté a los compañeros y me surgió luego una idea que se las comenté, amigos repartamos el trabajo entre todos y luego nos reunimos para que lo organicemos, ellos manifestaron estar de acuerdo y nos repartamos el libro por páginas y les pudimos dar un golpe de estado a los verdugos, pues presentamos la tarea con mapas con diseños en barro, alambre y el trabajo escrito; ahí aprendí más y empecé a darme cuenta que poseía habilidades para crear didácticas claras para hacer mejor mi aprendizaje. Todo esto, todo momento de la vida recorrida, me ha permitido crear cosas nuevas y así he podido ir recorriendo también en mi trabajo con dificultades y aciertos como docente.

En la vida del docente se ven cosas y cosas que se cree que son difíciles para realizar, pero que en el instante de asumirlas con responsabilidad sólo se requiere de habilidad de pensamiento para llevarlas a un feliz término.

Los mismos estudiantes le enseñan al docente, lo que sucede es que cuando nos creemos dueños y amos no reconocemos lo que el otro posee como positivo y este es uno de los errores grandes del maestro petulante, orgulloso lancasteriano que cree que si reconoce frente a otros, esta acabado y es al contrario se esta fortaleciendo y creciendo en su labor del ser maestro.

“Es maestro quien sabe que las cosas no son simplemente emociones y triunfos, sabe que la vida le depara sorpresas para aprender a resolver problemas.”

Recuerdo que al salir de mis estudios secundarios en el año 1.978 como Bachiller Académico, sentía la necesidad de enseñar lo que sabía, pero que para ello es necesario saber pedagógico o mejor dicho conocer métodos para elaborar material para los niños, por lo tanto ingresé a la Normal de Varones en Medellín, donde me orientaron sobre algunos aspectos importantísimos en el manejo de personal con la edad escolar, manejo de material

y su elaboración y en el año 1.980 terminé mis estudios de Normalista, allí me di cuenta que me gustaba demasiado la pedagogía, aunque no tenía muy claro el concepto de la misma, sólo podía decir que me gustaba enseñarle a niños, pues ellos eran muy especiales en el sentido de que todo lo que se les orientaba, ellos lo aprendían muy fácil y se me llenaba de satisfacción y emoción, viendo como estos niños me aprendieran a leer y a escribir, pero con los primeros jóvenes que tuve con aquellos marginados de la escuela, que no tenían posibilidad de estudiar por múltiples razones, yo asistía a una finca llamada El Llano cerca de un caserío muy grande, donde me ubicada bajo la sombra de un saladero para ganado allí dejaba mi pizarra, la cual era transportaba para cada encuentro, donde asistían un total de 15 niños, hacía con ellos juego de pelotas, cuerdas, costales, por último les enseñaba el alfabeto y así sucesivamente hasta llegar a la palabra, oración y frase, método que hoy no se emplea; pero que para mi fue muy efectivo. En esa época mi felicidad más grande fue cuando una niña después de asistir cuatro meses a mis clases, aprendió a leer palabras y esto me animó más a esta profesión.

El día 4 de agosto de 1.980 me llaman de Secretaria de Educación Departamental a mi casa y me dicen: Gonzalo usted ha sido nombrando Director de una escuela rural en el municipio de Santa Fe de Antioquia, puede usted venir por su nombramiento y esté preparado para que haga todas sus vueltas de posesión antes de irse para el lugar señalado.

La emoción me embargo y no supe qué contesté a la señora o señorita que me llamó para darme la buena nueva, la verdad me quedé sin palabras; pues yo aun no había terminado mis estudios de Normalista, pero si los de bachillerato, asumí el reto y me desplace del municipio de Abejorral donde me encontraba con mis padres, para la ciudad de Medellín para organizar todas mis cosas; jamás había pensado que de las cosas se decían tan rápido pero acepté y emprendí el camino a mi nueva vida, encuentro que el decreto decía nombrase a G.con cc XXXXX de Urrao como director de la Escuela Rural Mixta El Madero municipio de Santa Fe de Antioquia. Distrito 08 Núcleo 14C, Este nombramiento jamás se me olvidará, pues marcó mi vida y cambió mi rumbo; me desplace hasta el municipio de Santa Fe y allí me le presente a un señor Gordo muy formal llamado Fernando Jefe del Distrito Educativo y este me dice si joven bienvenido a este municipio sé que usted es capaz, pues yo estaba solicitado a un docente con buenas habilidades para trabajar en esta vereda que es un poco difícil la comunidad, trate de ser muy prudente pues han hecho salir dos compañeros en forma consecutiva.

Me asusté un poco pero a la vez respiré y dije me encantan las cosas difíciles don José Fernando, el me dijo: me gusta su decisión, descolgó el teléfono y apareció un señor llamado Gabriel Sarrazola quien sería mi jefe de núcleo y me dijo le voy a entregar algunos libros y textos para que usted trabaje allá; le dije muy bien, me despedí de don José y salí con Sarrazola quien me orientó donde estaba la escuela y cuánto tiempo tenía que recorrer para llegar allí, un gasto más ocho horas despacio del lugar donde lo deja el carro para llegar a la escuela, me dieron ganas de ir al baño, de llorar y de arrepentirme de ser maestro, pero recordé una frase de mi maestro verdugo "quien quiere pan lo amasa y si lo quiere con pescado se tiene que mejorar después de amasar".

Esa frase me dio valor y le dije al jefe de núcleo Sarrazola que cuándo debía partir y él me respondió que en las horas de la tarde o en la mañana para que hiciera el recorrido completo.

No lo dude y al día siguiente madrugue a las 6:00 AM que salía el autobús que me podía dejar en el kilómetro cuatro, allí me quedé y pregunté por donde debía ingresar al camino que me llevara al madero, levanté mi morral con zapatos encima, gaseosa para el calor y la sed que fue dando el recorrido, pero que angustia y cansancio después de haber caminado seis horas, no podía con mis zapatos, el morral me pesaba, tuve que empezar a vaciar el morral dejando pertenencias en el camino, hasta que puede llegar a una escuela llamada El Pescado, pero de ahí a la otra me quedaban dos horas más caminando, no puede más y le pedí el favor a un campesino que me colaborara hasta llegar a la escuela, pero sólo me pudo conducir hasta una quebrada, pues estaba muy crecida y la bestia no podía pasar, me tocó seguir loma arriba sólo y la noche se veía llegar, lloré en el camino cuando vi la oscuridad, mis pies estaban sangrado debido a la caminata tan ardua, pero al fin llegué a una casa de un señor llamado Medardo Restrepo y él me dijo; “Yo soy el presidente de la vereda”, profesor se puede usted quedar en mi casa esta noche, no me hice el de rogar y descargué todo lo que pude llevar y él me dijo yo tengo las llaves de la escuela y se las entrego mañana, pues la escuela queda todavía arriba; pensé me regreso o continuó hasta llegar a la escuela me recosté y me quedé dormido sobre el morral, al despertar me di cuenta que estaba en el corredor de esa casa humilde, pero aseada, inspeccioné la casa y logré ver una ducha, manguera colgando y votando el precioso líquido y sin pensarlo dos veces me duche por quince minutos, hasta que me sentí de nuevo vivo y luego escuché que las personas de esta vivienda se estaban levantando y esperé, un niño se duchó y me dijo “usted es el profesor, le respondí afirmativamente,”yo voy para la escuela con usted, yo estudio en tercero, espere que traiga un macho para llevarle el morral y para que usted se vaya en él, descansé pero nuevamente me pregunté ¿dónde diablos es la escuela? Me subí a la bestia y después de quince minutos llegamos por fin al lugar que yo deseaba, un lugar que yo deseaba, un lugar frío y sólo, enrastrojado con maleza por todas partes, sin agua, sin leña con qué hacer de comer, sin luz, mejor dicho era un lugar para ir a construir un espacio lleno de vida con mis clases.

Inicié mis clases con una reunión de padres de familia, lo primero que pedí fue la colaboración para organizar el agua de la escuela y ellos me apoyaron inmediatamente, organicé un horario con los niños y niñas de tercero, cuarto y quinto en especial en las clases de educación física iríamos a buscar piedras para construir un tanque, luego tendríamos que hacer brechas para enterrar la manguera plástica para el agua, así fue y al término de ocho meses logramos construir el tanque, la ducha en la escuela y llevarle agua a la escuela y a varias viviendas cercanas.

Recuerdo que mis niños me aprendieron muy fácil a leer y con el método que describí cuando yo hacía un trabajo social “método inductivo de lo particular a lo general.”

También pude darme cuenta que los estudiantes eran muy receptivos y que lo enseñado era un juego para ellos, aunque recuerdo a un niño llamado Mauriciano que se hizo muy amigo del profesor y siempre era pendiente de que no le faltara nada, como también recuerdo a otro llamado Ángel que era travieso, necio, y no le prestaba atención a la clase y una vez tuve que recurrir a los métodos de mis verdugos con ese niño, le di un fuerte reglazo que jamás podré olvidar, el niño cambió y logró entusiasmarse con el estudio y ganó o aprobó el grado segundo, pues llevaba cinco segundos y no había pasado por estar jugando, pensé en ocasiones hace falta el castigo pero no tan exagerado como yo lo practique con Ángel, a los dos años fui trasladado para el municipio de Salgar Escuela la Ilusión donde tuve una serie de problemas y dificultades con mis compañeras seccionales, ellas eran de más edad que la mía, con mayor experiencia pero con mayor inexperiencia en la organización de sus clases.

En esta escuela éramos cuatro compañeras de trabajo, allí me correspondió orientar el grado segundo y noté que la diferencia para enseñar era muy grande referente a la que empleaban las compañeras pues ellas sólo gritaban y permanecían más afuera del aula conversando entre ellas que lo que hacían con los estudiantes, no se cómo me llené de valor y las reuní y dije compañeras a nosotros nos han encomendado la tarea de enseñar a los niños y estamos perdiendo más tiempo que lo que debemos de hacer, una de ellas me dijo si no le gusta así entonces enséñeles usted a ellos también, no respondí nada, pero reflexioné y al otro día volví y les dije lo mismo; cuando me respondieron enséñales usted, las incite a que se fuesen para la casa tranquilas, ellas dijeron que no que cuando dieran la una de la tarde, me acerqué a los distintos salones y les dije a los niños hoy les enseñaré un rato y luego se van para la casa, pues las profesoras se encuentran enfermas, un niño dijo enfermas profesor enguayabadas, ellas toman aguardiente todos los días yo las he visto con hombres cuando pasan por mi casa.

Le dije al niño yo no sé, pero les enseñaré y después las profesoras les preguntan, uno de ellos dijo, “profesor mi mamá dijo que cuando la necesite le mande decir respondí dígame que si puede venir mañana para que me ayude en algo, así fue la madre de aquel niño que se hizo presente al otro día y la llevé al aula de clase, sé que no estuvo bien hecho esto, pero lo hice y las profesoras protestaron y se pronunciaron en contra mía, la madre de familia dijo tranquilo profesor, mañana le traigo a todos los padres de familia para que hablemos sobre las profesoras, así fue como se pudo firmar un memorial el cual se lo llevaron a la jefe de núcleo, la cual lo leyó pero no hizo nada al respecto, me tocó continuar haciendo procesos indebidos, pero al fin logré cambiar las tres mosqueteras que no hacían nada en el plantel.

DECONSTRUCCIÓN DE MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Me he desempeñado como docente en varios Municipios de Antioquia en sector rural y en el urbano. La mayor parte de tiempo he permanecido en la zona urbana y puedo decir que de ambas se aprende demasiado.

La zona Rural es el campo donde el maestro construye sus bases y cimientos firmes en la metodología y en las mismas didácticas de las diferentes áreas, es allí donde el maestro tiene que aprender a ser recursivo, innovador y presentar una capacidad creadora muy especial, pues de lo contrario el trabajo más significativo con los niños se perdería o no se detectaría en la misma comunidad; es el maestro quien crea y replantea todo su que hacer, cuando quiere algo muy positivo en beneficio de los niños.

No puedo desconocer que en ocasiones uno se deja llevar por el sentimiento humano y se convierte en lesceferista en la enseñanza del campo o en otros casos aplica la teoría lankasteriana, digo lo anterior pues cuando uno observa que los estudiantes muestran apatía por el trabajo de clase debido a las mismas áreas que se programan dentro de la institución como es la educación física en un horario anticipado a la clase de inglés, los niños se muestran agotados y como docente asumo el papel de ellos y pienso que lo mejor es descansar de un trabajo arduo y con un calor irresistible, pero en otras ocasiones no me importa que estén cansados, sólo me preocupa el área y me cierro de que deben de cumplir con el trabajo como si fuese este lo único importante para el crecimiento intelectual del estudiante, error muy grande en ambos momentos, pero se que lo he hecho y que por consiguiente debo de replantear mi actitud cuando un caso de estos ocurra y así evitar caer en el mismo error..

En el campo fue donde me pude dar por enterado que mi vocación era servir a los niños en su formación para la vida.

Luego fui trasladado para la zona Urbana, allí me dedico al trabajo de clase con más dedicación a los estudiantes, esto debido a que el grupo así lo exigía por su gran número en cada uno de ellos.

El caminar y trasegar por varios municipios me ha proporcionado algunas experiencias didácticas y filosóficas, que me han permitido ver las cosas cada día mejores desde la enseñanza.

Otra de las cosas que observar es que los resultados a mejorar siempre se dan entre las estudiantes y los estudiantes que les han inculcado la cultura negativa del inglés (eso para que se aprende si eso es muy enredado y no lo necesitamos para trabajar en nuestro medio para ganarnos la comida.) y no entre los estudiantes, que no poseen esta influencia hogareña, por lo que me toca indagar las características y causas de los influenciados, o por lo menos detectar el porqué es más común la perdida del área. Muchos de ellos manifiestan que entienden, pero al momento de realizar las actividades se les olvida, También puedo decir que el inglés se convierte en algo tedioso para aquellos jóvenes que no tienen mucho contacto con la música moderna debido a la influencia de sus padres.

El día se tenia que llegar, de llevar a la práctica los conocimientos que en la universidad Pontificia Bolivariana había adquirido sobre la enseñanza del inglés. Y fue así Cuando en una institución se me asignó la responsabilidad de enseñar inglés pensé ¿ será que los estudiantes si aprenden_o será que en realidad es muy difícil que lo aprendan?

La respuesta no la podía dar con solo pensarlo, para encontrarla era necesario iniciar la tarea y hacer un seguimiento al proceso de mi trabajo y fue así como decidí asumir el reto no sólo con un grado sino con grupos diferentes y de una manera que me permitiera tener la experiencia desde el grado primero de escuela primaria hasta el nivel superior y así me la aceptaron pero esto no quedo ahí tan bonito, empezaron mis dificultades y alegrías.

Cuando llegué por primera vez al grado primero de la básica primaria tuve la sensación de que estaba en un lugar muy extraño, pues los niños me hablaban con mucho respeto y con intriga, ésta se notaba en ellos porque los veía muy preocupados, asustados o a lo mejor un poco incómodos por el mismo cambio que se estaba presentando en ellos, pues venían de su casa y por primera vez un profesor trataría con ellos, ya que la encargada del grupo era una educadora y el contacto de sensibilización a la escuela se había hecho todo con ella; pero cuando hablé o mejor dicho expresé la primera palabra en inglés se quedaron perplejos y muy atentos a lo que yo estaba expresando, al terminar de saludar algunos niños hicieron apreciaciones como:

Profesor el inglés es muy bueno, pues uno puede hablar enredado y es muy rico así para que nadie le entienda lo que se dice, le respondí, sino se hace uno entender, ¿entonces para que se habla?, ¿entonces cómo se van a comunicar o cómo van a solicitar un favor?; profesor pero es mejor para que los niños que no les interesa no sepan las cosas; muy bien eso, pero es necesario entonces que varios sepan hablar inglés, al menos el compañero con el que estás hablando. Cuál sería mi sorpresa cuando aparecieron de inmediato aproximadamente 30 estudiantes diciendo que deseaban aprender el inglés, les pregunté ¿por qué lo quieren hacer? Y ellos respondieron profesor porque así nos damos cuenta qué están hablando los gringos cuando lo hacen por la televisión y además porque en nuestras casas hay muchas cosas que vienen escritas en inglés y mi papás no saben leer eso. Esta expresión me permitió idearme una estrategia para motivar a los estudiantes del grado segundo, donde me tocaría a los dos días siguientes de la misma semana.

Fue así como inicié mis clases y con ellas mi primera lección que consistió en enseñar de una forma dinámica los saludos, los que expresé en inglés, acompañados de mímica, pero poco me sirvió para que los niños interpretaran el significado de lo que yo deseaba enseñarles y expresarles, pues ellos manifestaban inconformidad cuando terminé, pero no decían nada en especial, sólo un niño se atrevió a decir profesor ¿qué es lo que usted nos quiere decir? Respondí con mucha paciencia a los niños de que lo que estaba haciendo era saludar así como se hace en la casa de cada uno de ellos, lo intenté nuevamente en forma lenta y acompañado de otros niños, pero tampoco esto me funcionó para el objetivo que llevaba preparado; entonces reaccioné inmediatamente y se me ocurrió algo y les solicite a todos los niños que trajeran papeles de colores para tratar de hacer una mejor comprensión de lo que yo expresaba y fue así como en los papeles que presentaban les graficaba algo de lo que yo les quería expresar y esta estrategia empezó a funcionar pero no por mucho tiempo pues los niños manifestaban que los papeles para dibujar eran muy escasos y por lo tanto tuve que empezar a imaginarme otra forma para hacer que los niños

continuaran marchando con buen optimismo para el aprendizaje y fue así como me surgió la idea de que cantando en español se podía incluir algo de inglés y lo intente, los niños manifestaron de que eso era muy aburridor porque cuando uno habla en español no le encuentra gracia al inglés, una nueva idea me da, entonces traté de hacerle traducción a las canciones infantiles al inglés y lo intente, esta si que fue una gran sorpresa porque después de hacerlo o mejor dicho de llevarlo a la práctica los niños salieron de clase al descanso y continuaron el ejercicio de cantar lo poco que habían aprendido o más bien asimilado o memorizado de la canción, pues los niños estaban ansiosos por seguir en la clase de inglés para cantar cosas que ellos sabían en español pero que también las podían cantar en inglés, la verdad es que me quedé con esta estrategia en la enseñanza en el grado primero y segundo con unos resultados muy especiales pues a cada canción le agregábamos palabras que ellos conocían o querían aprender así los niños lograron al finalizar el año escolar el aprendizaje de palabras del vocabulario inglés. Esto me va dejando cosas muy positivas en mi carrera profesional, pero un reto de que cada día debo mejorar lo que sé y la forma como lo enseño y esto no podía quedar ahí pues me quedaban más grupos para trabajar y enseñarles a que en verdad estos niños aprendieran en inglés por lo tanto explicaré que hice con los estudiantes de cuarto y quinto de primaria. No puedo dejar de reconocer que aun no sé cómo motivar a niños de primero de escuela que no tengan el interés por el aprendizaje de la segunda lengua, me quedará entonces esa tarea que se que se en un futuro lo podré lograr con la orientación de los mismos estudiantes que son los necesitados del saber.

No es tarea fácil para asumir en el mismo año escolar la heterogeneidad de estudiantes y más aún cuando uno sabe que los niveles de por sí son muy diferentes para el aprendizaje de sus saberes. Pues ya no era para el arrepentimiento, por el contrario era hora de asumir el reto y de hacer de las clases algo agradable a los estudiantes y al mismo al profesor pues se debe tener claridad de que no puedo enseñar lo que no me gusta ni mucho menos lo que no quiero asumir con amor o con decisión de hacerlo bien.

Al llegar al salón de clase y encontrarme con estudiantes que presentaban vocabulario aprendido y otros no, era cuestionable para mi. ¿Qué debo hacer entonces en este grupo? Después de pensarlo decidí hablar algunas palabras en inglés en intermedios del diálogo que venía realizando en español y me di por enterado que los jóvenes y niños no comprendían el sentido de lo que se estaba pronunciando, en otras palabras, se perdía la expresión en inglés, cuando se mezclaba con el español, los estudiantes empezaron a decir profesor que aburrición la clase así, entonces de inmediato se me ocurrió contarles cómo lo hice o mejor dicho cómo lo hacía en primaria y empezaron a motivarse pero no en su totalidad, porque para ellos es mejor la clase de inglés en español que en el mismo inglés. Puedo decir que de un grupo de 40 estudiantes sólo se motivaron unos 13 o 15 estudiantes, pues el resto de personal no le gustaba cantar, que cantidad de cosas tuve que pensar al terminar mi clase; escribí esto en mi anecdotario y al llegar el día sábado reflexioné sobre lo escrito y busqué alternativas como enseñanza en estos grupos y logré concretar de que debía combinar la canción con acciones en los estudiantes o sea tratando de hacer la mímica en medio de desplazamiento y rondas, fue así como lo pude realizar y al llegar al aula de clase le pedí al personal que saliera a la cancha donde tendríamos una clase diferente, les di

la instrucción clara de qué significaba alguna palabra clave en la canción y ésta debía de ejecutarse, les oriente con más claridad lo que se quería enseñar y de inmediato le di inicio al trabajo de clase, que maravilloso funcionó esta estrategia, pero yo sabía que todas las clases no las podía seguir manejando de la misma manera, que debía estar variando, porque de lo contrario los estudiantes me lo iban a decir y sería una frustración para ellos y para mí, como ven el reto era grande, pero sabía que tenía que continuar con mi labor así fuese con quince o menos estudiantes. En esas semanas no quise cambiar de estrategia y sucedió lo que pensé que pasaría, los estudiantes presentaron inconformidades en la clase, no le prestaron atención al trabajo que les había programado, el cual consistía en realizar una canción con palabras claves que significarán objetos y el resto de personal seleccionado para que interpretará la actividad, tenía que llevar el objeto que se encontraba en el centro de la cancha, pero ellos se mostraron reacios al plan estructurado de clase, se dieron por vencidos pero no manifestaron cansancio en el trabajo y esto me dio pie para pensar que la misión era lograr que estos niños me aprendieran un buen vocabulario, pero que así no lo podría lograr, ni mucho menos en una clase repetitiva, pues esto significaría volver a una enseñanza totalmente memorística, de repetición y que no se le encontraría el verdadero sentido al inglés, así como lo pude lograr en el grado primero y segundo.

No podía descansar en mi pensamiento, tenía que buscarme una estrategia diferente, no tuve más remedio que empezar a escribir sobre qué clase de estrategias conocía hasta el momento, y me di cuenta que las pocas que había empleado no eran suficientes, que las que yo conocía para aplicarlas no eran las más convenientes para primaria, la escritura de estrategias me dejó una tarea clara escribir unas nuevas y tratar de ir combinándolas unas con otras, pero dándole un adecuado uso o sentido con la que deseaba enseñar.

Las experimentaba, yo haciendo el papel de niño, diseñaba la estrategia y trataba de vivir el pensamiento de ellos y así lograba darle sentido a la estrategia que había creado, la que mejor me parecía esa aplicaba con el grupo y puedo decir que los resultados fueron positivos pues al terminar el año escolar pude constatar con otro profesor del área que los niños en realidad habían aprendido, no en un 100% sino con algunos altibajos en la pronunciación y en la escritura de algunas palabras. En donde los padres de familia estaban contentos con el trabajo que los niños habían realizado, en inglés durante el año, no puedo decir que fue un año de un avance muy especial, solo puedo decir que fue un paso para que yo afianzara mi trabajo y me diera cuenta que no sabía enseñar a los niños el inglés como lo cree uno cuando sale de una universidad, hoy puedo decir que la universidad da muy buenos elementos de formación gramatical, fonológica, estructural y didáctica general para la aplicación en el área, pero que los resultados de todas estas teorías se ve cuando el compromiso del maestro es sincero con lo que hace, hoy agradezco a mi universidad U. P. B pero más agradezco a los niños de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria que permitieron que se abiera en mi un horizonte mas claro para seguir mi carrera de docente, donde la pedagogía lo es todo en la enseñanza, si se toma bien acompañada de las didácticas y las estrategias de enseñanza aprendizaje, definiendo claro lo que es el aprendizaje y lo que es la enseñanza; empezando que muchas veces en mi mente sólo se quedaba la palabra transmitir un conocimiento, sin importar cómo ni para qué, hoy tengo

muy claro que enseñar es dejar la huella en el que recibe el mensaje y que para lograr esto no es fácil, que se requiere de muchas cosas y que depende de las condiciones de los estudiantes, para llegarles a todos de una forma clara; no es tan fácil, hay que tratar de ser un mago en el sentido de que sería magia el ver transformado un saber mío en otro saber de un estudiante y quizás con el mismo modelo de identificación, pues muchos de los que adquieren el aprendizaje lo hacen de acuerdo al modelo y esto es lo que yo como maestro pienso cuando hago algo referente a la enseñanza; considero que el aprendizaje es lo que he podido dejar en el otro o sea la transferencia en el saber en otras palabras lo que trasciende de generación en generación con un sentido formador y transformador del saber o del presaber de cada ser.

Cuando hago análisis de lo que he hecho con los niños y jóvenes que les he enseñado, considero que el resultado no es negativo, pero que tampoco es muy positivo, pues la interioridad con la que han logrado aprender no es la mejor y que sería muy bueno lograr que los estudiantes tuvieran la oportunidad de afianzar sus conocimientos o aprendizajes en forma permanente o adecuada, para lograr así un verdadero aprendizaje.

Muy bien ahora contaré mi experiencia en los grados de séptimo y octavo de la básica. En el año de 1999 en la Escuela Normal Miguel Ángel Álvarez del Municipio de Frontino tuve la oportunidad de tener la dicha de orientar el inglés en estos grados y lo que voy a narrar es lo que he podido tomar o extractar de ésta magnífica pero significativa experiencia.

En el grado séptimo contaba con un total de ochenta estudiantes y todos con unas condiciones de aprendizaje muy heterogéneas; pero de un gran aprendizaje para mí.

Cuando llegué a clase por primera vez a estos grupos me di por enterado que los estudiantes en realidad no aprenden el inglés de la manera que se debe de aprender, pues después de haber hecho un pequeño diagnóstico sobre el vocabulario aprendido en años anteriores, pude constatar que no habían asimilado el inglés de la manera como se debía haber hecho, pues de cincuenta palabras que pregunté a estos jóvenes pude darme cuenta que sólo un total de treinta estudiantes contestaron de forma adecuada doce palabras, mientras que el resto del personal no contestó ni la mitad de las que habían contestado estos treinta jóvenes, las cosas fueron muy preocupantes para mí, pues no sabía que hacer para cumplir con un programa que ya estaba diseñado y que había que tratar de cumplirlo. Tome la decisión de hablar con la rectora y el coordinador de convivencia de la institución y les manifesté que yo veía muy oscuro el futuro del inglés en esos grados y que yo consideraba que lo mejor era hacer un plan diferente, en donde se pudiera aplicar comprensión de vocabulario conocido en la vida cotidiana de ellos y el más usual en la casa, para así tratar de darle un poco de sentido a las clases, y al aprendizaje por parte de los jóvenes que se encontraban cursando estos grados, la rectora y el coordinador me autorizaron para cambiar el plan y fue así como empecé a diseñar estrategias para el aprendizaje de los jóvenes y considero que así pude cumplir un poco con lo programado; contaré qué estrategia empecé para la enseñanza.

La primera estrategia fue el hablar inglés durante toda la clase, pero qué estupidez tan grande cometí, pues yo sabía de antemano que los jóvenes no comprendían nada, debido a la escasez de vocabulario, buscaba justificar esta estrategia, pensando que alguna palabra aprehenderían, pero fue inútil esta estrategia, hizo que yo volviera a lo acostumbrado por ellos, dictarles la clase en español, pero otro error de nuevo por mi parte, pues cuando les preguntaba sobre la palabra en vez de pronunciarla en Inglés, la pronunciaban en español, volví a preguntarme, si la única forma de yo aprender español fue escuchando todo en español, entonces ¿por qué no puedo intentar de nuevo el hablar en inglés, pero sólo repitiendo durante toda la clase únicamente las palabras del vocabulario que deseo enseñar; esto lo hice en el aula de clase por cuatro horas seguidas, mejor dicho por cuatro clases y pude darme cuenta a pesar de que los jóvenes renegaban porque no entendían, yo continuaba y al finalizar las cuatro clases, realicé el saludo en español y ellos respondieron en inglés, sorpresa para mí, pues yo no les hice traducción alguna de lo que yo expresaba, mi sorpresa fue tan grande que se me olvidó que tenía que reforzarles esa conducta de aprendizaje y motivarlos por lo que estaban haciendo y ellos se sintieron mal, pues me manifestaron de que yo no les valoraba lo poco que ellos aprendían, un golpe más, pues en la clase siguiente los encontré desmotivados por no haber hecho un alto en el camino y haber afianzado todo lo aprendido hasta ese momento; una estupidez más en mi carrera como docente, me estaba convirtiendo en un cumplidor de un programa y no me estaba preocupando por las personas que estaban allí en el aula de clase.

En una sexta clase después de haber iniciado solo pronunciación de inglés les manifesté a los estudiantes que yo me había equivocado con ellos y que les pedía disculpas con el fin de que volviéramos a intentar otra estrategia para que ellos pudieran aprender inglés y que así como ellos mismos manifestaron que entonces ¿por qué no diseñábamos profesor algunos juegos que fueran fáciles para aplicar en clase? y así ellos se comprometían a respetar la clase y a responder con lo que yo quería enseñarles; la idea de ellos me pareció estupenda y decidí hacer una lista de todos los juegos que ellos sabían practicar y entre ellos mencionaron los siguientes: la escalera, la estrella, el dominó, el parqués, el ajedrez, concéntrese, la dama, el triqui, la dama china, el remis, dados, el naípe, el tren y los payasos . La verdad ellos iluminaron la enseñanza del inglés o mejor dicho el aprendizaje del vocabulario que yo deseaba darles a conocer en el grado; no lo pensé dos veces y procedí a organizar equipos de trabajo de a dos y tres personas, pues yo soy muy convencido de que los equipos de más de tres no funcionan correctamente en las tareas; fue así como se logró conformar los equipos y me reuní con cada uno de ellos y les consultaba cual sería el juego que ellos seleccionarían para trabajar el inglés, cada uno de ellos se comprometió con aprender y colaborarle al compañero que no estuviera logrando el aprendizaje del vocabulario. Sin más rodeos, escuché a un joven que dijo: profesor, a mi no me gusta trabajar con nadie, yo deseo hacerlo solo, ¿entonces con quién voy a jugar? le respondí: magnífico que estés solo, pues así puedes jugar conmigo y cuando esté ocupado te avisaré para que traigas a un hermanito o hermanita y juegues con él o ella. Así fue como se motivó éste joven y dijo que iba a diseñar un juego que le gustara a la hermanita de nueve años que se encuentra estudiando en otro colegio; muy bien, le respondí, y sin pensarlo dos veces empezó en la misma clase a diseñar su trabajo y luego se fue a

mostrarme con el fin de conocer mi opinión. La respuesta que le di fue: todo trabajo por insignificante que sea es muy positivo, si se tiene claro para qué sirve a los demás; el estudiante salió satisfecho a continuar con su trabajo.

Acordarme de todo lo que he hecho hasta es un poco confuso, pero si es posible reconstruir un pensamiento claro de lo que sucedió con el grado séptimo de la Escuela Normal Victoriano Toro, donde he venido prestando mis servicios como docente desde el año 1999, pero sólo asumí la responsabilidad de la enseñanza del inglés en el año 2001, cuando me asignaron el grado séptimo; y fue muy especial para mí haber recibido éste grado, pues me tocaría como lo dije antes la responsabilidad de hacer que los niños y jóvenes del grado séptimo aprendieran inglés con mis orientaciones, y esto fue lo que sucedió cuando en los primeros días de clase ingresé a compartir con estos jóvenes:

Recuerdo como si fuese hoy que cuando llegué al salón y saludé al personal de clase, los niños estaban tensos y a la expectativa de lo que yo les plantearía para el año que les esperaba cursar. La mayoría de los jóvenes manifestaban intranquilidad y esta la pude detectar cuando empezaron a manifestar uno a uno que no sabían nada de inglés, que no habían aprendido con la profesora el año anterior, que sólo sabían saludar; cuando ellos expresaron esto les respondí con buena intención que habían aprendido algo, pues malo fuera decir que no habían hecho nada, sabiendo que pronunciaban mínimo diez palabras las cuales no conocían y así no las conocieran, la profesora cumplió con orientarles las clases con su propia metodología, la prueba está en que si no hubieran presentado esa orientación entonces no conocieran ni los mismos saludos.

Los estudiantes empezaron a preguntar, profesor ¿cómo nos va a enseñar usted inglés?, la respuesta no se podía esperar y les manifesté: yo también vine a aprender de ustedes, pues yo se que son muy inteligentes y pronunciarán muy bien las palabras aprendidas, lo que voy a enseñar es todo lo que tiene que ver con vocabulario cotidiano y de lo más usual en la familia; luego procedí a sensibilizar el grupo explicándoles que un niño primero aprende palabritas, luego oraciones y por último aprende a escribir, se los demostré mediante la vivencia de ellos mismos, pregunté ¿quién aprendió a escribir a los tres o cuatro años de edad? ninguno respondió positivamente, de esta pregunta me valí para hacerme comprender que el aprendizaje del inglés no es difícil si se hace un proceso correcto para ello. Luego pregunté, ¿quién habló correctamente a los tres años?, la respuesta tampoco fue positiva siendo otro aspecto que me sirvió para explicar que para hablar el inglés se requiere de varios años y no de ochenta horas, pues si eso fuese así tan fácil, nadie sería en nuestro medio impedido para hablar mínimo dos lenguas. Pero la realidad es que se requiere de un proceso constante para el aprendizaje.

Los estudiantes empezaron a mostrar mas tranquilidad después de la presentación y explicación de lo que se lograría en el año escolar; viendo este positivismo, les propuse estar muy atentos a la pronunciación del vocabulario que se fuera trabajando, y ellos aceptaron muy encantados, pues la propuesta para ellos fue muy positiva.

Cuando regrese de nuevo a la clase, ésta la realicé en inglés acompañada de mímica y con una variedad de gestos que permitieran identificar con mas facilidad el significado de lo que estaba expresando, pues yo no les estaba orientando la palabra con su respectivo significado en español, ellos haciendo un esfuerzo y debido a la concentración que presentaban, lograban ir construyendo el significado de cada expresión que se iba pronunciando.

Al terminar la clase evaluaba el comportamiento de ellos y de igual manera el resultado de la clase y de esta manera me di cuenta que en un 30% de los estudiantes carecían de concentración o interés para estar en la misma, y procedí a preguntar a éstos ¿cómo quieren que se les oriente la clase? ellos respondieron: “profesor, hágalo con juegos o con dinámicas” les dije ¿ustedes se comprometen a participar de la clase así? ellos aceptaron y entonces les prometí que lo haría como ellos lo deseaban aprender.

En las clases siguientes empecé a darle cumplimiento a lo prometido y pude observar que todos los estudiantes aparentemente participaban; pero al finalizar las actividades evaluaba y ellos aportaban que había sido muy especial el trabajo de la misma, pero lo que a mí me interesaba no era la diversión o la lúdica para la clase sino el aprendizaje del vocabulario, por lo tanto evaluaba al personal preguntándoles a todos aquellos que habían manifestado el cambio de actividad y me di cuenta que ese 30% había bajado a un 20% en la clase, pero aún me preocupaba ese 20% y sabía que tenía que cambiar, pero no sabía cómo, pues la estrategia que se había considerado que ya estaba agotada para ellos, no logró el resultado que se esperaba; por lo tanto necesitaba emplear otra estrategia para disminuir dicho porcentaje por lo menos a un 5% y así poderme sentir tranquilo, no de que los estudiantes estuvieran estudiando inglés, sino de que estuvieran aprendiendo el idioma extranjero.

Difícil era la tarea, pues un 15% tenía que subir el rendimiento o en aprendizaje significativo, digo significativo porque encontraba que los estudiantes que iban presentando un avance, se estaban comprometiendo con sus compañeros explicándoles y haciendo equipos para fortalecer el trabajo.

Después de un seguimiento encontraba que no era tan significativo lo que venían aprendiendo, pues notaba en ellos que se les dificultaba incluso ayudar a sus compañeros y esto se me estaba convirtiendo en un doble trabajo, el primero era orientar a los que no habían comprendido y luego sentarme a corregir los errores de aquellos que estaban ayudando a orientar, pues estos presentaban algunas dificultades y estas se estaban convirtiendo en un mal común para toda la clase.. Pero la tarea estaba en pie, pero no le encontraba una orientación clara para reiniciar el trabajo para una adecuada enseñanza, sin permitir que lo poco que se había logrado se perdiera.

Por eso resolví entonces que había que intentar algo nuevo para reorientar mi trabajo y fue así como acudí a las estrategias que había empleado para la enseñanza del inglés en la básica primaria y empecé a darle aplicabilidad a éstas, que consistían como lo mencioné antes en rondas, juegos y dramatizaciones; logrando bajar la meta el 20% a un 5%, en la

perdida del área., cuando observé esto no me preocupé más y fue un error que hoy reconozco, pues de haber seguido luchando por superar ese 5% lo hubiera logrado y la pérdida del área en el grado hubiera sido de cero.

Sin embargo se quedó ese cinco por ciento; ahora sé que debo replantear para este nuevo año escolar 2002 mi estrategia, pues las cosas no son tan fáciles y lo que más dificultad da es lo que más delicadeza y dedicación requiere, y es ese un compromiso conmigo mismo, que estoy seguro de alcanzar no de palabra si no de hecho y con resultados demostrables en cualquier lugar, para ello he reiniciado la enseñanza del inglés con los estudiantes del grado séptimo que hoy se encuentran en el grado octavo, donde he podido diagnosticar que de todo el personal se atrasó un promedio del 15% en el aprendizaje, esto implica que debo revisar que falló en el proceso de las clases al finalizar el año pasado.

Las cosas no son tan fáciles en la enseñanza, cuando uno ya sabe que en este proceso es necesario tener una serie de elementos que le permitan a uno como docente ir perfeccionando la calidad o de no hacerlo desmejorar en el proceso; estos elementos tan necesarios son:

Un conocimiento claro del docente sobre lo que en realidad quiere o desea enseñar a los estudiantes es lo que se requiere hoy para una adecuada educación y que este conocimiento o concepto sea bien manejado y definido para evitar dificultades en la transmisión del mismo, que además de tener el conocimiento bien definido es necesario saber que como poseedor de ese conocimiento o concepto debo de manejar una didáctica afianzada mediante un plan bien estructurado, pues de lo contrario mi trabajo como docente no tendría ninguna trascendencia en la enseñanza y en el aprendizaje de aquel ser que quiere obtener un nuevo conocimiento para su vida social o intelectual, no puedo ignorar un aspecto muy importante como es el deseo de que el estudiante si quiera aprender o ser parte activa de esa enseñanza, es acá donde yo como docente debo de ingeniarme la estrategia para hacer una sensibilización adecuada, en donde ellos empiecen a enamorarse de lo que se les enseña y no crear en ellos el resentimiento por el saber de algo.

Como vemos no es tan fácil decir que yo enseño, pues en algún aspecto debo de fallar si no estoy haciendo una retroalimentación del proceso que vengo realizando, es hora entonces de reconocer que yo soy un docente que me olvido de estos elementos necesarios para la enseñanza y me convierto en un dictador de clase en muchas ocasiones por el mismo tiempo o por el mismo número de estudiantes que manejo.

No estoy justificando lo que he dejado de hacer, lo que estoy diciendo es que para el maestro también es bueno que se le dosifique el número de los estudiantes, para así lograr resultados en el seguimiento de ellos mucho más positivos, donde se pueda dialogar, se pueda hacer un trabajo más personalizado y de afianzamiento continuo.

El grado octavo de la normal es muy numeroso y en ocasiones es difícil de hacer una identificación plena de las habilidades o debilidades de los estudiantes que se encuentran con dificultades para el aprendizaje del área, digo del área porque para el inglés pueden

ser regulares, mientras que para ciencias pueden ser muy buenos y no es que sean anormales, más bien esto puede depender de la misma sensibilización que yo haya realizado con ellos al principio de la materia.

Sé que los estudiantes del grado octavo son jóvenes que presentan una edad difícil y que no es fácil tenerlos concentrados, pero también sé que debo de buscar medios o estrategias que me permitan contribuir al mejoramiento de la calidad académica en ellos.

Ahora volveré a contar parte de lo que en el grado octavo se hace en el área del inglés.

Día 22 de enero de 2.002. El trabajo de clase.

En éste primer día de clase tuve la oportunidad de entrar de nuevo a un grupo donde se habían llenado todas mis expectativas de volver a tener la oportunidad de estar como orientador del área de inglés, donde se viene realizando un trabajo de aprendizaje de vocabulario común en nuestro medio cultural y muy usual para los niños o jóvenes estudiantes, esto es una de las cosas que me han dado optimismo para alcanzar en este año algo muy positivo en cuanto al logro con ellos.

El trabajo en estas dos primeras horas fue el de hacer un pequeño feedback, en donde me pude dar por enterado que el trabajo que se realizó el año anterior no fue tan positivo como yo lo venía creyendo, pues en un alto porcentaje de los estudiantes se observó que no recordaban mucho del vocabulario trabajado, lo olvidaron en un alto porcentaje, después de que había sido afianzado por muchas veces el año anterior; “esto me ha llevado a reflexionar un poco”, ¿será que en verdad los muchachos sólo están en la institución por estudiar como lo dice el refrán de la promoción automática, o ¿será que si quieren aprender?, la respuesta aun no la he encontrado, por esa misma razón traté de preguntar a los estudiantes cuando llegue al salón de clase “¿jóvenes ustedes en verdad olvidaron el poco vocabulario que se les enseñó el año anterior?, “¿vocabulario que supuestamente estaba bien trabajado y aprendido?” La respuesta de los estudiantes no se hizo esperar y manifiestan “profesor es que a uno se le olvida eso cuando no lo practica y nosotros estuvimos en vacaciones y no repasamos nada “¿no sabe usted que las vacaciones son para olvidar todo que uno no quiere guardar y así descansar”?

Ésta respuesta me lleva a considerar de nuevo mis datos estadísticos y encuentro que los papeles se cambian, pues en un 65% de los estudiantes responden con facilidad en forma correcta lo enseñado y esto aparece porque ellos manifiestan que repasaron antes de venir al colegio, me parece que la respuesta de ellos no es propia para el trabajo, pues de haber sido así todos hubieran alcanzado un resultado positivo, más bien considero que la enseñanza que orienté presentó algunas fallas o tuvo escasez de didáctica o que me falta algo más para llegar a impactar a los demás estudiantes que no han asumido el trabajo de clase, por lo tanto me doy cuenta que las cosas no son fáciles, pero hay que intentarlo.

Además uno logra con el estudiante hacer las maravillas de formación si se lo propone, hoy se que debo de hacer un seguimiento claro a cada uno de los estudiantes que manifiestan poco interés por el aprendizaje de la segunda lengua que es el inglés; este seguimiento lo haré desde mi propia forma de enseñar y de dirigirme a los estudiantes durante la clase, sé

que no será fácil para mi, pero que si quiero lograr algo positivo en la enseñanza tengo que hacerlo con la ayuda de los mismos estudiantes.

El primero de febrero de 2.002 me presenté al grado 8.A para hacer un conversatorio sobre del programa del área de inglés, los vi muy inquietos, preguntaban “qué vamos a hacer este nuevo año; unos manifestaban “ojalá sean las cosas como las del año pasado o que tengamos la oportunidad de jugar con el rompecabezas, triqui, ajedrez, parques, lotería y con la estrella china que elaboramos el año anterior, me impactó mucho la respuesta de un estudiante que manifiesta. ”Profesor que bueno que este año jugaremos bastante, para así lograr aprender más, pues el año pasado me quedé por pura pereza y porque pensaba que el inglés era muy complicado y por lo tanto no le presté la atención del caso, este año quiero ser uno de los mejores se lo prometo; le pregunté, ¿qué entiende usted por jugar?.

El niño respondió: profesor digo que jugar porque las clases que usted da no son aburridoras y como yo no les presté atención a ellas, hacía otras cosas diferentes a la clase y por eso es que llamo jugar, los demás compañeros se rieron y manifestaron: “nosotros queremos aprender más cosas, pues así como usted nos dice, llegaremos a ser muy buenos en inglés cuando estemos en el grado once si nos proponemos y prestamos atención a los diferentes trabajos que se pueden realizar en el área.”

Observando la actitud de los muchachos inicié un ejercicio de listen, con el fin de enterarme del vocabulario que habían asimilado realmente y al finalizar encuentro que un 50% de ellos comprendieron el vocabulario que yo pronunciaba, mientras que el otro 50% se encontraba a la expectativa y tratando de buscar las palabras en un pequeño libro o en el cuaderno del año anterior, me pareció muy simpático que algunos estudiantes pronunciaban en la medida que se les daba la composición, tratando de recordar el significado de las mismas.

Después de haber hecho este ejercicio le solicite a los estudiantes que escribieran en el cuaderno lo que se les dictaba, ellos no hicieron objeción alguna y empezaron a escribir en sus cuadernos, pero al terminar el dictado de treinta palabras y diez oraciones se procedió a revisar el trabajo, encontrando que la mayoría de los estudiantes tuvieron un alto porcentaje correctamente y en el resto de personal sólo se logro que se escribiera siete o menos palabras, lo que me ha llevado a reflexionar sobre ¿cuál ha sido el aprendizaje de los estudiantes?. Razón por la cual hoy tengo una pregunta, ¿Qué hacer entonces para que los estudiantes aprendan el inglés?.

En cada día de clase se da uno cuenta que los estudiantes no son muy amantes a la permanencia dentro del salón, esto me cuestiona porque el aula de clase es un recurso para tal fin y para el aprendizaje de los estudiantes, *pues de una u otra manera ellos se sienten encerrados, en donde la libertad para el movimiento corporal es poca y esto me lleva a considerar entonces de que las clases deben de estar bien programadas en donde no se le permita a los estudiantes tener desacomodación para el aprendizaje; se observa que el mismo aire del clima hace que se vuelvan inquietos máximo en el grado octavo donde el aula no es propia para alojar 45 estudiantes, pues allí no-queda espacio para que el maestro

se desplace por el aula sino que permanentemente debe de permanecer al frente de ella, no es una excusa o pretexto para convalidar la pérdida de algunos estudiantes en el área del inglés, también puedo manifestar que cuando pronuncio algunas palabras del vocabulario, los estudiantes muestran dificultad para comprender y captar el sonido, llevándome esto a pensar que se pueden presentar alguna deficiencias auditivas en los estudiantes, de igual manera problemas fonológicos pues al repetir la pronunciación ellos lo hacen con un grado de dificultad o ¿será que mi vocalización no está siendo la correcta? y esto debe de ser lo que debo de indagar mediante la grabación de mi clase cuando este pronunciando, o dirigiéndome a ellos empleando el inglés como medio de expresión oral.

Sé que los estudiantes escriben en un 90% o 95% las palabras y las oraciones, entonces ahí es donde aún no puedo asegurar o escribir nada sobre el verdadero aprendizaje de los muchachos; considero entonces de acuerdo a esto que mi pronunciación no puede ser, porque de serlo los estudiantes no hubieran escrito en forma correcta en los anteriores porcentajes.

Mas bien otro aspecto que puede ocasionar la pérdida del área es la comunicación grafológica de cada una de las palabras y esto ayuda a que ellos escriban las palabras tal como se escriben y no como se pronuncian, la verdad es que se presentan una serie de hipótesis que se debe de ir averiguando para así ir construyendo la teoría clara sobre como mejorar en un 100% la metodología para el inglés.

Espero que en una próxima clase se pueda guardar en un casete la pronunciación y la orientación y así poder estar seguro de que todo se transcribirá tal como aparece en la grabación. Las clases les agradan a los estudiantes y eso es algo que tengo a mi favor, pero no el resultado, por lo tanto seguiré observando hasta llegar a un resultado que me permita visualizar la falencia en donde pueda entrar a cambiar mi estrategia metodología, pues a pesar de saber que les agrada, no puedo aun comprender el porqué no se tiene este resultado.

Ahora más que nunca me queda la tarea de estar pendiente de la manera que empleo para orientar mis clases de igual manera el comportamiento que presentan los estudiantes del grado octavo.

Las clases las doy de la siguiente manera: En forma afectuosa, y lo hago en inglés y los estudiantes lo hacen de la misma manera pero no en su totalidad, pues dentro del grupo unos seis o siete estudiantes no se motivan por el área.

Se les da a conocer el objetivo de la clase en el lenguaje del inglés, encontrando que los mismos estudiantes no prestan atención, pero esto no me incomoda, sino que por el contrario me lleva a cuestionar a los estudiantes del ¿porqué no están atendiendo a la clase?

Ellos dan como respuesta.” Profesor es que a mí no me gusta el inglés y no sé para que lo inventaron”. Considero que el inglés no es para mí, que lo aprendan otros y por lo tanto yo no quiero hacerlo.”

“Profesor usted pronuncia muy enredado y esto así no lo entiendo, me parece que me estuvieran insultando y me da ira” “lo que sucede es que no me gusta pues cuando estaba en sexto la profesora me hizo pasar muchas rabias porque yo no sabia pronunciar y le tome pereza, aunque usted es diferente me parece que estuviera escuchando la profesora.” “Sabe que profe. Eso no me entra ni licuado” las anteriores respuestas son de niños pues ellos no expresan nada en contra sólo dicen “ Profesor lo que sucede es que hoy no quiero”.

Prosigo mi clase orientando parte en el tablero, en donde mostraré la escritura de las palabras del vocabulario ya conocido; en esta vez empleándolo en oraciones simples y fáciles de comprender; en éstas explique de una forma tradicional el cómo se estructura una oración y después de haber hecho el ejercicio donde ellos manifestaron haber entendido, se procedió a la pronunciación.

Al terminar mi trabajo me doy cuenta que los estudiantes empiezan a mostrar resistencia y desinterés por la estrategia empleada, la que reconozco como la menos indicada para el trabajo de clase. De inmediato cambio de método y le solicito a los estudiantes que empiecen una pronunciación por hileras y se empieza de nuevo a ver interés y más aun cuando les digo que tratemos de convertirlo en un concurso de inglés, quienes pronuncian mejor dentro de la clase, la propuesta fue aceptada de inmediato y se animaron todos y se empezó el trabajo de pronunciación. Los estudiantes muy animados_ empezaron a trabajar de tal manera que cuando estaban en su mejor momento les solicité que plantearán algunas estrategias para que ellos aprendieran inglés en forma diferente, la respuesta no se hizo esperar y la mayoría en un 90% manifiestan “profesor con tal de que la escritura del inglés se haga como usted lo explicó con mucha paciencia todo lo otro esta bien”. Como vemos es otro método que debo de replantear.

Lo anterior ha permitido cuestionarme en cuanto al procedimiento que he venido empleando en mis clases y que a la vez no han sido muy motivadores para los estudiantes.

Ahora contaré parte de un de un procedimiento que he presentado en las clases. La primera parte que tengo muy presente es el saludo en inglés, pero acompañado de mímica y con buenos gestos por parte de los estudiantes de la clase; éste saludo se hace cantado o por lo menos en forma melodiosa, los estudiantes siempre acostumbran hacer la primera parte de el y el profesor hacer la segunda parte, luego se procede al cambio en donde los estudiantes hacen la primera parte y el docente la segunda, es de anotar que este procedimiento produce grandes efectos para la motivación de clase, aunque no en todo el personal; pues encuentro unos tres jóvenes que parecen no darle importancia a esta lengua por ningún motivo.

Lo segundo que realizo para iniciar mi clase es darles a conocer el objetivo y este se da en inglés pero pronunciado en forma lenta, con el fin de que ellos puedan ir asimilando palabras nuevas dentro de su vocabulario, es bueno manifestar que este de igual manera

que el saludo va acompañado de mímica y de gestos con el fin de que los estudiantes puedan hacer la interpretación del mismo; al terminar de enunciarlo, procedo a preguntar que fue lo que entendieron de lo expresado y ellos con su forma sencilla y corta de palabras dan la respuesta aproximada a lo que se desea enseñar en la clase.

Como un tercer elemento empleo toda mi creatividad didáctica para hacer una sensibilización adecuada de la temática, que consiste en hacer un buen uso de los recursos, del vocabulario y en especial de las estrategias que me permiten ayudar al entendimiento de la clase, en ese momento los estudiantes se vuelven creativos, dinámicos, creadores y en especial son receptores sin egoísmo alguno para con los compañeros y profesor, todo lo que se hace en este momento les agrada, los complace y es donde más posibilidades de aprender tienen en esta segunda lengua, además comparten con sus compañeros y realizan todas las actividades que se les presentan.

Lo anterior no es suficiente para alcanzar un aprendizaje significativo en todos los estudiantes, pues muchos de ellos consideran que el inglés es fácil y por lo tanto no le dan el interés que este se merece.

Ahora solo me queda el compromiso de seguir observando el avance de mis estudiantes y el proceso que llevo con ellos en cuanto al trabajo de mis didácticas, con el fin de darle una reorientación clara y positiva a la enseñanza y más aun al aprendizaje de la segunda lengua como es el inglés en los estudiantes del grado octavo, reto que lograré con la disciplina de la observación, la participación y la integración de los diferentes conocimientos que se tiene acerca de ¿cómo mejorar las didácticas en una clase cuando el educador así lo desea. A esto le llamaré entonces momentos de cambio en mi que hacer y en la conducta de aprendizaje y enseñanza.

Marzo doce y diez y nueve del año 2.002.

En esta fecha me encuentro nuevamente con los estudiantes del grado octavo en el aula, ellos estaban esperando que el profesor llegara, al verlo de inmediato iniciaron una canción de saludo para él y luego se procedió a darle respuesta en forma cantada al saludo por parte del docente.

Se les dio a conocer como de costumbre el objetivo de la clase que era” afianzar el vocabulario aprendido mediante la escucha de aquellas palabras en la computadora”

Los estudiantes todos animados preguntaron ¿profesor quienes van hoy de primeros a la sala de nuevas tecnologías? La respuesta no la di, le solicite al monitor de clase y coordinador de ellos para la orientación de la asistencia a la sala y él respondió: Hoy le corresponde al último equipo que asistió en la clase anterior, pues ellos dejaron un tema iniciado, por lo tanto deben de terminarlo.

Muy bien jóvenes le dije y por lo tanto el resto debe de realizar un pequeño diálogo entre parejas empleando el vocabulario ya conocido por todos ustedes, considero que acá cometí un error por haber partido de supuestos de que se ha aprendido ya por todos y ahora me

doy cuenta que no es así, porque muchos de ellos todavía no tienen claridad en muchas palabras que se escriben en inglés, es hora de empezar a realizar un análisis claro de persona a persona sobre el avance de cada estudiante, la pronunciación debe de ser afianzada de acuerdo al nivel de vocalización de los estudiantes y no de acuerdo a la capacidad de vocalización del maestro, que error acabo de cometer, pero de estas condiciones es que voy creciendo como maestro si es que quiero llegar a ser cada día mejor. Digo lo anterior porque cuando se les orienta la clase y la pronunciación, lo hago siempre con todo el grupo y me olvido de las condiciones humanas de cada uno de ellos, hoy me he dado cuenta que es necesario además de tener en cuenta las condiciones de ellos, el tener un diálogo con el fin de darnos cuenta de todas las condiciones anímicas que presenta para estar en clase. Los estudiantes no hicieron ninguna objeción, por el contrario se mostraron muy animados para realizar el diálogo, pues de la habilidad de ellos para tal trabajo, depende la asistencia a la sala de nuevas tecnologías.

Me desplazé con aquellos jóvenes que les correspondía el turno en la sala de nuevas tecnologías, donde estarían en contacto con la computadora e interactuando desde el programa red english discovery, que consiste en afianzar el aprendizaje que el profesor les orienta en vocabulario y pronunciación. Cual sería mi sorpresa al ver que muchos de los estudiantes que se habían quedado fuera del aula de nuevas tecnologías terminaban con facilidad el diálogo que estaba previsto para 50 minutos y ellos lo estaban realizando en un tiempo no superior a 25 minutos.

Amigos ahora me doy cuenta que cometo otro error, pues no estoy considerando nuevamente las capacidades de los estudiantes y parto de un supuesto que todos son lentos para el aprendizaje, pero también es cierto que esto es bueno porque me corresponderá hacer un estudio de avances en cada uno de ellos para así no volver a cometer el error de colocar el mismo trabajo a los estudiantes, pero que sueños tan lindos tengo, pues esto es otro error debido a que el grupo es muy numeroso y sería algo inalcanzable en el tiempo de dos horas de clase que tengo durante la semana. Bueno esto no es todo lo sucedido en la clase, le hago la propuesta a los estudiantes del grado “jóvenes ustedes están en condiciones de orientar una clase de inglés a los niños de la escuela en un grado inferior.?” Amigos que buena respuesta de ellos, “profesor nosotros la dictamos si en las clases nos permite ir construyendo el material y usted nos colabora diciéndonos como hacerlo. Mi respuesta fue positiva para ellos y ahí me cuestiono nuevamente que estoy cometiendo otro error en mi trabajo de orientación de la clase, pues si a ellos se les permite aprender de una manera más simple, el rendimiento será mucho mejor, pero claro primero esta en el orgullo que como maestro manejo es que debo de mostrar buenos resultados en este año, sin importarme en ocasiones las dificultades y avances que ellos presentan para el área, no puedo desconocer que el mismo condicionamiento que uno presenta de mostrar que los estudiantes si aprenden, lo llevan a cometer errores como este y no se da por enterado que no está haciendo realmente nada, sólo está atropellando a los estudiantes con una serie de contenidos pero sin respuesta positiva a su aprendizaje significativo.

Al finalizar la clase los estudiantes estaban tan amañados en el sistema interactuando con las computadoras que me tocó dejarlos en la parte de su descanso.

Abril dos y nueve de 2002

Fecha para mi algo especial, al llegar al salón de clase los estudiantes iniciaron un saludo muy especial donde decían “profesor eres muy bueno para enseñarnos” les pregunte porque dicen eso.? Ellos respondieron porque nos damos cuenta que estamos aprendiendo inglés y se esta convirtiendo en algo muy agradable para nosotros, no como un tormento sino como algo que nos llama la atención.” Después de haberlos escuchado les dije cual era el objetivo de la clase “pronunciar de una manera aproximada al inglés todo lo que se escrito como diálogo entre parejas.”

Los estudiantes empezaron a mostrarse un poco incómodos pues para ellos no es tan fácil la pronunciación; por lo tanto les solicite el favor de que me escucharan por un momento la forma como yo lo hacía y que luego ellos tratarán de hacerlo lo mejor posible, los estudiantes hicieron gestos de inconformidad, yo pensé me dicen que soy bueno y ahora seré malo pues ellos no tienen la disponibilidad para hacerlo o yo no tengo la capacidad para hacer que ellos logren una pronunciación aproximada al inglés, no sé qué hacer.? Hice una pequeña reflexión en unos segundos y luego les dije” muchachos muy fácil voy a escribir todas las palabras que ustedes emplearon en el dialogo y yo las pronunciaré primero, luego haremos un concurso por hileras y la hilera que mejor lo haga tiene como estímulo un excelente”

Los estudiantes respondieron listo profesor y de inmediato se organizaron las hileras y pude observar que todos estaban pendientes del tablero cuando yo realizaba la respectiva pronunciación del vocabulario y aquellos que no lo estaban, los compañeros de clase les llamaban la atención, pues mostraban interés por la nota.

Ahora veo que cometo error tras error en lo que vengo haciendo, pues no es el sentir de los estudiantes, sino el mío, pues considero que primero se debe de enseñar para la vida y para la formación del ser humano y no por una nota.

La verdad los estudiantes respondieron de mil maravillas al trabajo de pronunciación, pero me falta saber hasta que punto me han aprendido en realidad o si únicamente se han interesado por la bendita nota. Hoy me siento un poco angustiado pues el estar pendiente de lo que hago me está llevando a repensar sobre mi que hacer y esto es muy positivo para la juventud que se educa hoy en nuestra normal.

Crecer juntos es compartir conocimientos sin egoismo.

WISEGON

Experiencia vivenciada en la sala de nuevas tecnologías.

En nuestra Escuela normal contamos con una sala de nuevas tecnologías, constituida por quince computadoras para los estudiantes, un servidor y una computadora para el docente. Es bueno destacar que la sala fue donada por el ministerio de Educación Nacional, cuenta con los siguientes programas de software: Word, Excell, power point, jaws, red the English Dioscovery. Este último es que me permite como docente realizar la clase de inglés en forma interactiva; pues presenta secciones para hablar con el sistema y luego hacer la reproducción de la voz, con el fin de hacer el análisis de la pronunciación aproximada que manejo en la lengua inglesa, escritura que me permite interactuar con la escucha y la aplicación de ésta en algunos apartes de un texto; el sistema la evalúa, en la medida que logré terminar el proceso completo del test preparado por los diseñadores del programa; al terminar el sistema nos señala cuantas respuestas acertadas obtuve y cuantas erradas presento, y de inmediato si lo deseo el sistema me lleva a corregir o a intentar de nuevo la escritura adecuada del vocabulario.

Otra sección que este programa nos ofrece es la escucha que se presenta por medio de diálogos, cuentos o acertijos, donde debo de estar muy pendiente sobre la pronunciación, pues el programa nos ofrece luego un test donde se puede medir la capacidad de escucha que presenta el estudiante en el inglés. La prueba a este paquete viene diseñada con el fin de que yo pueda pronunciar después de que la maquina lo haga y aparecerá el resultado de pronunciación señalado por unas barras de medición, por último el programa nos presente la oportunidad de lectura avanzada y es allí donde se puede medir la capacidad de avance que he obtenido durante todo el curso o aplicación durante el estudio del programa. Como vemos el paquete está muy bien estructurado para unos estudiantes deseosos de aprender el inglés y esto ha permitido que los estudiantes del grado octavo se motiven un poco más por el aprendizaje de esta segunda lengua.

Recuerdo aquella vez cuando le manifesté a los estudiantes que serían los primeros en ir a la sala de nuevas tecnologías, el grito fue de júbilo, como de un triunfo o una meta más en sus vidas, algunos de ellos expresaron "profesor entonces todos vamos a ir y aprenderemos sistemas mientras practicamos inglés.?" La respuesta no fue muy tarde, pues uno de los estudiantes del grado dijo: "el programa no es para uno aprender sistemas sino inglés, no ve que yo estoy en un programa en la escuela María Auxiliadora y solo nos enseñaron a entrar al programa, yo creo que el profesor hace lo mismo, pues él acaso nos da informática." Apoyé de inmediato la expresión de éste y agregue: muy bien jovencitos ahora les explicaré en que consiste el programa y luego iremos a la sala para que hagamos una pequeña muestra o prueba y de allí seleccionaré a dos compañeros que me puedan servir de monitores para las clases que se realicen en la sala.

Me dediqué a explicar cómo está diseñado el programa, luego les pedí que hicieran sus preguntas; los estudiantes se mostraban tan interesados en la novedad para ellos que no se escuchaba ni un mosco dentro del aula de clase. Sorprendido me quede al ver que los estudiantes estaban ansiosos por bajar a la sala, pero la respuesta positiva para ellos llego, los organicé por subgrupos de a trece estudiantes y un monitor que tuviera nociones claras

sobre el manejo de lo mínimo de sistemas y me desplazé de inmediato al lugar tan anhelado por ellos.

Experiencia en la sala de nuevas tecnologías. Primer momento.

No hay día que no se llegue y recuerdo que ese martes para los estudiantes era de fiesta, digo fiesta pues al ver que las horas se acercaba al momento de su trabajo, se me acercaban y me decían “¿profe si nos lleva a la sala.? Repetían una y otra vez, hasta que les respondí con otra pregunta ¿dígame cuándo les he mentado sobre lo que se debe de hacer en las clases.? Profesor nunca, entonces el porque tanta duda.? Profe porque nosotros queremos aprender más inglés y saber cómo pronuncian los gringos en el computador, si tienen paciencia lo van a lograr, no una sola vez, sino muchas si ustedes saben responder y comportarse dentro del aula.

Las preguntas terminaron pero el momento llegó.” Muy bien jóvenes voy a explicarles como esta conformada la sala y espero que el silencio y el buen orden estén hoy con todos dentro de esta sala que es un recinto sagrado y de aprendizaje para todos ustedes. Los estudiantes no objetaron nada y en completo silencio seguían mi explicación, el Servidor es el aparato que sirve en esta sala para repartir la información que se quiere lograr cuando nos conectamos en red, no faltó quien dijera en rojo profesor, no jovencito este es un termino parecido a recipiente para cargar algo como frutas, sinónimo a una telaraña, yo considero que ustedes esto sí lo conocen o no.? Si profesor, lo que pasa es que al estar en clase de inglés yo me supuse que estaba refiriéndose al color, muy bien ahora seguiré explicando el manejo de los equipos y como llegamos al programa de inglés. Vamos todos al escritorio o mejor dicho a observar la pantalla del monitor y donde aparece la palabra inicio hacemos clic para que se despliegue una ventana o menú de contenidos y con el cursor nos desplazamos hasta donde dice programas, allí pasamos a seleccionar la opción Red the english discoveries, sobre esta opción damos clic y se abre una ventana donde nos pide una contraseña y escribiremos el número uno, luego se abre otra donde nos dice esta seguro que quiere modificar contexto de este programa, le decimos que no y de inmediato se abre el programa con un fondo musical, allí en esta nueva ventana aparece varias opciones de estudio, basic 1. what’s new, reading, vocabulary, language, test, speaking listening, y una puerta con la opción quit; allí seleccionamos la tarea a trabajar en la sección de la clase y le damos enter o clic, aparece una nueva ventana con una biblioteca que nos presenta diez libros que contienen vocabulario, gramática, lectura o el tema que se haya seleccionado. Se le hace clic a la programa que se desea trabajar y aparece una columna con las ayudas para el desarrollo de la actividad y estas son: Explorar, traducción, pronunciación de la palabra seleccionada en el vocabulario, corrección, test y aplicación.

Como ustedes pueden darse cuenta mis queridos estudiantes esto se aprende es con la práctica, por lo tanto cada uno desde su equipo va a seguir mis instrucciones en caso que no pueda ingresar a la lección señalada por ustedes.

Mi explicación terminó allí, de inmediato los estudiantes procedieron a realizar todo lo que se les había indicado desde una maquina y mi sorpresa fue mucha al ver que estos jóvenes

ninguno necesitó de una nueva explicación, todos muy motivados iniciaron un ejercicio de reconocimiento del programa, pues el tiempo es corto para el trabajo que cada uno de ellos tiene que realizar en la clase si desea aprender como lo manifiesta.

Me quedé satisfecho con este trabajo, al ver que los estudiantes después de que se colocaron los audífonos que cada equipo trae para el programa, no se escuchaba sino la pronunciación errada de cada uno de ellos, qué alegría para mi al ver que los estudiantes estaban pronunciando al ritmo de la computadora y que a la vez estaban copiando en sus cuadernos aquellas palabras nuevas para ellos, la clase se les convirtió en un minuto, al tocar los estudiantes se hicieron los sordos y se quedaron dentro del aula como si el descanso no tuviera importancia en esos momentos, procedí a suspenderles el trabajo y a explicarles cómo se debía dejar el equipo y los audífonos antes de salir del programa y apagar el equipo; algunos se molestaron: profe ¿porqué nos tenemos que ir ya?, ahora, les respondí jóvenes tranquilos que otro día vendrá para ustedes y seguirán trabajando en el programa de acuerdo al avance que yo vaya observando en ustedes.

Los estudiantes comprendieron y dejaron el aula bien organizada, mostraron que para ellos estas herramientas si son buenas y que desean cuidarlas. La realidad de hoy con los estudiantes del grado octavo es de interés por estar en la sala, manifiestan ellos que están aprendiendo y que están en condiciones de dictar una clase de inglés a los niños de la escuela en primero o segundo de primaria. Profesor si llévenos a dictar una clase a los niños, nosotros queremos hacerlo, cual sería mi sorpresa al escuchar esto.

La verdad no supe que decirles inmediatamente, pero si lo pensé un minuto y luego les di respuesta: "Muy bien, si ustedes se consideran con la suficiente seguridad para hacerlo bienvenido y preparados para hacerlo en un corto tiempo y con niños de segundo de primaria."

Los estudiantes mostraron una gran alegría y decían por fin profe vamos a tener la oportunidad de ser maestros en primaria y de inglés que nadie se atreve a dictar una clase con juegos como nosotros lo vamos a realizar, "lo haremos con todos los juguetes" dice una niña y manifiesta además que el material que va a realizar para los niños será con todos los elementos para que les guste la clase.

Les pedí entonces a los estudiantes que empezaran a realizar su plan de clase y ellos solicitaron tiempo para hacerlo fuera del aula de clase y esto fue concedido por el profesor, pude observar que todos los estudiantes trabajaban como hormigas elaborando el material para la clase que ellos desean presentarle a los niños de la escuela María Auxiliadora.

Al finalizar la clase inicial, hice un recorrido por todos los equipos de trabajo y pude constatar que el interés por hacer las cosas bien ante los niños de primaria era un común denominador para todos y que el material elaborado fue estupendo, pude observar títeres, láminas de un buen tamaño, carteles y gráficas bien diseñadas para motivar a los niños en el trabajo de clase que ellos tienen programado.

Hoy me pude dar cuenta que las didácticas específicas de la enseñanza del inglés están permeando el aprendizaje de los estudiantes del grado octavo, ahora sólo me toca esperar el momento de la aplicación, con el fin de poder evaluarme como docente, pues allí podré detectar qué debilidades se presentan en la enseñanza del inglés en el grado octavo en cuanto a la pronunciación y escritura de vocabulario cotidiano y escolar. Muy bien amigos el día llego de ver a los estudiantes en acción en la escuela María Auxiliadora del Municipio de Amagá, aquellos jóvenes se ven desfilando todos alegres para el plantel donde se había hablado con el compañero director de la escuela Gonzalo Granados sobre la intencionalidad de la visita de los estudiantes a ese lugar tan especial y tan anhelado por los estudiantes del grado octavo, pues ellos mostraban una gran ansiedad de probarse a sí mismos que si podían orientar una clase de inglés a los niños del grado segundo, pero cual sería la sorpresa de ellos cuando al llegar al lugar que habían esperado por tanto tiempo el señor director les dijo que el grado sería el tercero y no un segundo, mostraron cara de alegría y otros cara de susto, manifiesta una niña profe dígame si a un estudiante no le da susto cuando hace su primera clase y aun con mayor razón cuando se trata de una clase tan especial como la de nosotros el inglés que casi nadie lo enseña?. La respuesta no se hizo esperar, de inmediato le dije, jovencita usted tiene toda la razón, todo momento de clase da susto y con mayor razón al ser una clase especial donde el profesor los va a observar sobre cómo trabajan sus didácticas.

No hubo más preguntas y de inmediato nos dirigimos al grado que nos habían asignado, allí saludamos a los niños en inglés y luego les explique cuál era el objetivo de los estudiantes de la Normal para con ellos, los niños contestaron muy satisfechos que bueno que nos vienen a dar clase de inglés, y se empezó a realizar la subdivisión del grupo en subgrupos de a cinco estudiantes para cada equipo de trabajo o cada equipo que había programado su actividad para los niños.

La tarea apenas empieza en ese lugar, cuando cada subgrupo se lleva a un lugar diferente del patio de la escuela, donde se ubican para realizar sus diferentes actividades; se pudo encontrar jóvenes con unos deseos muy grandes de sobresalir en medio del grupo o porque querían mostrar todo lo que sabían o habían aprendido en las clases anteriores.

Sorpresa la mía al ver que varios equipos dan inicio a sus actividades como si tuvieran la preparación con mucho tiempo y con una propiedad que ni los mismos compañeros del ciclo complementario lo hubieran realizado de esta manera, primero explicaron cuál era el objetivo de su actividad, luego dan iniciación a su trabajo, al cual los niños mostraron una gran empatía y respondieron con gran calidad de entendimiento y disposición, pude observar como los niños de la escuela María Auxiliadora interactuaban en el trabajo de clase, como se dejaban envolver por las palabras dulces y enredadas de sus compañeros donde pronunciaban palabras del vocabulario inglés en una forma clara y muy pausada como si en realidad estuvieran viviendo la realidad de saber el inglés. Después de haber disfrutado de los diferentes trabajos que los estudiantes programaron, me desplazé a un salón donde cuatro niñas con la ayuda de unos títeres estaban haciendo un pequeño

dialogo interactivo donde los niños de la escuela les daban respuesta a las pocas preguntas que ellos iban expresando.

*Me hago maestro en cada momento
que me doy cuenta que lo que hago va en beneficio
de una comunidad carente de mi sabiduría. WISEGON*

ANEXO H: Relato de vida N° 8

Soy xx, profesora de la Escuela Normal Superior XX. Inicé mis estudios básicos en 1974, en el Kinder del Municipio de Lloró - Chocó, la primaria la inicié en la Escuela Policarpa Salabarieta (femenina) del mismo municipio hasta Junio de 1980, en Julio del mismo año me trasladan arbitrariamente a la Escuela Julio Figueroa Villa (masculina) del mismo Municipio. Este cambio se hizo porque el Ministerio de Educación ordenó el carácter mixto de las Instituciones Educativas.

Recuerdo cuando cursaba el octavo grado, en el Instituto Femenino Integrado de Quibdo, Colegio administrado por Hermanas de la Presentación, en esa época existían varias modalidades de bachillerato entre ellos el académico, el comercial y el pedagógico. Aun es un sitio hermoso, con salones muy amplios y cómodos, con patios, placas polideportivas e inmensas zonas verdes bien organizadas y decoradas.

Un día llegó al salón de clase la Coordinadora de Práctica de la institución y dijo: levanten la mano las niñas que quieren ser maestras, en ese momento pensé: que pereza ser maestra, no es lo que quiero para mí; a pesar de haber jugado algunas veces a la escuelita cuando era pequeña, (pero no era la maestra) nunca mis aspiraciones fueron ser maestra, además cuando me tocaba ayudar con las tareas a mi hermano menor, le pegaba por que él no entendía. La imagen que tenía en ese entonces del maestro era muy negativa, los veía muy lejos de mí, inalcanzables. Mis maestras y maestros eran y algunos son todavía regañones (a) y gritones(a), y demasiados estrictos.

Cuando estaba en la escuela pegaban con la regla o con un rejo de vaca, también pellizcaban, jalaban las orejas, estrujaban o sacudían a uno como se sacude la ropa lavada cuando se va a extender en el alambre; por no llevar la tarea, no saber la lección o cuando se cometía un acto de indisciplina, esto sin decir el trato verbal al que se era sometido. Estas escenas las viví muchas veces durante mi vida escolar (primaria). Además de lo anterior vale la pena también decir que en esa época en el pueblo (Lloró - Chocó) no había luz eléctrica, tocaba estudiar a la luz de una vela o de una lámpara de petróleo, la cual dejaba negro los cuadernos. Cuando colocaron la luz eléctrica, en algunas casas como la de la Alcaldesa había televisor y todos los niños de la época íbamos a esas casas para ver el programa del chavo y las películas de vaquero o las telenovelas, cuando presentaban las noticias todos nos quedábamos dormidos (9:30 pm) en espera de las novelas (10:00 pm). Los maestros de la época a partir de las 8:30 de la noche salían a recorrer estas casas, como policías, para ver quienes estábamos en esos sitios y preguntarnos la lección de memoria al otro día o castigarnos como ejemplo para los otros compañeros, de tal manera que cuando daban las 8:00 pm cada dueño de la casa decía: “muchachos a dormir, mañana hay que estudiar” y cuando estos no estaban, nosotros nos ubicábamos en sitios estratégicos de la casa y alguien estaba pendiente de la puerta para cuando viera venir un maestro, daba la señal y todos corríamos a escondernos debajo de la mesa, las camas, los muebles, detrás de las puertas o en otros sitios de la casa. Esto mismo sucedía en las

discotecas y otros sitios de diversión donde acudían los muchachos y muchachas más grandes (adolescentes)

Un día cuando estaba en el grado segundo de primaria la profesora me preguntó algo que no recuerdo, el caso es que no le respondí y ella tenía una regla en la mano, me dijo: estire los brazos al frente y abra las manos, lo hice así, cerré los ojos y esperé que esa regla cayera sobre mis manos, aquella regla era larga y gruesa, de madera y con un borde de metal, cuando este objeto aterrizó en mis manos, no solo se quedó allí, sino que atravesó todo mi ser físico y espiritual, la maestra dijo: “estudie”, las manos se me colocaron rojas y se hincharon. Fue un solo reglazo, pero me dolió como si hubieran sido mil, al cabo de unos segundos lloré, no sólo del dolor físico, sino también de la vergüenza que sentía pues era la primera vez que me sucedía, pero también fue la última ya que desde ese día me prometí no volver a faltar, colocaba buena atención en clase, hacía todas mis tareas antes de jugar y me las aprendía de memoria, (creo que la desarrollé bastante), me hice merecedora de varios estímulos por buena estudiante como izar la bandera los lunes y recitar las poesías a la patria en cada acto cívico, mi mamá recibió muchas felicitaciones y en 4º recibí una beca del gobierno de la época, la cual se acabó cuando cursaba el grado 7º.

Por estos casos y otros no quería ser Normalista (maestra), por eso no levanté la mano ante la Coordinadora de Práctica y me enfrenté a la presión, los reclamos y regaños de mi mamá y mis hermanos por que al terminar no iba atener empleo seguro como mi hermano. Una vez graduada realicé cursos y seminarios sobre secretariado. Me desempeñé como secretaria y miembro activo de la seccional de defensa Civil del Chocó durante 7 años, también fui secretaria de la Secretaría General y de la oficina Jurídica de la Gobernación del Chocó durante 2 años y medio. Experiencia ésta que me aportó valores como el respeto, la confianza, la discreción, la lealtad y la admiración. Desempeñando este cargo en agosto de 1993 me gradué como Licenciada en Química y Biología.

Esta licenciatura la realicé por dos razones: una, me gustaba el área y dos, era la única que en ese momento me permitía la posibilidad de desempeñarme en algo diferente al magisterio.

Durante mi estadía en la universidad nunca me preocupé por las áreas pedagógicas, siempre las consideré de relleno. En el noveno semestre durante el desarrollo de las prácticas me tocó hacer lo que no había hecho en toda la carrera, dedicarme al estudio de estas áreas pedagógicas con mucho juicio para poder realizar las prácticas bien y poder graduarme, fue aquí cuando sentí cierta curiosidad por el trabajo escolar, no era tan malo como pensaba. Me fue también en las prácticas que después del grado me hice varias preguntas relacionadas con ejercer o no la profesión de maestra.

En enero/94, un amigo llega a mi oficina y me dice: “en Antioquia están necesitando maestros, especialmente en tu área”, le dije: ¡sí!. Él me entregó un número de teléfono y unas indicaciones. En la noche, ya en la soledad de mi alcoba, pensé ¡ puede ser una oportunidad para independizarme de la casa, para conocer y saber mas de la vida!, en efecto

al día siguiente llamé, a los 15 días ya estaba concursando, a los 15 días siguientes estaba haciendo vueltas para la posesión en el Instituto Técnico Agrícola del municipio de Sonsón. Antes de dejar mi casa, me encontré con mi amigo y me preguntó: ¿entonces cómo fue lo que te dije?, le contesté: listo ya, me voy para el Municipio de Sonsón, pero te digo una cosa, ¿no sé como hacer allá?, me dijo, tranquila, consígute los libros de INVESTIGUEMOS, eso está todo allí, no tienes sino que pasarlo a tu preparador, aprendértelo y ya. Cuando llegué a mi casa busqué los textos de Investiguemos 6, 7, 8 y 9, los empaqué muy segura de no tener problema alguno.

El 29 de marzo ya estaba posesionada y el 4 de abril, después de Semana Santa me encontré por primera vez en un aula de clase a solas con los estudiantes. La noche anterior a este evento no pude dormir, me rondaban muchas preguntas, entre ellas ¿qué pasará mañana? ¿Cómo será mi nueva labor?, ¿Si sirvo para esto?, ¿Cómo voy a hacer? Era tanta mi angustia que por mi mente comenzaron a desfilar algunos de los rostros de mis maestros (a) de primaria, secundaria y hasta de la universidad ya casi al amanecer decidí imitar a dos de mis profesoras de décimo, la una enseñaba trigonometría, Cecilia se llama, en ese tiempo era delgada, elegante, explicaba muy bien y evaluaba todos los días la lesión anterior, la otra es Cristina, profesora de filosofía también alta, gorda, elegante, se sentaba en su silla, dictaba alrededor de 6 páginas en 90 minutos, casi no explicaba y siempre me preguntaba. Ambas eran demasiado exigentes e imponentes cuando estaban dentro y fuera del salón de clase, creo que les temía por ello les estudiaba mucho, pero de memoria, me aprendía mecánicamente las formulas para hallar seno, coseno, cotangente y secante lo mismo que las otras para encontrar la hipotenusa o la altura de un triangulo entre otras cosas, introducía en mi memoria todo lo escrito en el cuaderno cuando sabía que la profesora iba a hacer una evaluación, de esa forma nunca me iba mal en esta área, pero en ningún momento asimilaba este conocimiento de una forma consciente de tal manera que lo pudiera relacionar con o aplicar en la realidad.

En Filosofía con Cristina casi siempre sacaba uno, la memoria no me servía, la profesora exigía pensar y a menudo decía: “utilicen ese cerebro” pero nunca sus clases enseñaron lo que ella tanto exigía,(pensar, relacionar). No sé, que me llevó a imitarlas, tal vez por el esfuerzo que hice para aprenderles, y creía que a así era la única forma de aprender y de enseñar.

Esa mañana del 4 de abril de 1994 mis primeros estudiantes fueron los del grupo 7B, del cual también me correspondía ser la Directora, eran 40 estudiantes, el salón era cómodo así como sus pupitres. La Hermana Vicerrectora me presentaba en cada uno de los grupos luego se marchaba, dialogué con los muchacho(a)s y me fue bien. Al día siguiente las cosas fueron muy diferentes, especialmente en el grupo 7B; esos muchachos eran insoportables, los grandes le pegaban a los pequeños, hablaban hasta por los codos, se reían exageradamente, la mayoría gritaba, se agredían verbal y físicamente, no respetaban las cosas del otro, querían estar siempre por fuera del salón, se llamaban por apodos, en fin, la clase para ellos era una recocha, y una locura estar en ese grupo para muchos profesores, ya que en ocasiones salían llorando de allí. Había un profesor de Religión que durante su

hora de clase los muchachos del fondo del salón comenzaban a decir “ se va a morir”, esto lo repetían una y otra vez durante toda la clase, el profesor no era capaz de abordar esa situación y salía con la cara roja y los ojos encharcados de la rabia, pero no les decía nada, la Vicerrectora tubo que intervenir para dar solución al problema, por lo menos logró que no le dijeran así de frente. Yo mientras tanto pensaba, ¿si esto es con una persona de aquí mismo de Sonsón y que llevaba varios años en la institución?, ¿cómo será conmigo que apenas estoy llegando?.

La hermana Rectora en ese entonces me dijo: “mucho cuidado con dejarse medir el aceite de esos muchachos, hay que tratarlos con mano dura”, decidí entonces ser muy seca, Hablarles muy fuerte y exigirles mucho, les anotaba hasta lo mas mínimo en la ficha de seguimiento, citaba a sus acudientes cuantas veces fuera necesario en el periodo, cosa que no les gustaba como tampoco, que los llevara ante la hermana rectora. Estos mecanismos de control disciplinario no fueron muy provechosos que digamos, algunos muchachos se volvieron asolapados otros amenazantes para que nadie contara lo que pasaba en el salón de clase cuando estaban solos o en los descansos.

La verdad fue que nunca traté de ganarme la confianza de ninguno, pensaba que por ser su profesora me debían respeto y obediencia, que mi relación con ellos estaban limitada únicamente a las cuatro paredes del salón de clase o en el marco institucional, sin darme cuenta que tanto ellos como yo éramos unos extraños que poseíamos barreras culturales e ideológicas muy marcadas, tanto a ellos como a mí nos llamaba la atención cosas como el aspecto físico, la forma de hablar, de caminar, de vestir, la comida en fin una cantidad de cosas que si las hubiera tenido en cuenta en ese momento me habrían permitido tener un mayor acercamiento con los alumnos haciendo muy enriquecedora esta relación. En mi caso por ejemplo, a pesar de haber sentido curiosidad por saber muchas cosas de ellos (a) no lo expresé, pensaba que si lo hacia entraba en mucha confianza y luego no me respetaban la clase, por ello, me dedicaba exclusivamente a mi monótono y aburrido trabajo de dictadora de clase; las cuales las desarrollaba casi exactamente como las maestras de las que hablé (Cecilia y Cristina), así: saludaba, rezaba, llamaba a lista y comenzaba a preguntar la clase anterior en forma oral, la mayoría no respondían la pregunta que les hacia y les colocaba uno como calificación, otros, la decían al pié de la letra y les colocaba de ocho en adelante, cuando nadie me respondía le colocaba uno a todo el salón y continuaba con el siguiente tema, sin detenerme a mirar por qué no me respondían, qué razones tenían para no hacerlo, simplemente les decía”: pongan atención que en la próxima clase les pregunto o les hago evaluación escrita”. Les dictaba y les dictaba, cuando veía síntomas de cansancio en sus caras, paraba y explicaba, la explicación consistía en repetirles una y otra vez lo que ya habían escrito, casi no los dejaba descansar por que si lo hacía nadie aguantaba la indisciplina entonces era mejor mantenerlos ocupados, esto lo hacia en todos los grupos que estaban a mi cargo.

En poco tiempo se extendió una fama de corchadora en la institución. Casi no los llevaba a realizar prácticas en el laboratorio por miedo a que fueran a hacer un daño. En diálogos con mis compañeros de área, era la misma situación, lo que me daba seguridad ya que no

era la única, a la vez me hacían sentir que el problema no era mío y estaba actuando correctamente. Este convencimiento nunca me permitió cuestionar mi desempeño en el aula, siempre pensé que todo el problema estaba en los estudiantes y en sus padres que nos los obligaban a repasar en sus casas.

Con este modelo de enseñanza de las ciencias naturales se consiguió que el área fuera una de las que más perdías arrojaba al final de cada período y del año y de las que menos gustaba a los estudiantes. Así transcurrieron dos años y medio hasta que solicité traslado por problemas de salud.

El 17 de septiembre de 1996 llegué trasladada al IDEM Diversificado Victoriano Toro Echeverri del municipio de Amagá, el cual era reconocido como Escuela Normal por tener énfasis en pedagogía, estaba convencida que los estudiantes aquí si querían aprender por el hecho de estar estudiando para ser maestros y eso me hacia pensar que el trabajo para mi sería mas fácil.

Allí continué con la metodología que tenía en Sonsón, seguía convencida que si los estudiantes copiaban en su cuaderno, les explicaba claramente, una y otra vez lo escrito, les colocaba actividades para la casa, al día siguiente los evaluaba en forma oral o escrita y les revisaba el cuaderno, ellos se interesarían más por el estudio, aprendían los conceptos del área y los aplicarían en su diario vivir. Con toda esta cantidad de cosas no me preocupé por motivarlos, por darme cuenta que sabían y qué necesitaban saber de la temática que les trabajaba cada día. Pero cual fue mi sorpresa cuando al evaluar las clases no presentaban ningún síntoma que mostrara aprendizaje alguno y al final del período era una de las áreas que más perdían, como en el ITA de Sonsón, estos jóvenes al igual que los de Sonsón no le encontraban relación a un concepto con otro, carecían de sentido muchos de los temas tratados, especialmente los relacionados con la química y la física. Se quejaban por que escribían demasiado, hacían comentarios tales como: ¿eso para qué?, la profesora cree que vamos a ser científicos, cualquier pregunta que se les hacia la tomaban como corchadora y para colmo me correspondía ser Directora del grupo 7B, el cual también era el terror de los profesores, pensé: ¡ Dios mío otra pesadilla y peor que la primera !, emplee la misma metodología de control disciplinario que había utilizado en Sonsón pero no existía cambio alguno, esto me llevó a que por primera vez me preguntara ¿qué puedo hacer para mejorar esto?. Sentí que también tenía parte en la solución de este problema, dejé de pensar que el asunto del no aprendizaje era única y exclusivamente problema del alumno.

Estos muchacho(a)s a veces parecían atentos y daban muestra de estar entendiendo, pero cuando les hacía una pregunta decían “ no profe, usted lo que quiere es corchar a uno” les decía “ no es eso lo que quiero, si no, que piensen, que vayan mas allá de las cuatro paredes del salón de clase. Un día en el grupo 8a, al balancear una ecuación química un alumno se colocó de pie y me dice “ ¿profe, esta clase es de ciencias o de matemáticas? Sentí un vacío y comprendí que en realidad los muchachos no sabían nada de nada y que continuar así era como cultivar en tierra mala. Detuve la clase y les expliqué los saberes que integraban el área de ciencias naturales y la posible relación con otras áreas. A partir de esta clase

comencé a revisar mi desempeño en el aula y por primera vez en casi tres años le di una mirada a mi ser y a mi hacer y sentí que me faltaban elementos para el trabajo en el aula. Al año siguiente (1997) comencé a participar en unos seminarios sobre enseñanza de las ciencias naturales dictados por profesores de la Universidad de Antioquia con motivo de la reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento. Estos seminarios los tomé como una oportunidad para resolver los interrogantes que me asaltaban en esos momentos, los cuales apuntaban a cómo lograr que los estudiantes se apropiaran de lo enseñado en ciencias naturales y lo aplicaran o lo relacionaran con su vida o por lo menos con otras áreas.

En ese primer seminario, las profesoras Luz victoria Palacio y Martha Luz Ramírez escribieron una pregunta en el tablero ¿ qué es pedagogía?, la gran mayoría abrió los ojos, pero ninguno contestaba la pregunta, ni siquiera las compañeras que durante la presentación dijeron que tenían 20, 25 o mas años de experiencia, yo por mi parte, estaba perdida no tenía ni idea que era eso, aunque había escuchado la palabra, su significado me era extraño, lo mismo me sucedió cuando empezaron a hablar de enseñabilidad, aprendizaje, formación, escuela, currículo, didáctica, plan de estudio, investigación, núcleos del saber, interdisciplinariedad, educabilidad en fin una cantidad de términos que eran totalmente desconocidos para mí, los cuales se pusieron de moda en todas las Escuelas Normales. Me preguntaba cómo estar en una normal formadora de formadores como decían las profesoras y no conocer nada de lo que me estaban hablando, era penoso, me carcomían una serie de preguntas pero no decía nada.

Con lo que escuchaba en estos seminarios a mitad del año decidí hacer las clases mas dinámicas y menos expositivas. Empecé por sacarlos de las cuatro paredes del salón, pues ya sabia que el aula de clase iba más allá de esas paredes, involucrarlos en su proceso de aprendizaje para que fueran mas consciente de su realidad, tenerles en cuenta los conocimientos ya adquiridos, bien sea en la casa, en la calle o en la escuela, llevarlos al laboratorio así fuera de paseo, interactuar más con ellos en otros espacios que no fuera en el salón de clase, sino también en los descansos y en la horas libres que tanto ellos como yo teníamos, responderles preguntas acerca de temas diferentes a los de las clases que para ellos eran de vital importancia como los problemas con los padres, las peleas con los novios y novias, los trabajos que desempeñaban, los sitios donde vivían, las personas con quienes vivían, y así una gran cantidad de situaciones que me parecieron muy pertinentes abordarlas ya que poco a poco fueron dando paso a una mejor relación alumno maestro y maestro acudiente, fue entonces cuando empecé implementando la metodología de proyecto de la cual hablaban en los seminarios. Me basé en el proyecto PLEYADE y en un documento que llegó a mis manos, sin autor alguno, lo compartí con los muchacho (a)s y les gustó, les dije que contaran en sus casas y afortunadamente a los acudientes también les gustó la idea, solo una madre de familia mostró poco agrado.

Inicié el trabajo de los proyectos problematizando los contenidos escolares, dando libertad para que cada alumno escogiera la temática que quisiera para hacer el proyecto de acuerdo a sus necesidades e intereses. Inicialmente los proyectos fueron estructurados así: una

pregunta o problema, una hipótesis, unas alternativas de solución, la justificación, los objetivos, el marco teórico, el producto, la conclusión y los anexos. Cada uno de estos pasos eran explicados y trabajados durante las clases, se hacían caminatas, veían videos, se iba a la biblioteca, se abrían espacios para compartir entre los que tuvieran el mismo tema, ellos se veían muy animados y yo también.

El problema se presentó cuando se iniciaron las socializaciones, los contenidos de los proyectos eran copias textuales de los libros, las exposiciones eran al pie de la letra, cuando les hacía la observación para que realizaran resúmenes me decían: “así es mejor, el trabajo queda más completo”, cuando se sacaban los espacios para compartir, lo que hacían era copiar del compañero lo que no tenían con errores y todo. Esto me dejaba un sabor amargo, supe entonces, que lo que me aportaban esos documentos y los seminarios no era suficiente para lograr mi propósito, faltaba más.

En marzo de 1998 al revisar el periódico encontré un artículo que promocionaba una especialización en innovaciones pedagógicas y curriculares y me dije, este es el que necesito, aquí están las palabras claves, las que están de moda. En julio del mismo año Comencé esta especialización con la Universidad Católica de Manizales en convenio con el Politécnico Nacional.

Durante la realización de la especialización me di cuenta de otra cantidad de errores tan grandes que estaba cometido, todo cuanto había hecho en Sonsón y en Amagá hasta la fecha era arcaico, pertenecía a la época de la profesora Carmen y sexta. Ya la educación había cambiado un 100% todo giraba alrededor del alumno el profesor estaba ya en un segundo plano con relación al trabajo escolar. No había hecho más que repetir esquemas tradicionales con los cuales me enseñaron. La evaluación no era ese mecanismo de control disciplinario que coartaba a los estudiantes y que se hacía al final de cada período, sino un proceso continuo durante el cual el estudiante muestra sus destrezas, habilidades y competencias desarrolladas.

Aprendí tantas cosas, las cuales me permitieron concluir que la tarea de enseñar no es fácil, Son muchas las cualidades que un maestro debe tener para desarrollar bien su labor, no se trata de estar en el aula de clase o en la institución con los estudiantes y ya, no, no es únicamente de eso, el maestro trasciende en la vida del ser que está ayudando a formar por lo tanto esta labor es delicada ya que deja muchas, huellas que perduran en la vida de la persona. Pero, es linda si se hace con amor y entrega ya que las huellas dejadas también pueden ser buenas.

Como dice Posner (1998), en su libro *Análisis del Currículo*: “ a la hora de la verdad cualquiera puede enseñar, un niño, un amigo, un anciano, un vecino, etc., pero cuando se trata de enseñar bien, es tarea del maestro a través de la pedagogía”; es ella quien dota al maestro de los elementos formativos a través de las preguntas pedagógicas qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar. Esto significa que para enseñar bien no basta con tener un saber específico de un área, sino también un saber pedagógico, de los cuales se hablaban

también en los seminarios, estos dos saberes son los que le permiten al maestro enseñar bien para la vida, en la medida en que el maestro conozca y maneje estos dos saberes en esa misma medida será motivante y fructífera su enseñanza.

Fue interesante darme cuenta que la práctica pedagógica no solo se limita a impartir un saber aprendido en un territorio completamente diferente a Sonsón y a Amagá, sino que también hay una cultura de por medio que regula dicha práctica y que en ningún momento la había tenido en cuenta, pero los estudiantes si, tanto los de Sonsón como los de Amagá ya que cuando se quedaban atentos no era por que estaban entendiendo el tema, si no por que me observaban con ganas de hacerme mil preguntas; les llamaba más la tensión mi forma de hablar, de caminar o de vestir que el temas que les estaba explicando.

Para vencer esta barrera cultural comencé a establecer una relación más cercana con los estudiantes, sus padres y también con mis compañeros, como lo recomienda Eloisa Vascos en su artículo El saber pedagógico razón de ser de la Pedagogía: “ el maestro debe establecer relación con él mismo, con el saber que imparte y con los educandos que reciben este saber, con el fin de promover en ellos el deseo de aprenderlo significativamente y así dar sentido a la enseñanza”.

En ocasiones cuando reflexionaba sobre mi quehacer me preguntaba; Por qué no había sentido este agrado por la enseñanza antes? talvez por que mis profesoras y profesores nunca me lo transmitieron, los veía como si fueran inalcanzables para los estudiantes, nunca como amigas o amigos, las sentía rígidas y siempre estaban regañando, poniendo quejas a los acudientes y amenazando con las Directiva, o tal vez , por que tampoco ví en ella (o)s ese gusto, ese agrado para enseñar, para estar con sus estudiantes en el aula, nunca tuve una salida de campo y sólo la profesora de física nos llevaba al laboratorio, nunca me mostraron un video ni una situación de la vida real donde se evidenciara claramente la aplicación de un determinado conocimiento.

El ser del maestro, no implica desarrollar unos contenidos de forma mecánica y pasiva, sino formar integralmente al educando, dándole la suficiente confianza para que él lo considere no solo como esa persona que se le enseña, sino como un amigo, orientador, un facilitador y no un tirano que solo busca corcharlo. Todo esto lo pude descubrir cuando comencé a romper las barreras con ellos y entre en un ambiente más familiar, me di cuenta de cosas extraordinarias en la vida de algunos.

El trabajo por proyectos a nivel académico no era el mejor, pero me dio la oportunidad de mirar a los jóvenes con ojos diferentes, me permitió establecer relaciones en el aula de clase mas allá de la de profesora - alumno o la de profesora - padre de familia y pude observar que tener un trato cercano con los estudiantes no significaba sabotaje de la clase, siempre y cuando se respeten los espacios. Algunos me decían: profe yo estudio y estudio y no se me queda nada, profe yo vivo en una vereda con mis abuelitos y ellos no saben leer, no tengo nadie quien me ayude en la casa... lo que me hacia sentir una gran responsabilidad para con ellos. Pero no todo terminaba allí, si bien el estudio y los seminarios me daban buenos elementos era muy difícil para mí llevarlos todos a la práctica y más con 40, 45, 50

y hasta 55 alumnos, para tener en cuenta los intereses y las necesidades de cada uno es un camello tenaz. Por esto durante los años 98 y 99 los proyectos los organicé por equipos de trabajo. La producción no había mejorado mucho que digamos, en los equipos solo trabajaba uno o dos y seguían transcribiendo casi textualmente de los libros y el aprendizaje seguía siendo memorístico.

Ya en los años 2000, 2001 y 2002 con otros referentes bibliográficos de investigación las cosas cambiaron un poco, incrementé nuevos elementos a la estructura del proyecto tales como el diagnóstico, plan operativo, la muestra, los instrumentos de recolección y análisis de la información y otras actividades las cuales incluían: realizar encuestas, conversatorios, entrevista, juegos, dinámicas, salidas de campo y conferencias con otras personalidades del Municipio dándole un toque investigativo a estos proyectos (esto solo lo trabajé en los grados 9°). Para este trabajo cada equipo contaba con una semana de clase para levantar el diagnóstico según el tema que le correspondía, de allí en adelante se daba inicio a la indagación, tanto en los textos escolares como en la comunidad con esta nueva dinámica obtuve mejores resultados, se notó mas apropiación de los temas por parte de los estudiantes y menos pérdida del área.

En el 2001 participamos en el encuentro Municipal denominado feria de la ciencia, organizado por el Liceo San Fernando, en el cual obtuvimos el primer puesto en el área de ciencias naturales con un trabajo sobre las transformaciones de la energía. Con esto no quiero decir que el problema está resuelto, todavía se nota la no participación de todos los miembros de los equipos en la realización de los proyectos, la memorización de algunos y la tranquilidad de muchos, pero de algún modo han existido cambios tanto de ellos como míos y creo que más míos que de ellos, ya que he dejado de ser la profesora estricta y exigente, me di cuenta que el cambio es muy difícil y que debe empezar por uno mismo antes que exigírselo a los demás, he dejado a mis alumnos más solos, más libres, más sueltos y han respondido con mayor responsabilidad, al menos la mayoría de ellos, lo que me hace recapacitar en otra idea que tenía, para aprender no es necesario que el maestro esté al pie del estudiante, corrigiéndolo a cada instante y recordándole sus deberes, hay que dejarlo ser, darles la oportunidad de equivocarse, de crear y recrear, de construir y reconstruir a partir de sus errores y de los errores de los demás, hay que crearles confianza en ellos mismos y en sus compañeros.

Como se percibe he obtenido cambios significativos, pero aún falta mucha tela por cortar me falta mucho para llegar hasta donde quiero llegar y así se hallan terminado los seminarios de ACIFORMA y ha culminado la especialización sigo capacitándome, para alcanzar esa meta que me he trazado durante toda mi carrera docente, la cual es lograr que los estudiantes aprendan las ciencias naturales y la apliquen en su diario vivir. He hecho talleres y seminarios de investigación educativa y formativa con SEDUCA y el ITM, con la Universidad de Antioquia, los cuales también me han dado elementos para fundamentar la transformación de mi práctica, pero no los he llevado directamente al aula de clase. A finales del año pasado (2001) se inició un taller de investigación acción educativa con la Escuela de Pedagogía ADECOPRIA (Asociación de Educación Privada) orientado por el

Doctor BERNARDO RESTREPO, en el cual se trabaja directamente desde el aula de clase, para analizar la práctica pasada y presente (reconstrucción y reconstrucción), con el fin de someterla a contrastación y preguntarse por el sentido de esta a la vez que se identifican los elementos pedagógicos sobre los cuales cada maestro construye la estructura de su práctica pedagógica. Una vez identificada esta estructura se debe someter a un proceso de reconstrucción en el cual se llevan a la acción alternativas mejoradoras para luego mirar que tan efectivas fueron en la transformación de dicha práctica.

También estoy recibiendo capacitación en la Universidad de Antioquia (Mayo/02) al participar en una investigación con COLCIENCIAS sobre la relación Pedagogía Ciencia, participar en esta investigación ha sido de gran utilidad para mejorar mi desempeño, uno de los grandes logros obtenidos ha sido el de escribir esta historia de vida, la cual me permite verme de una manera diferente a como lo hacia antes, me permite identificar aun más errores, como también he podido vislumbrar un camino de búsqueda de alternativas para continuar mejorando, el apoyo que he recibido en este trabajo por parte de la profesora Luz Victoria Palacio y su equipo colaborador ha sido de gran apoyo para continuar. Otro logro importante de la investigación fue el de construir el plan de estudios del núcleo de ciencias naturales, matemática y tecnología, aunque aun no podemos hablar de un plan de núcleo en todas sus dimensiones, si podemos mostrar muchas cosas que se han construido y se trabajan interdisciplinariamente (las tres áreas del núcleo) como lo es la fundamentación pedagógica, el proyecto de investigación, el proyecto Amigos de la naturaleza (**PANA**), el proyecto jugando y creando, entre otras actividades, también fue resultado de este proyecto darme cuenta que el maestro no establece una relación directa con la ciencia ya que siempre esta pegado de los libros guías, los cuales ya traen pedagogizado el saber, restándole trabajo al maestro al no dejarlo didáctizar él mismo los conocimientos que va a enseñar para no presentar los en la clase tan simples y corrientes que no despierten la curiosidad o la capacidad de asombro de los estudiantes, y así fueron muchas cosas las que se hicieron evidentes.

ANEXO I: Relato de vida N° 9

Mi nombre es BB~ nací en Marinilla un 7 de julio, mis padres se llamaban G. y L.

Tuve 7 hermanos de los cuales 2 murieron, un hombre y una mujer.

Al día siguiente de mi nacimiento me bautizaron y a la vez confirmaron mi vida a Dios.

Hice mi primera comunión a la edad de los 6 años.

Inicié mis estudios a la edad de 8 años, mis actividades favoritas eran jugar a la escuelita y a ser mamá, creo que desde muy pequeña me gustó la profesión.

Realicé mis estudios de educación básica primaria en la escuela Simona Duque, que funcionaba donde hoy es la Casa de la Cultura.

De primero a cuarto de bachillerato estudié con las hermanas de la presentación colegio que estaba ubicado donde hoy es el Instituto Valerio Antonio Jiménez. Quinto y sexto de bachillerato lo hice con las hermanas franciscanas.

La práctica de esa época era muy intensa, semanalmente se trabajaba de 8:00 a.m. a 11:00 a.m. y de 1:00 p.m. a 4:00 p.m.

En esta práctica se trabajaba por problemas, es decir, se tomaba un tema para trabajarlo en todas las materias (interdisciplinarietà).

La práctica integral era un mes completo al iniciar el año escolar, en el cual la practicante se tenía que entender con todas las actividades de iniciación (matriculas, decoración, etc.) además de todas las clases durante el mes, actividades recreativas en los descansos.

Teníamos que asistir a la práctica como debía presentarse una maestra a dar clase, de vestido elegante y tacones. Durante todo el año un día de práctica a la semana.

En el año 1968 saqué grados como Normalista Superior y en 1969 inicié como maestra en el municipio de Sabaneta en la escuela Alejandro Vásquez Uribe en el grado cuarto. Allí trabajé durante 7 meses y de esta escuela me trasladaron a la escuela Jorge Ramón de Posada en Marinilla para orientar a los alumnos del grado quinto.

A los 5 años de estar trabajando, exactamente en el año de 1974 mi padre falleció, 10 años más tarde el 20 de agosto de 1984 me casé con J con el cual actualmente llevo 19 años de casada.

Al año siguiente en marzo falleció mi mamá y la recuerdo todos los días con muchísimo amor.

Dos años más tarde, el 2 de septiembre de 1987, tuve a mi primera hija Sandra, nació en el hospital general de Medellín en esta ocasión mi hija nació por cesárea.

Al año siguiente tuve a mi segunda hija, María, nació en Medellín el 6 de noviembre de 1987 han sido siempre muy buenas hijas.

Toda la vida he trabajado en la escuela Jorge Ramón de Posada y actualmente aun estoy ejerciendo en ella, me parece que esta profesión de maestra es muy interesante para todo el que le gusta.

ANEXO J: Relato de vida N° 10

Mi nombre es XXX. Nací el 5 de septiembre de 1967 en Marinilla (Ant.), mis padres se llaman Raúl y Ana fuimos seis hermanos dos mujeres y cuatro hombres. Estudie desde preescolar hasta undécimo grado en la normal, que en ese tiempo se llamaba Normal departamental Rafael Maria Giraldo. Tuve dos tías maestras una de las cuales me llevaba a la escuela donde ella enseñaba, yo me encariñé con las niñas creo que de allí nació mi vocación de maestra.

Después de la graduación decidí ingresar al magisterio, por lo cual me presente al primer concurso para maestros nacionalizados, en el cual obtuve el puesto 49 entre mas de 2000 participantes. Esto fue muy significativo. Me llamaron para ejercer en el Totumo corregimiento del municipio de Necoclí en la zona de Urabá, en el año de 1987.

Allí estuve dos años y medio, cuando llegué, me toco iniciar en el bachillerato, en el cual me sucedió una experiencia que puso en juego mi ética como educadora; uno de los estudiantes de cuarto de bachillerato, hoy en día noveno, se fijo en mi para establecer una relación amorosa y me tocó entablar un dialogo con él para tratar de explicarle que mi misión allí era la de educar, lo que fue un poco difícil porque él insistía; al final comprendió que yo era su formadora y por ello nuestra amistad no podía tomar otro rumbo.

Fueron dos años que me ayudaron a madurar y a asumir mi trabajo con vocación porque allí estaba lejos de mi familia, de mi cultura y enfrentándome muy joven a la soledad. No podía regresar a mi hogar sino cada tres o seis meses, inicié dictando las áreas de geografía, historia, ética, religión desde sexto hasta noveno. Es importante resaltar que en aquellos lugares alejados los compañeros se convierten en la familia de uno, y agradezco su apoyo y acompañamiento en esos primeros momentos de mi maestría.

Luego de dos años y medio fui trasladada al municipio de San Rafael, a una vereda llamada el Ingenio, la experiencia educativa fue dada desde la metodología escuela nueva, apoyada en la pedagogía activa; fue una experiencia muy diferente a la de escuela graduada, ya que hay que asumir 5 o 3 grupos dependiendo del numero de educadores.

Allí estuve mas de 8 años, ambas experiencias vividas fueron en comunidades muy pobres donde predominan diferentes tipos de ideologías que nos invitan a poner en practica la enseñanza de nuestros padres: “ver, oír y callar”, lugares donde hay conflictos familiares y la economía de la familia es muy baja. Factores éstos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y que hacen necesario un trabajo grande con toda la comunidad educativa, aspecto que se me hizo posible en el Ingenio, lugar donde me internaba toda la semana y luego de una jornada que era de nueve de la mañana hasta las cuatro de la tarde yo hacia escuela de padres, meriendas de integración, trabajo de proyectos con los padres en jornadas que duraban de 5 de la tarde hasta las nueve de la noche, fueron muy lindas las veladas que disfruté con la comunidad educativa, bailando al son del tiple o

guitarra. Hoy por hoy he llorado la muerte de algunos de mis alumnos, víctimas de la violencia de aquellas zonas, mientras estuve allí forme una familia, no pude ver el crecimiento de mis hijos, porque había momento que aunque quería estar con ellos no podía, ya que la comunidad demanda mucho tiempo y esta fue la razón que me llevó a pedir el traslado a mi tierra natal. Aquí he trabajado en las veredas de Salto Arriba y San Bosco y fui trasladada a la normal en abril de 2001 noticia que recibí con gran alegría, pues a pesar de que estaba amañada en el campo, en una zona muy cómoda, volver a mi normal ha sido una de las mayores satisfacciones de mi vida. He notado un gran cambio en la metodología, en las propuestas y en todo el desarrollo educativo en sí, pero admiro y respeto a quienes fueron mis profesores que hoy son mis colegas, y recorro los corredores ya como docente.

Mi vida transcurre normalmente entre la familia y amigos, me divierto sanamente, trato de poner en práctica lo aprendido en los cursos.