



**SENTIDOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN:
DIÁLOGOS ENTRE LA FORMACIÓN, LA VOCACIÓN Y LA PRÁCTICA
DOCENTE**



JHOANA EDILSA MOLINA PARRA

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA PENSAMIENTO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN
PEREIRA, Mayo 2018**



**SENTIDOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN:
DIÁLOGOS ENTRE LA FORMACIÓN, LA VOCACIÓN Y LA PRÁCTICA
DOCENTE**



JHOANA EDILSA MOLINA PARRA

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

**Directora
CONSUELO OROZCO GIRALDO
PhD. Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA PENSAMIENTO EDUCATIVO Y COMUNICACIÓN
PEREIRA**

2018

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, Abril de 2018

*En memoria de mi hermana Gloria Nelcy:
Gracias Hermanita por hacer parte de mi vida,
Por haber compartido buenos y malos momentos,
Por acompañarme en las situaciones más especiales,
Por apoyarme en cada uno de mis proyectos,
Por tus palabras y tu escucha atenta,
Gracias por las huellas que dejaste en mi vida,
Por permanecer en mi mente y en mi corazón,
Y porque ahora eres el motor que soporta mi vida espiritual.*

“Quizás sea esa conciencia de nuestra finitud la que, desde tiempos inmemorables, nos haya permitido –entre muchas otras cosas- dejar todo tipo de huellas de nuestro paso y presencia en el mundo” Gonzales (2001).

Agradecimientos

Culminar esta etapa representa no solo haber adquirido muchos aprendizajes nuevos que serán de gran utilidad en lo personal y profesional, también significa disfrutar nuevas experiencias que dotan mi vida de sentido. Este recorrido no lo he hecho sola, han sido muchas las personas que me han acompañado en mi devenir, y han aportado con su presencia elementos tan significativos como las pinceladas con las que un artista le va dando forma su obra de arte, gracias a los participantes que compartieron la historia de su *Yo Educador* para esta investigación.

Indudablemente Dios Padre creador de cuanto conozco en mi vida, me ha dado el mejor regalo del mundo, unos padres que con su ejemplo han hecho de mí un buen ser humano, con aspiraciones y sobretodo con posibilidades de soñar, a ellos infinitas gracias por su amor incondicional, también gracias por la familia que construyeron, gracias a mis hermanas todas han sido para mí ejemplo de vida. Un agradecimiento especial a mí amado esposo y fiel compañero, quien ha apoyado incondicionalmente todos mis proyectos y los ha convertido en suyos también.

Agradezco a los amigos que me ha dejado el trasegar por el doctorado María Claudia, Luz Ángela, Liliana, Diana Buitrago y Luis Manuel, quienes con sus voces de aliento también fueron un motor para mi proceso. A mis amigos y compañeros de trabajo gracias por su compañía y por permitirme hacer parte de sus vidas. A la doctora Consuelo Orozco quien creyó en mí, en mi propuesta y me respaldó hasta este feliz momento de lograr mi título de Doctora en Ciencias de la Educación.

Contenido

Lista de Figuras.....	10
Lista de Tablas.....	11
Lista de gráficas.....	12
Resumen.....	13
PRESENTACIÓN	14
1. Capítulo I: EMERGENCIA DE UNA INVESTIGACIÓN	17
1.1 Contextualización del problema.....	19
1.2 La formulación del interrogante	26
1.3 Justificación: La fundamentación del asunto investigativo	26
1.4 Objetivos: Metas propuestas y lineamientos para el investigador	37
1.5 Ruta metodológica	38
Capitulo II: HALLAZGOS, PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	59
2.1 Procesamiento de datos cuantitativos	60
Datos sociodemográficos.....	60
Componente Vocación	67
Componente formación	73
Componente Práctica	76
2.2 Procesamiento de datos cualitativos: Análisis del discurso	83
2.2 Matriz de sentido de las representaciones discursivas	86

2.4 tabla 8: Representaciones empíricas de las dimensiones del Yo	
Educador.....	102
2.5 Mí genealogía.....	116
2.6 Resumen Trayectorias de vida de los participantes.....	125
2.7 Recopilando anécdotas.....	133
3 Capítulo III: APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA CONFIGURACIÓN DEL YO EDUCADOR.....	141
2.1 Estado del Arte	141
2.2 Marco Legal.....	158
2.3 Categorías teóricas.....	159
2.3.2 Subjetividad.....	162
2.3.1 Educación.....	190
Vocación:.....	198
Formación:.....	202
Práctica docente.....	209
4. Capítulo IV: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	216
4.1 Sentido de la cotidianidad.....	219
4.2 Sentido de la práctica educativa.....	228
5. Capítulo V: EL YO EDUCADOR: UNA PROPUESTA TEÓRICO- PRÁCTICA	242

5.1 La estructura del <i>Yo Educador</i>	255
Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner.....	260
Dimensiones humanas del Yo Educador	271
5.2 Propuesta temática de intervención con maestros	288
6. CONCLUSIONES	292
7. RECOMENDACIONES.....	295
8. BIBLIOGRAFÍA	296
ANEXOS	305
Anexo 1. Encuesta Estructurada.....	306
Anexo 2. Consentimiento Informado.....	309
Anexo 3. Matriz de categorización para la construcción de la Entrevista	311
Anexo 4. Matriz de Antecedentes	314
Anexo 5. Recopilación Fotográfica	314

Lista de Figuras

Figura 1. Esquema gráfico del problema	24
Figura 2. Esquema gráfico de la justificación	35
Figura 3. Fases de la ruta metodológica	39
Figura 4. Diseño: Método Mixto con diseño DIAC	45
Figura 5. Desarrollo del procedimiento investigativo	49
Figura 6. Fuentes de Información.	53
Figura 7. Sistematización de la información	53
Figura 8. Espiral teórica.	161
Figura 9. Espiral Hermenéutica	162
Figura 10. Sociedad globalizada según Riviére.	168
Figura 11. Esquema ECRO propuesto por Riviére	171
Figura 12. Conceptos básicos del interaccionismo simbólico	173
Figura 13. Esquema del interaccionismo simbólico	176
Figura 14. Esquema Histórico cultural	192
Figura 15. Componentes del sentido de la cotidianidad	222
Figura 16. Componentes del sentido de la práctica	231
Figura 17. Proceso dinámico del <i>Yo Educador</i>	238
Figura 10. Engranaje de los componentes del <i>Yo Educador</i>	240
Figura 19. Dimensiones humanas del <i>Yo Educador</i>	257
Figura 20. Teorías del Desarrollo Humano	260
Figura 21. Contextos sociales de la teoría Ecológica	271
Figura 22. Fundamentos teóricos del <i>Yo Educador</i>	274

Lista de Tablas

Tabla 1: Lectura cuantitativa del discurso	83
Tabla 2: Lectura cualitativa del discurso objetivo 1	86
Tabla 3: Matriz de sentido Objetivo 1	91
Tabla 4: Lectura cualitativa del discurso objetivo 2	92
Tabla 5: Matriz de sentido Objetivo 2	98
Tabla 6: Lectura cualitativa del discurso objetivo 3	99
Tabla 7: Matriz de sentido Objetivo 3	103
Tabla 8: Representaciones empíricas del Yo Educador	104
Tabla 9: Evolución de roles proceso Enseñanza aprendizaje	248

Lista de gráficas

Gráfica 1 Género	59
Gráfica 2 Edad	60
Gráfica 3 Carácter Institucional	61
Gráfica 4 Normalista	62
Gráfica 5 Decreto	63
Gráfica 6 Años de experiencia docente	64
Gráfica 7 Ultimo título obtenido	65
Gráfica 8 Presencia del juego a ser docente	66
Gráfica 9 Experiencias de la infancia más influyentes	67
Gráfica 10 Deseo por ser docente	68
Gráfica 11 Descubrimiento del interés	69
Gráfica 12 Motivación por la docencia	70
Gráfica 13 Otras áreas de interés	71
Gráfica 14 Influencia de la educación formal	72
Gráfica 15 Contextos de la trayectoria de vida	73
Gráfica 16 Persona de mayor influencia	74
Gráfica 17 Estilo de enseñanza	75
Gráfica 18 Aspectos que generan satisfacción	76
Gráfica 19 Emociones frente a la experiencia docente	77
Gráfica 20 Sentir frente a la práctica docente	78
Gráfica 21 Nivel de cumplimiento de las expectativas	79
Gráfica 22 Consentimiento para participar en la segunda etapa	80

Resumen

La Tesis Sentidos y Prácticas en la educación es una construcción teórico práctica a partir de elementos conceptuales, tales como la vocación, la formación y la práctica docente, los cuales se configuraron como subcategorías de la investigación vistas desde el filtro teórico de la subjetividad, a partir de éstas se construyó la propuesta del *Yo Educador* estructurada desde la comprensión de 12 dimensiones del desarrollo humano.

La investigación se desplegó bajo una metodología mixta con diseño incrustado de predominancia cualitativa en dos etapas. La muestra estuvo conformada por 40 docentes, de instituciones públicas y privadas equitativamente. En la primera etapa se utilizó un instrumento tipo encuesta con la que se exploraron las subcategorías del estudio y en la segunda etapa una entrevista semiestructurada con la que se profundizó en el conocimiento de los escenarios formales y cotidianos en los que se ha configurado la vocación la formación y la práctica docente.

Finalmente los hallazgos permiten conceptualizar el *Yo Educador* como *“una estructura multidimensional y autopoietica a partir de la cual la práctica educativa reconfigura sentido en los escenarios cotidianos, lo que permite que el docente reconozca las diversas posibilidades de generar aprendizajes significativos en el otro, ayudando a potenciar su desarrollo, a partir de las interacciones entre su mundo interno y el contexto, al mismo tiempo que reconfigura su quehacer de manera consciente”*.

PRESENTACIÓN

El presente documento recopila expectativas, construcciones teóricas, propuestas metodológicas y apuestas de nuevos conocimientos frente a la educación como componente fundamental del quehacer social de los seres humanos. La educación y sus contextos permanecen en constante evolución, lo cual permite y además hace necesario repensarla con diversos fines, entre ellos rescatar la importancia de las trayectorias de vida en los procesos de construcción personal de los sujetos que tomaron como decisión de vida ejercer la docencia.

Los hallazgos de este proceso de indagación frente a las trayectorias de vida, permitieron vislumbrar que el ejercicio docente se encuentra impregnado de múltiples escenas cotidianas, que a simple vista parecen no tener gran significancia pero que por el contrario, han sido estas pequeñas experiencias las que han ido aportando al sentido del quehacer docente, un quehacer caracterizado por la sensibilidad, el amor, la calidez, la comprensión, entre otros valores que hacen de éste un oficio trascendental para la sociedad.

Por lo anterior, el documento presenta la siguiente estructura, el primer capítulo muestra las bases sobre las cuales se construyó la propuesta investigativa, indicando las inquietudes iniciales hasta los lineamientos propuestos que darían el

norte al proceso de investigación. Así mismo permite visualizar el plan de trabajo diseñado y ejecutado, describe cada una de las estrategias metodológicas utilizadas para el acercamiento a la información tanto teórica como empírica, este procedimiento se realizó en dos etapas la primera cuantitativa y la segunda cualitativa.

El segundo capítulo denominado hallazgos, presentan el procesamiento de la información obtenida por medio de gráficas estadísticas y la matriz de sentido, correspondiente a cada método e instrumento utilizado. En el cierre de este capítulo se presenta un título denominado *Mi genealogía*, en este apartado me permito presentar la historia de vida de mi padre, a manera de antecedente personal, pues han sido estas historias narradas por él – entre otras historias familiares - que he escuchado a lo largo de mi vida, las que han despertado la sensibilidad personal frente al quehacer docente.

El tercer capítulo contextualiza al lector frente a las pesquisas previas frente al tema de investigación y al problema formulado, los cuales permiten identificar que han sido muchos los focos de interés frente a los estudios sobre educación, sin embargo, existe una desvalorización de las experiencias cotidianas frente a la formación docente, así mismo se evidencia anulación del sentir vocacional, incluso por parte de personas más cercanas y con ello se articula un desligamiento entre las prácticas educativas previas y la práctica docente, minimizando la conciencia personal de la configuración subjetiva del sujeto como docente.

El cuarto capítulo recopila el análisis y reflexiones dadas a manera de respuesta a los dos primeros objetivos específicos o metas de trabajo propuestas, a decir: Develar los escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida en la que el docente ha configurado sus prácticas educativas; y Evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su ejercicio. Igualmente el quinto capítulo procura responder los dos objetivos o metas finales: Proponer los fundamentos conceptuales del *Yo educador* emergente de los procesos vocacionales y formativos del Docente; y Proponer los contenidos temáticos de un módulo/curso de formación docente basado en las experiencias de la trayectoria de vida del sujeto con el fin de fortalecer el significado de la práctica educativa aportando a la calidad de la educación.

Respetado y apreciado lector, agradezco el interés en tomar este documento en sus manos, y ansío que la lectura de este genere utilidad y despierte emociones propias de la sensibilidad humana y la sensibilidad docente que nos caracteriza, en esta tesis no solo se encuentra un recorrido teórico que puede ser de gran interés para muchos, sino que también refleja huellas de un trasegar personal en constante reconfiguración, pero que nunca pierde sus raíces.

1. Capítulo I: EMERGENCIA DE UNA INVESTIGACIÓN

Una tradición anclada en el aprendizaje del oficio de enseñar... [] Creo que por muchos siglos aún, la escuela con los alumnos y los maestros seguirán estando allí donde se genera el espacio institucional para la apropiación de la cultura, las prácticas sociales y el conocimiento acumulado, (Tezanos, 2006)

Este primer capítulo da cuenta de cuatro componentes tales como la contextualización del problema, la justificación, los objetivos y la ruta metodológica, los cuales trazaron el camino para el investigador. El primer componente presenta dos elementos fundamentales a decir: La configuración del ser docente a partir de las experiencias subjetivas propias a la condición humana y algunas características sociopolíticas que fragmentan el sentido del ejercicio docente para la sociedad. Lo anterior en torno a tres aspectos, uno la anulación de la vocación como valor fundamental para el ejercicio docente, dos la desvalorización del aprendizaje dado a partir de lo cotidiano para los procesos de formación y tres el desligamiento de las experiencias personales habitadas en las trayectorias de vida de los seres humanos.

En el segundo componente, la justificación, expone la premisa de la educación como una actividad social-humana, donde la docencia cuenta con un papel central, por lo que se hace fundamental adentrarse en la individualidad de los sujetos protagonistas, con el fin de rescatar sus sentires y sus percepciones frente al rol desempeñado el cual constituye una elección de vida, por lo tanto, susceptible de intervenir, con el objetivo de mejorar significativamente las actuales prácticas docentes que posiblemente carezcan de sentido.

Por su parte el tercer componente de este primer capítulo, los objetivos, trazaron un orden sistémico, mas no sistemático, para que el investigador navegara en el mar de conocimientos teóricos previamente establecidos y con ello le fuera posible adentrarse en las realidades de los participantes logrando una aproximación hacia la comprensión de la configuración de sentido en las prácticas educativas de los docentes que aportaron sus trayectorias para esta investigación.

Finalmente, el cuarto componente presenta la perspectiva metodológica utilizada, correspondiente a un diseño mixto con predominancia cualitativa, en este apartado se discriminan claramente los procedimientos, los instrumentos y las fuentes de información requeridas para el desarrollo de la tesis. Asimismo, se indica cómo se realizó la sistematización de los datos tanto cualitativos como cuantitativos y finaliza presentando las hipótesis planteadas.

1.1 Contextualización del problema

Históricamente la educación se ha considerado un componente indispensable para el desarrollo de los individuos en su grupo social, ésta se ha transformado constantemente al verse permeada por elementos políticos, culturales y religiosos propios de cada época, especialmente en los escenarios formales, sin embargo, el objeto de la presente investigación incluye también la revisión de los escenarios informales o cotidianos, en los que están presentes diferentes procesos educativos, ya que la educación como escenario de construcción de conocimiento socialmente útil, no se despliega exclusivamente en el aula escolar, sino que contiene múltiples realidades familiares, personales, culturales y sociales que van completando los ciclos de vida de los sujetos, esto quiere decir que quienes hoy educan, han sido educados previamente, tanto en escenarios formales e institucionales como cotidianos.

Desde este punto de vista, la práctica docente como elección de vida, se concibe, por un lado, como un quehacer que ha sido configurado a partir de la sumatoria de diversas experiencias subjetivas, que constantemente construyen y deconstruyen identidades en la trayectoria de cada individuo y por otro lado como una práctica que se enfrenta a diversos cambios sociopolíticos que intervienen en el sentido otorgado a la misma.

En consecuencia, el problema radica, en primer lugar, en la desvalorización e incluso la negación que constantemente se le ha dado a las trayectorias de vida de los sujetos en cuanto a la emergencia de la vocación, la exclusión de estas vivencias en los procesos de formación docente y por tanto el desligamiento de estas experiencias significativas previas con el ejercicio de la práctica docente, lo cual puede constituirse como un vacío en la configuración del perfil deseado del agente educador, cuya característica primordial debería ser la integridad en su esencia como ser humano, la cual es posible en la medida que un sujeto se reconozca a sí mismo desde su historia ontogenética, comprendida desde los procesos de autoconocimiento, de estructuración de la personalidad, construcción de la identidad y por su puesto el descubrimiento de la vocación propia al quehacer docente.

Evidentemente el docente es quien tiene la substancial y sensible tarea de educar seres humanos en las aulas escolares, sin embargo, generalmente termina exigiendo individuos llenos de conocimientos académicos, pero carentes de habilidades que les permitan dar utilidad a los mismos para resolver conflictos de la vida cotidiana. Tal resultado puede corresponder a una cadena de acontecimientos en las experiencias previas del actual docente, quien en su historia personal posiblemente no contó con la presencia de un maestro cuya disposición le permitiera dejar de lado, por un momento el contenido académico,

para ocuparse del contenido humano: *la emoción* y así sentirse valorado como individuo en sí mismo, ante lo cual Orozco (2014) propone:

Orientar humanidades con estratagemas de ciencias básicas, recorta los hombres y sus opciones de futuro, refuerza lo lineal acelerando el anacronismo educativo. El desfase de enseñar sobre apuestas de la misma manera que se enseña sobre certezas, uniforma el pensamiento y olvida que los seres humanos y las sociedades son mundos distintos, (p. 146).

En este sentido es fundamental reconocer que la educación debe ser un contexto en el cual confluya la adquisición de aprendizajes específicos sobre diferentes áreas del conocimiento, como el desarrollo de las condiciones de la humanidad tales como los valores, la sociabilidad y la afectividad, para Damasio “si hay algo en nuestra existencia que pueda ser revelador de nuestra pequeñez y grandeza simultánea son los sentimientos” (p.13), esto indica que el papel del mundo emocional es tan protagónico como el campo intelectual del ser humano.

En segundo lugar, la práctica educativa frente a los cambios sociopolíticos permite reconocer que la actual estructura del sistema educativo limita la construcción subjetiva de la práctica docente, ya que se encuentra permeada por elementos tales como la decaída valoración social del papel del maestro desde componentes políticos, culturales y normativos. Los primeros corresponden a la

intención del estado por controlar los procesos educativos para fortalecer el capital en la sociedad de una manera estratégica. Por su parte los componentes culturales desvirtúan la capacidad transformadora del docente y le han delegado un papel menos trascendente, estas representaciones sociales aportan a la descalificación del docente en su labor social, como lo propone Cataño (1975):

La reputación de los profesores, su prestigio, también depende del tipo de institución donde adelantan sus actividades laborales y, por ende, del origen social de su audiencia estudiantil... está expuesto a distintas gratificaciones sociales que terminan moldeando su conducta. En las instituciones de élite tiene al frente los dirigentes del mañana y en las de barriada los grupos que ocuparán los puestos subordinados de la sociedad. (p. 3)

Así mismo el componente de la normatividad, adicionalmente fortalece no solo dicha desvalorización, sino que también genera una brecha salarial entre los docentes y otros profesionales que ejercen la docencia, a partir de la implementación de nuevas políticas educativas, las cuales según Murcia (2007, p. 37), "rara vez mencionan como objetivo fundamental garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación...en su lugar, aparece como objetivo supremo el fortalecimiento del capital humano".

Adicionalmente, el problema se agudiza en el distanciamiento entre estas experiencias significativas de la trayectoria de vida de un individuo con su orientación vocacional, los procesos de formación disciplinar y finalmente el ejercicio de la profesión docente, permitiendo con ello que las prácticas educativas institucionales que el sistema precisa implementar, lleve a los docentes a centrar su atención en el cumplimiento de estándares en las diferentes áreas del conocimiento, limitando la naturaleza exploradora y creativa del ser humano, por lo cual se están gestando en las escuelas niños y niñas que deben saber leer, escribir y ejecutar operaciones matemáticas, sin embargo, ante los conflictos relacionales cotidianos pueden estar muy carentes de las habilidades socio afectivas que requieren para su resolución, en palabras de Dewey (1998), la participación real, directa o indirecta en el ejercicio del juego es un ejercicio personal y vital, mientras que la instrucción sistemática puede ser muerta, remota, abstracta y libresca (p. 19).

Esto indica una preponderancia ante las funciones mentales superiores (FMS) frente al desarrollo socioafectivo, como si fuesen condiciones independientes, tal disgregación entre la razón y la emoción o entre lo objetivo y lo subjetivo, propone la necesidad de profundizar en el conocimiento de cómo los pensamientos desencadenan emociones, y estas a su vez se transforman en sentimientos o sensaciones, lo que para Damasio proporciona un panorama privilegiado de la mente y el cuerpo. Sin embargo, para Vygotsky (1978), estas FMS son de naturaleza sociocultural toda vez que, según el autor, los factores sociales en

conjunción con los culturales, juegan un papel determinante en la génesis del desarrollo, con mayor protagonismo que los factores genéticos. Lo que inquieta frente a las trayectorias de vida que hoy pueden estar acumulando desde los escenarios educativos los docentes del mañana.

Desde esta perspectiva, pudiera ser permitido plantear que no todas las personas que cumplen el papel de educador han descubierto en esta práctica una verdadera razón o un sentido en sí mismo, ya que, por un lado han olvidado los componentes fundantes de su vocación, o estos no fueron tenidos en cuenta dentro de sus procesos de formación y posiblemente el mismo sistema educativo al que actualmente están adscritos, limita las posibilidades de ejercer su práctica con total entrega, libertad y afecto. Esto indica que las falencias en el reconocimiento de aquellos componentes subjetivos en la formación de un perfil docente, irradian desde su quehacer a la configuración subjetiva de cada uno de los individuos que pretende transformar desde su ejercicio docente.

De esta manera, el quehacer docente no solo impacta al estudiante, sino que afecta directa e indirectamente tanto a los escolares, como a sus familias y por supuesto a la sociedad, pues la labor del docente no sólo se da en el aula de clases, también tiene lugar en las puertas de las instituciones educativas al momento de recibir a los padres de familia o acudientes, tanto en la entrada y salida de la jornada escolar, como en los momentos en que estos son citados para informar sobre el desempeño escolar de sus hijos. No obstante, afuera de los

muros de la escuela, el docente es reconocido por la sociedad y es señalado por sus actos, los cuales deben corresponder al rol ejercido dentro de la institución educativa.

Por todo lo anteriormente expuesto, la labor del docente se constituye como una práctica exigente desde lo personal, lo institucional y lo social, por tanto, la persona que no la ejerza con una clara vocación, se encontrará con un ejercicio empobrecido, posiblemente con bajos niveles de motivación y compromiso, seguramente aislado de su sentido de vida. Spinoza en Damasio consideraba que “los impulsos, motivaciones, emociones y sentimientos (un conjunto que él denominaba afectos, eran un aspecto fundamental de la humanidad” (p.14), lo que indica que son todos estos elementos de orden subjetivo los que constituyen el ejercicio de la vocación.

Figura 1. Esquema grafico del problema



1.2 La formulación del interrogante

Una vez planteado el interés investigativo, el cual se centra en el presente del quehacer docente y la comprensión del sentido que este obtiene a partir de su historicidad, dada en un constante proceso de reconfiguraciones subjetivas, se considera pertinente proponer el siguiente cuestionamiento:

- ✓ **¿Cómo influye la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas de un grupo de docentes de primaria?**

Con esta pregunta se dio inicio a un recorrido de búsquedas teóricas y de acercamientos a la población docente, con el fin de rescatar sus experiencias de vida, sus antecedentes personales, familiares, institucionales y sociales, de manera que hiciera posible reflexionar frente a la variedad de posibilidades que tenemos los seres humanos para reconfigurar nuestra existencia y así otorgarle un sentido a la vida.

1.3 Justificación: La fundamentación del asunto investigativo

La pertinencia de esta investigación está dada debido a que la práctica docente más allá de ser una actividad social ejercida dentro del aula de clases, se concibe como un elemento crítico para la formación humana y para la evolución de la

sociedad, una evolución que ha estado marcada por cuestiones tangibles como los grandes avances tecnológicos y de infraestructura, como por cuestiones más básicas como la organización de las emociones y la transformación en los sentimientos como respuesta a las necesidades de supervivencia (Damasio); por lo tanto es oportuno propiciar algunas reflexiones frente al ejercicio docente desde una mirada retrospectiva, en la que se rescate su complejidad y trascendencia, tanto para el individuo que la ejerce como para todos aquellos que son influenciados por ella.

De igual manera se reconoce que los seres humanos estamos expuestos no solo a las prácticas docentes, sino también a diversas prácticas educativas dadas en otros contextos familiares, sociales y culturales, ejercidas por otros actores como padres, autoridades religiosas e incluso los pares. Variadas experiencias son reconocidas como prácticas educativas en tanto que ayudaron a formar aspectos importantes en la estructura personal de cada individuo, es decir en la configuración subjetiva de su Yo.

De lo anterior se entiende, que la formación docente se encuentra influenciada por la exposición ante prácticas docentes dadas en escenarios de educación formal y prácticas educativas provistas en escenarios cotidianos, de las cuales el individuo toma subjetivamente los aprendizajes que considera adecuados para desenvolverse en el mundo que habita.

Los estudios sobre las prácticas docentes y educativas son útiles tanto por su comprensión, como por la aplicabilidad de sus resultados en escenarios reales, que trascienden los espacios escolares hacia el impacto en la formación de seres humanos valiosos para una sociedad, en términos de que descubran su propia vocación en medio de los procesos educativos en los que se encuentran inmersos, de manera que logren ejercer un papel enriquecido para sí mismos y para el grupo social en el que interactúan y básicamente que sean capaces de resolver satisfactoriamente los problemas de la vida cotidiana.

En este orden de ideas, observar la práctica docente desde todas sus dimensiones, incluyendo las tangibles como la interacción dentro del aula con sus respectivos procesos evaluativos y las intangibles como los afectos y emociones implícitos en dicha interacción maestro - estudiante, significa revisar los componentes básicos de la enseñanza, vista desde el marco de la subjetividad. Este análisis subjetivo de lo intangible centra su atención en la presencia de componentes afectivos, expresivos y cotidianos en el escenario sociofamiliar del individuo, que cumple con un rol específico de alto impacto en el marco social, (Gonzales Rey, 2006).

Por consiguiente, reconocer y otorgar valor a estos componentes subjetivos de la trayectoria de vida de los individuos, significa un aporte conceptual al conocimiento en el terreno educativo en la actualidad, tal como lo ha planteado Mancebo (2010), al proponer que la subjetividad docente es un amplio campo de

conocimiento que responde a componentes cognitivos, emocionales, de voluntad, éticos, discursivos, vocacionales y prácticos.

Diferentes investigaciones previas en el campo educativo, dan cuenta de pensamientos funcionalistas y operativos, que centran su interés en asuntos de la pedagogía tales como la implementación de estrategias pedagógicas dentro del aula, desconociendo componentes subjetivos propios como el sentido y significado, inherentes a todo accionar humano, en este caso la práctica docente; en palabras de Cornejo (2012):

Como si la problemática de los sentidos ya estuviera resuelta en las “instancias pertinentes” y a los docentes les correspondiera exclusivamente implementar didácticas, metodologías o competencias definidas fuera de las escuelas, para cumplir con objetivos también definidos en otro lugar social, (p. 25).

Es igualmente oportuno explorar sobre las experiencias de vida previas de los docentes en tanto constructo social, como protagonista en múltiples escenas socioculturales, que toman sentido en la medida que el sujeto reconoce en cada una ellas una oportunidad de crecimiento y evolución, es decir de configuración subjetiva del yo. Para Hoyos (1986) “el desarrollo de la especie humana puede ser pensado en términos de diferenciación de las representaciones del mundo y de racionalización del mundo de la vida, a nivel simbólico y a nivel material, (p. 82).

Esta configuración tiene lugar formalmente en los procesos educativos, así como en las prácticas educativas de la vida cotidiana, por lo que la educación se concibe como la mejor herramienta que el ser humano tiene para su propio desarrollo. Ante esto Martínez (2007), plantea que las vivencias en las que se descubre la identidad personal son las que permiten aprender quienes somos, por lo cual constituyen un aprendizaje central que fortalece al ser humano y favorece su autorrealización, a manera de proceso organizado, donde el individuo va desarrollando la capacidad para acercarse o alejarse de personas u objetos de su entorno según las sensaciones de bienestar o malestar percibidas, lo que para Damasio se denomina la máquina homeostática, indicando que “toda la colección de procesos homeostáticos gobierna la vida momento a momento, en todas y cada una de las células de nuestro cuerpo” (p. 39).

Por consiguiente, se hace totalmente pertinente cualquier intento por resolver los problemas relacionados con el contexto educativo, especialmente aquellos cuyo componente subjetivo propone un reto para la investigación educativa, ante lo cual Cornejo (2012) recopila:

La base de conocimientos de las investigaciones sobre cambio educativo y mejora escolar, muestra que las creencias, sentidos, propósitos, actitudes y disposiciones emocionales de los docentes

son el elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento implementados en las escuelas, (p. 22).

Por lo anterior la novedad de la presente investigación toma como referente las trayectorias del educador desde la formación de su individualidad, desde la elección de su vocación, desde sus experiencias de formación docente y desde su ejercicio práctico, quien en su calidad de participante, permitió explorar como se ha construido y reconfigurado su *yo*, a partir de sus experiencias de vida y simultáneamente conocer cómo se han dado las construcciones de sentido sobre dichas experiencias y sobre su actual ejercicio docente, es decir, como se reconoce desde su historia de vida y las diferentes dimensiones de su cotidianidad, entre las cuales se destaca la calidad de las relaciones interpersonales, especialmente de las figuras más cercanas y significativas tales como los padres, los docentes y sus pares.

Con esta investigación se pretende llenar el vacío percibido frente al papel de las trayectorias de vida respecto a la configuración de sentidos de la práctica educativa, ya que los antecedentes han puesto su atención en el ejercicio docente en sí mismo, mas no en la significación que tiene la historia de vida personal frente a la configuración de sentido de la práctica docente.

Entre dichos antecedentes Cornejo (2012), en su interés por comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente, encontró desacuerdos en el discurso

docente frente sentido del trabajo, en el que influyen y se contraponen elementos como el interés por hacer un buen papel versus las tensiones propias del ejercicio docente, como acelerados cambios sociales, las situaciones adversas, falta de apoyo institucional, entre otras. El autor concluye que las creencias, sentidos, propósitos, actitudes y disposiciones emocionales de los docentes son el elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento implementados en las escuelas.

Así mismo Castro (2010), en su investigación concluye que aun en pleno siglo XXI y a pesar de los desarrollos alcanzados en el entorno educativo, parecen intrascendentes los avances de la pedagogía y la didáctica, lo que se refleja en la posibilidad actual que tiene cualquier profesional, sin importar su área de conocimiento, de ejercer el rol docente, perpetuando realidades tradicionalistas, bajas calidades académicas, ausencia de criterios para la selección de docentes, evidenciando prácticas educativas carentes de vocación, por tanto prácticas sin sentido. Se observa en estas investigaciones que el marco de desarrollo es el ejercicio docente sin retomar aspectos de la historia personal del participante, a pesar de que Castro (2010), enuncia en sus hallazgos el componente vocacional, este no fue desarrollado como categoría fundante de su estudio.

Por lo anterior, la presente investigación retoma con gran trascendencia la teoría vincular de Riviére (1985), como fundamento para la comprensión de la configuración subjetiva del yo, un yo que ha aprendido y que enseña a aprender,

es decir un *Yo educador*. Esta teoría propone que a partir de sistema operativo que tiene lugar en el desarrollo del individuo y cada una de sus experiencias de vida, familiares, sociales, laborales entre otras, cada sujeto va recopilando su historia en la medida que recoge conocimiento de sus prácticas, las cuales ordena y reelabora, conformando una estructura básica que le permite interactuar con un rol específico en su ambiente.

Es por lo anterior, que cobra sentido en sí mismo rescatar experiencias de los aprendizajes cotidianos, eventos tanto positivos como negativos, en los que la presencia de emociones y sentimientos permitieron moldear la estructura del Yo, comprendido como un organismo vivo que se construye a partir de las circunstancias que enfrenta a lo largo de la vida, tratando de mantener coherencia entre sus estructuras y funciones (Damasio), tales como las normas en el hogar, los patrones sociales, la distinción de roles, la elección de una vocación u oficio, lo cual ha consolidado la historia personal de un sujeto inmerso en un mundo permeado por la educación y las prácticas educativas.

Este cumulo de experiencias y tramas vinculares es lo que le permite al sujeto evolucionar en su propio desarrollo, a partir de un interjuego dialectico de su devenir histórico, es la razón de la configuración subjetiva entre el sujeto y su mundo, siendo esta interrelación dialéctica con los otros la que le permite construir una lectura adecuada de su realidad, esto permite comprender que el hombre es tanto un producto de la sociedad como autoproducido, (Spinatelli, 2007).

La utilidad social de esta investigación, se fundamenta en aquellos aspectos inherentes a la condición humana, desde la cual se afirma que los individuos son capaces de enfrentar adecuadamente los problemas de su propia existencia al descubrir sus propias habilidades, para Spinoza en Damasio, “cada criatura, en la medida que puede, se esfuerza para perseverar en su ser...y el empeño mediante el que se esfuerza, no es otra cosa que la esencia real de la criatura”. Con esto se plantea que en la medida que un docente logre ser consciente de las experiencias significativas de su trayectoria de vida, será capaz de ajustar sus prácticas educativas en dos dimensiones, una frente a la actualización de su propio yo, fortaleciendo su crecimiento existencial y dos promoviendo experiencias significativas para sus estudiantes al interior de su práctica docente, para ello la investigación pretende diseñar los contenidos temáticos de un módulo/curso de formación pedagógica orientado a fortalecer el sentido de la práctica educativa.

Igualmente el contexto educativo ha sido y seguirá siendo un terreno susceptible para la investigación, la comprensión y la generación de nuevas reflexiones sobre las prácticas educativas, la formación y la práctica docente frente a los sentidos que de ellas se desarrollan, en tanto que es un escenario activo, vivo y dinámico, donde tienen lugar las vivencias intersubjetivas, los intercambios de significado que le dan sentido a la experiencia humana; sentido que emerge en las dinámicas narrativas propias de los individuos, ya que estas dan cuenta tanto de los pensamientos como de las emociones que se han configurado a lo largo de la historia personal del individuo.

Son dichas dinámicas narrativas dadas en la dialéctica de los escenarios cotidianos, las que permiten un acercamiento a los diversos significados del sujeto y de su mundo, entendiendo que ambos se construyen mutuamente (Guillen, 2009). Esta construcción activa de significados se sustenta en la propuesta del constructivismo social que plantea que el aprendizaje ocurre expresamente en la interacción con el otro, lo que posibilita la internalización de nuevos conocimientos, este fenómeno se sustenta en procesos intersubjetivos que incluso Vygotsky (1988) reconoce como intercambios de significados, en los cuales la mediación de otra persona es fundamental, tanto por su acción directa como por su contribución en la significación de los entornos socio-históricos de aprendizaje y de vida de los aprendices.

Es así como el componente narrativo se constituye en el vehículo principal para el acercamiento y comprensión de los significados que componen al individuo y éste a su mundo, dado que el ser humano es simbólico por naturaleza, por tanto, un constructor activo de significados a partir de la interacción social; es en esta interacción de la vida social en la que tiene lugar la narrativa como recurso cultural, que en última se convierte en una herramienta proveedora de sentido. Por consiguiente, el uso de la narrativa como herramienta para la investigación cualitativa permite un acercamiento a la reflexión sobre los escenarios de la educación reconociendo este campo como un pilar fundamental para el desarrollo humano.

Es así como la presente investigación se interesa por conocer las diferentes experiencias en la trayectoria de vida de un grupo de personas que actualmente ejercen la docencia, para así reconocer y reconstruir el papel que la educación formal y no formal, ha jugado en la vida de los individuos y de la sociedad, una sociedad intersubjetiva, conformada a partir de las interacciones simbólicas entre sujetos, cuyas actitudes reflejan la incorporación de normas y patrones grupales que dan cuenta de la coexistencia individuo-sociedad, articulados a partir de la corporalidad, el lenguaje y la cultura. En consecuencia, el punto de partida del presente estudio se localiza con la pesquisa de los referentes de 40 participantes, sobre sus trayectorias de vida, recopilados con encuestas en una primera fase y narrativas autobiográficas en la segunda fase.

Figura 2. Esquema gráfico de la justificación



(Fuente: Elaboración Propia)

1.4 Objetivos: Metas propuestas y lineamientos para el investigador

Objetivo General

Comprender la influencia de la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas en un grupo de docentes de primaria.

Objetivos Específicos

- Develar los escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida en la que el docente ha configurado sus prácticas educativas.
- Evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su ejercicio.
- Proponer los fundamentos conceptuales del *Yo educador* emergente de los procesos vocacionales y formativos del Docente.
- Proponer los contenidos temáticos de un módulo/curso de formación docente basado en las experiencias de la trayectoria de vida del sujeto con el fin de fortalecer el significado de la práctica educativa aportando a la calidad de la educación.

1.5 Ruta metodológica

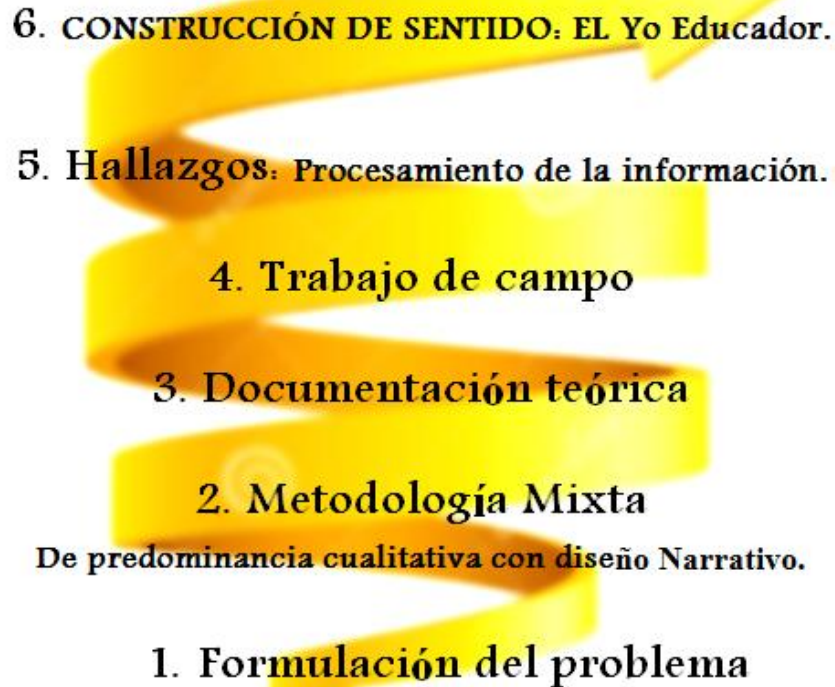
La apuesta metodológica se desarrolló desde una perspectiva de investigación mixta, con predominancia del método cualitativo correspondiente al interés investigativo, sin embargo, se vinculan algunos elementos cuantitativos para efectos de la complementariedad y la profundización del proceso investigativo. En este componente se comprenden seis fases, las cuales fueron desarrolladas en forma no lineal ni secuencial, por el contrario, se muestra como una propuesta en espiral ascendente.

Esta espiral parte desde la formulación del problema que constituye la fase 1, es decir el momento en el que se generan diversas inquietudes respecto al fenómeno de investigación, seguido por la construcción del diseño metodológico, siendo esta la fase 2, a partir de allí en forma conjunta fue posible adentrarse en la fase 3, la cual consistió en profundizar las pesquisas teóricas que dan solidez al fenómeno investigado. Posteriormente, en la fase 4 se ejecutó el trabajo de campo, con el cual se recolectó la información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación. La fase 5, corresponde al procesamiento e interpretación de los hallazgos el cual se realizó por medio del análisis del discurso; finalmente la fase 6, permitió generar la construcción de sentido emergente de toda esta triangulación.

Seguidamente se presenta la perspectiva metodológica de manera amplia, describiendo el tipo de investigación, el diseño, el alcance y el enfoque epistemológico. Igualmente se define la técnica elegida para el procesamiento de la información y finalmente se describen las técnicas e instrumentos adoptados como herramienta para el acercamiento al objeto de estudio.

Obsérvese la figura 5, en la que se representa el desarrollo metodológico en forma de espiral ascendente, iniciando desde la identificación del fenómeno, como punto de partida, hasta llegar a la construcción de sentido, no sin antes transitar por fases tan ineludibles como la fundamentación teórica, el acercamiento al fenómeno y el análisis de la información recopilada.

Figura 3. Fases de la ruta de procedimiento metodológico.



(Fuente: Elaboración Propia)

Las seis fases descritas en la figura 5, dan cuenta de un proceso espiral hermenéutico (Husserl, 1982), a partir del cual es posible el enriquecimiento y la resignificación de la realidad, por lo que contiene elementos temporales e históricos de la interpretación, a partir de los cuales es posible observar el cambio y el aprendizaje subjetivo que experimenta el individuo a través del tiempo: “la espiral, a diferencia de una serie de círculos, muestra que el aprendizaje, la interpretación y la comprensión no son circulares, en razón del flujo de la

consciencia del tiempo inmanente; por ello, nunca termina donde empieza” (Guillen, 2009, p. 34).

Procedimiento:

Para una mejor descripción del procedimiento propuesto, con el cual se desarrolló la investigación sobre el fenómeno de la configuración de sentido en la práctica docente, se detallan las fases de la siguiente manera:

Fase 1. Formulación del Problema: corresponde a la construcción y fundamentación teórica de la propuesta una vez se ha identificado el interés investigativo. Esta fase se construyó en los dos primeros años del curso del doctorado, durante los cuales fue posible identificar un problema de conocimiento pertinente para el escenario de la educación, el cual permite generar reflexiones sobre el quehacer educativo. De esta búsqueda surge el interés por conocer cómo influye la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas

Fase 2. Metodología Mixta: hace parte del mismo interés de la investigación que esta fuera desarrollada desde una propuesta compuesta, donde lo cuantitativo aportó elementos significativos para los hallazgos finales, por su parte el método cualitativo, permitió al investigador adentrarse en los mundos subjetivos de los participantes, para conocer las experiencias de su trayectoria de vida, las cuales hicieron parte de los procesos de vocación, formación y práctica docente. En esta

etapa se delimitaron los actores del proceso, los métodos y técnicas implementados.

Fase 3. Documentación teórica: la tercera fase es una construcción constante durante el proceso investigativo, lo cual permite formular el eje teórico sobre el cual se edificaron las reflexiones finales del nuevo conocimiento. En la medida que el investigador se va aproximando a la comprensión del fenómeno, se hace necesario entretelar conceptualmente las perspectivas de diferentes autores clásicos y contemporáneos que sirven como pilares conceptuales para el propósito de la investigación, también con los hallazgos directos producidos por los participantes, fue necesario volcarse nuevamente en los elementos teóricos, con el fin de alcanzar nuevos niveles de discernimiento.

Fase 4. Trabajo de Campo: En esta fase se desarrollaron tres etapas, la primera fue el del diseño de los instrumentos, la segunda es la aplicación del instrumento cuantitativo y la tercera la aplicación del instrumento cualitativo. Una vez fue aprobada la propuesta como un proyecto viable para profundizar el conocimiento científico en el campo de las ciencias de la educación, se realizó el acercamiento a la muestra elegida de acuerdo con el interés del estudio. A la luz de un método Mixto con diseño narrativo, se aplicaron las encuestas a 40 participantes y en un segundo momento se realizaron las entrevistas a quienes decidieron seguir participando.

- a. *Diseño de instrumentos:* a partir de la fundamentación teórica se consolidaron las preguntas tanto para la encuesta como para la entrevista, la primera fue validada por prueba piloto y la segunda por medio de un proceso de categorización.
- b. *Aplicación de instrumentos:* Una vez diseñados y validados los instrumentos, se realizó el muestreo en la población universo, al contar con el consentimiento de los participantes se procedió a aplicar el material diseñado. La información obtenida por este medio correspondió a los elementos experienciales en torno a la vocación, la formación y el ejercicio docente, que corresponden a los lineamientos conceptuales del estudio.

Fase 5. Hallazgos: procesamiento de la información: una vez aplicado el instrumento entrevista estructurada es necesario analizar e interpretar, para ello se realizó un procesamiento estadístico descriptivo, con el fin de ordenar los datos acordes a las categorías de análisis, como método de aproximación al conocimiento de las características de la población objeto de estudio, utilizando los parámetros estadísticos requeridos y se presentan por medio de tablas, y gráficas.

Fase 6. Construcción de sentido; El Yo Educador: La etapa final de esta investigación está representada en los capítulos IV y V constituidos a partir de los hallazgos. Por lo tanto, el ciclo investigativo se finaliza con los diferentes mecanismos de difusión de los resultados, los cuales incluyeron la defensa de

tesis, la retroalimentación a los participantes, la socialización en espacios institucionales y los diversos escenarios de capacitación emergentes de la tesis doctoral, como resultado de la construcción social de conocimiento.

Posterior a la descripción detallada del procedimiento investigativo, es importante puntualizar los demás aspectos propios a la perspectiva del diseño metodológico.

Perspectiva:

El desarrollo de una investigación doctoral requiere contar con los elementos pertinentes y necesarios para lograr las aproximaciones al conocimiento desde nuevas interpretaciones, por esto la presente investigación se desarrolla desde una perspectiva de investigación Mixta, desde la cual se pretende potenciar las bondades de cada uno de los métodos y así minimizar los potenciales vacíos en cada uno de ellos. En palabras de Deslauriers (2004), “Yuxtaponer los métodos cuantitativo y cualitativo podría conducirnos a mejores resultados” (p. 20).

La vinculación de datos cualitativos, como la entrevista autobiográfica y datos cuantitativos como la entrevista estructurada propone una perspectiva más amplia y profunda, tanto en lo teórico como en lo práctico dada la variedad de los datos obtenidos, lo que le genera riqueza al proceso investigativo, en suma la investigación mixta es un proceso creativo, dinámico y sólido que permite una

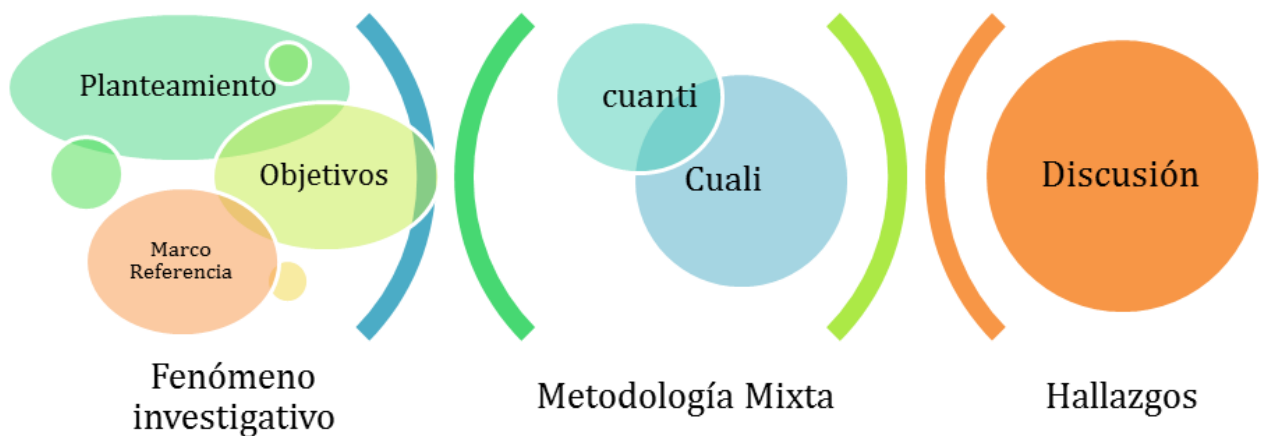
comprensión más amplia del fenómeno investigativo, como objetivo metodológico de complementación (Chen, 2006; Johnson *et al.*, 2006 en Sampieri, 2010)

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”), (p. 546).

El diseño elegido dentro de la investigación Mixta es el DIAC (diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante), esto indica que se recolectan simultáneamente los datos cuantitativos y cualitativos, los cuales son integrados en la fase de análisis, sin embargo, existe un modelo predominante, en este caso el cualitativo. Esto es posible ya que la investigación cualitativa no excluye los números, así como la investigación cuantitativa tampoco escapa a lo cualitativo (Deslauriers, (2004).

Deslauriers (2004), también plantea que “el investigador procede como todo el mundo, recurre a la lógica práctica y se vale de sus pequeños y eficaces secretos, de fórmulas simples, de descubrimientos concretos y de su sentido práctico” (p. 14). Por lo tanto, introducir algunos elementos del método cuantitativo como apoyo, responde a diferentes requerimientos de la investigación, de tal manera que ambos tipos de datos puede proporcionar un panorama más amplio del problema investigado.

Figura 4 Diseño: Método Mixto con diseño DIAC.



(Fuente: Elaboración Propia)

La investigación de tipo Cualitativa, como método dominante en la investigación mixta, se interesa por indagar sobre aspectos subjetivos de las personas, en este caso, al interior del escenario educativo, sobre la configuración de sentidos en las prácticas de la educación. Esto es posible dado que “La investigación cualitativa

no se caracteriza por los datos, porque también estos pueden ser cuantificados, sino más bien por su método de análisis que no es matemático” Strauss y Corbin, (1980), en Deslauriers (2004). Así mismo:

La investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social, (p. 6).

La investigación cualitativa permite la observación de fenómenos de la naturaleza humana, utilizando diferentes medios para explorarlos desde la perspectiva propia de los participantes, por lo cual es un proceso continuo y profundo. La investigación cualitativa es un campo inter y transdisciplinar, atraviesa las humanidades y las ciencias sociales por lo que es multiparadigmática en su enfoque. Permitiendo una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana, (Gurdían, 2007).

Consecuente con el método dominante cualitativo, la presente investigación se plantea desde un diseño narrativo el cual se constituye en el camino más apropiado para abordar las trayectorias de los participantes en el escenario educativo. Al respecto Aranzueque (1997), propone tres elementos fundamentales de las narrativas, el primero es que la función narrativa debe preservar la amplitud

diversidad e irreductibilidad de los usos del lenguaje, en segundo lugar, resalta la importancia de las formas y modalidades del juego de narrar, ya que los relatos al estar influenciados por la cultura, toman diferentes matices. Tercero, posibilita el manejo de la característica de la temporalidad de la narrativa, por lo que “hay que buscar en el uso del lenguaje un patrón de medida que satisfaga esa necesidad de delimitación, de ordenación y de explicitación” (p. 191).

Así mismo, esta investigación se propone desde un criterio epistemológico histórico hermenéutico, desde el cual se puede dar significado a las realidades particulares de los sujetos y a las propias interpretaciones que puedan emerger desde sus dialógicas. Este enfoque epistemológico otorga gran importancia a la experiencia de comprender las acciones humanas expresadas de diferentes formas, pues no solo interpreta la expresión verbal en sí misma, así como lo que no se expresa, lo que permanece interno y que emerge a través de pequeñas señales que dan cuenta de su existencia, lo que permite encontrar significado a las formas posibles de comunicación humana, posibilita la comprensión de un contexto así como la interpretación realizada por el investigador, que da paso a la construcción de sentido.

De acuerdo con Rey (2006), la epistemología cualitativa se define en tres puntos principales

1. El carácter constitutivo interpretativo del conocimiento

2. La legitimación de lo singular como instancia en la producción del conocimiento científico
3. La investigación como un proceso de comunicación

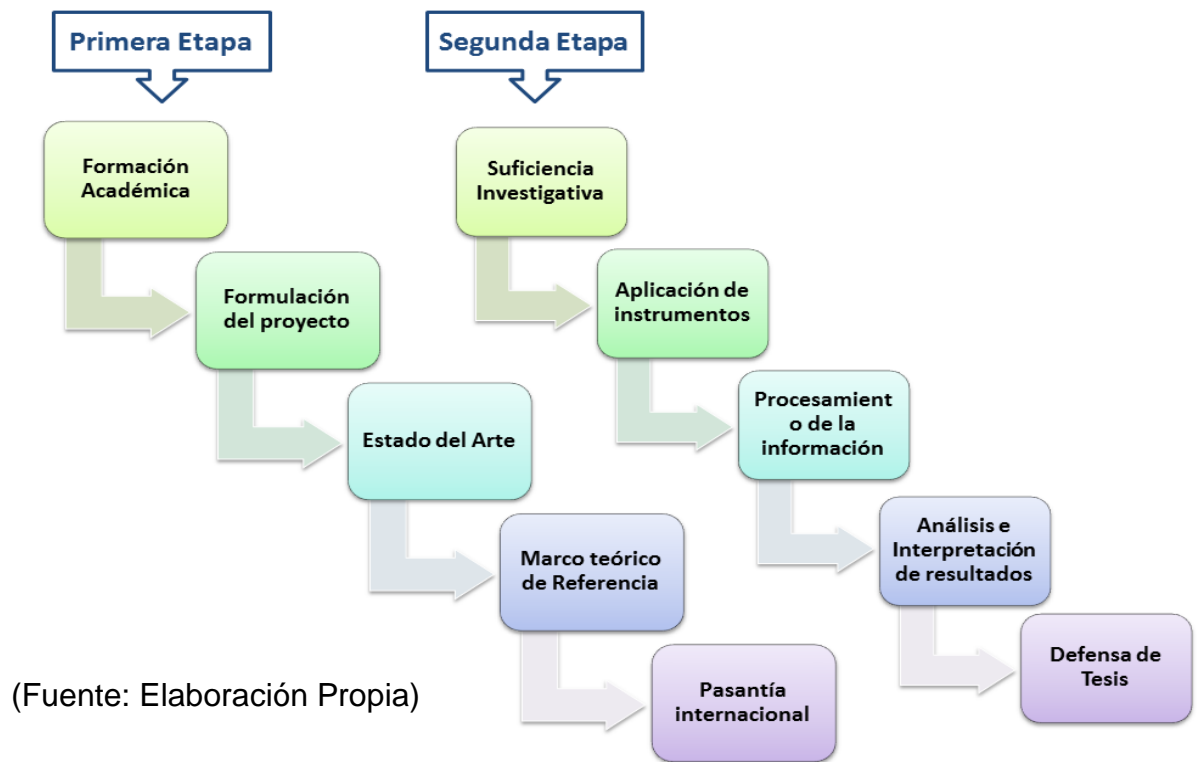
Gran parte de los problemas sociales y humanos se expresan directa o indirectamente en la comunicación de las personas:

La comunicación es una vía privilegiada para el conocimiento de las configuraciones y procesos de sentido subjetivo que caracterizan a los sujetos individuales y las formas de organización subjetiva de sus diferentes espacios sociales". "la comunicación es el espacio privilegiado en que el sujeto se inspira en sus diferentes formas de expresión simbólica todas las cuales representaran vías para el estudio de su subjetividad, la que expresa las diversas formas en que el universo de sus condiciones sociales objetivas adquiere significación subjetiva, (Gonzales Rey, 2006).

Con la investigación cualitativa es pertinente plantearse un interés de investigación muy claro que se va a profundizar desde un método inductivo, lo cual le otorga la profundidad necesaria a partir de los procesos de exploración. Por esto es posible plantear una investigación a profundidad con pocos sujetos, ya que no requiere de verificaciones estadísticas, particularmente el fenómeno sobre el

sentido otorgado por un sujeto a su quehacer, no es posible medirlo con estándares establecidos. Este elemento sustenta la viabilidad del proyecto dado que los participantes y los escenarios son de total pertinencia y están al alcance del investigador.

Figura 5: Desarrollo del proceso investigativo.



Instrumentos para la Recolección de la Información:

La técnica corresponde al medio por el cual el investigador se acerca a la información propia al fenómeno objeto de estudio, en este sentido de acuerdo con la investigación de tipo mixto con diseño DIAC, las técnicas más apropiadas para

realizar la pesquisa de la información cuantitativa fue la entrevista estructurada y para la recolección de la información cualitativa se utilizó la historia de vida.

a). Encuesta estructurada: Es constituida por una serie de preguntas previamente diseñadas, las cuales han sido formuladas a partir de un proceso de categorización teórica, lo que hace que estas correspondan al interés investigativo de acuerdo con los elementos que se quieren observar, estos han sido elegidos en consecuencia con el planteamiento del problema.

El cuestionario de la entrevista estructurada (ver anexo 1), contiene preguntas cerradas con sus respectivas opciones de respuesta previamente delimitadas, a las cuales debe ceñirse el participante, con este instrumento se recolectaron los datos cuantitativos. Estas preguntas permitieron obtener una caracterización de la población en torno a las categorías previamente establecidas tales como datos sociodemográficos, procesos de formación, la vocación y la práctica docente.

b). Entrevista semiestructurada: Para Deslauriers (2004) “La entrevista de investigación es una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular” (p. 33). El tipo de preguntas son abiertas, estas se construyen con el fin de ampliar la información correspondiente a las trayectorias de vida de sujetos que actualmente desarrollan el ejercicio docente. Al respecto Deslauriers (2004, p. 36. citando a Patton, 1980:200-201) refiere:

En investigación cualitativa, se sirve más que todo de las entrevistas semidirigidas con una guía de entrevista que incluye un número de preguntas, que sirven de grandes puntos de orientación; el entrevistador puede ir más allá de las cuestiones planteadas, al tiempo que se asegura de obtener poco a poco las mismas observaciones de las diferentes personas interrogadas.

La construcción de las preguntas para la entrevista se realiza por medio de una matriz de categorización (Anexo 3) la cual permite la trazabilidad entre los objetivos de la investigación, el fundamento teórico y el interrogante planteado como herramienta para la pesquisa de la información requerida.

La entrevista es una forma de recolectar datos en la investigación cualitativa esta “es una técnica de investigación en la cual el investigador busca comprender el medio social, los procesos sociales a partir de experiencias de una persona, pero también de un grupo o de una organización” (Deslauriers, 2004, p. 41). Así, el discurso puede ser proveído por un participante o un personaje histórico, una familia, un grupo de personas que vivieron durante un periodo y que compartieron situaciones y experiencias.

Deslauriers (2004, citando a Pineau, 1980), resalta que la materia prima para la construcción del conocimiento, se encuentra a la mano, ya que “son los actos

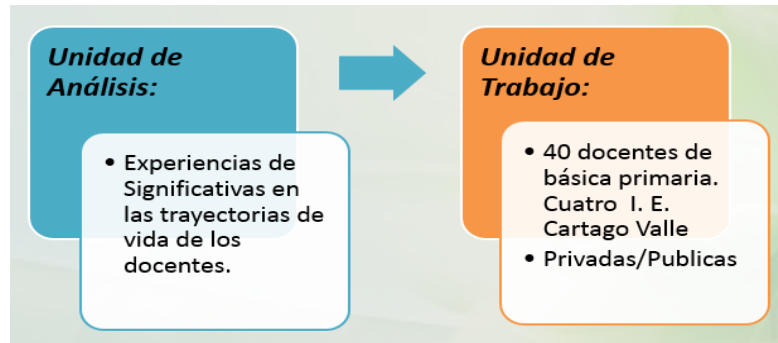
humanos, los cotidianos que tejen la vida, produciendo el devenir”, (p. 42). Esta información es la que permite al investigador elaborar las historias de vida que pueden ser recopiladas por narraciones y por la observación, o puede también hacer uso de otros documentos que las complementan (cartas, fotografías, fragmentos de diario personal).

Ambos instrumentos, encuesta y entrevista, son pertinentes para conocer las trayectorias de los participantes e identificar diversos componentes del proceso de formación docente, así como de configuración de sentido subjetivo que cada participante ha logrado frente a su práctica docente, entendiendo que este sentido es diverso, sin embargo, el proceso investigativo pretende hallar las consistencias o concurrencias entre las diversas experiencias de vida indagadas, a partir de la triangulación entre la información recopilada y las teorías que sustentan el estudio.

Fuentes de Información: La presente investigación tuvo lugar en 4 instituciones educativas de la Ciudad de Cartago 2 públicas y 2 privadas, contó con un total de 40 participantes cuyas características son:

- Docente de educación primaria
- Actualmente laborando
- Vinculado formalmente a una institución educativa reconocida por Secretaria de Educación Municipal

Figura 6. Fuentes de Información.

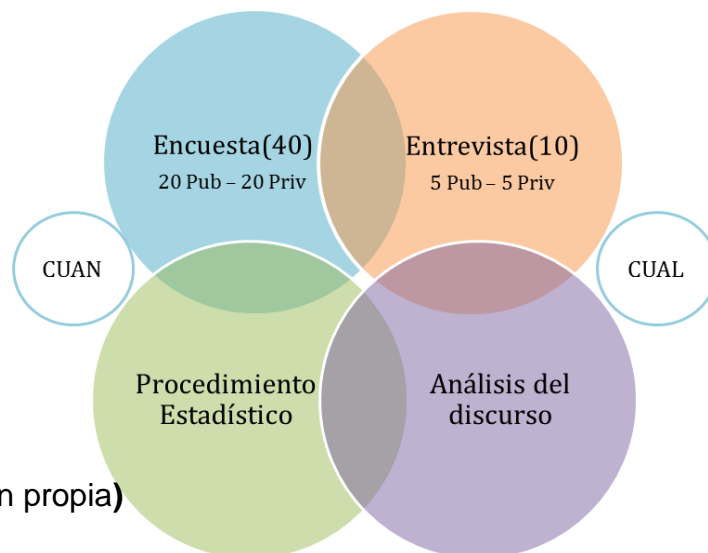


(Fuente: Elaboración Propia).

Sistematización de la información

La sistematización de datos de acuerdo con el tipo de investigación Mixta, requiere dos momentos, el primero es estadístico, por medio del cual se identifican las características de la población objeto de estudio, obtenida con el instrumento cuantitativo; el segundo es cualitativo, por medio del cual se analizan las narrativas obtenidas con los instrumentos cualitativos:

Figura 7. Sistematización de la información según los instrumentos.



(Fuente: Elaboración propia)

Primer momento:

Estadística descriptiva: primero inicia con el procesamiento estadístico de la información obtenida por medio de la entrevista estructurada, esta información aportara un anclaje un poco más objetivo frente a las categorías conceptuales de vocación, formación y práctica docente.

La estadística descriptiva permite analizar la información obtenida en términos de medidas de tendencia central, por medio de la cual se indica la distribución según la frecuencia en cada una de las categorías conceptuales trazadas, (Brown, 2000).

Segundo Momento:

Análisis del discurso: el AD es una técnica propia de las ciencias sociales en la cual el procesamiento e interpretación de la información se realiza por medio del análisis del discurso de orientación semiótica, por medio del cual se identifican textos o signos de diversa naturaleza que requieren ser interpretados, ya que el lenguaje no es transparente y este tanto puede develar claramente lo que se piensa, como puede enmascarar dichos pensamientos y emociones (Santander, 2011).

Encontrarse frente a un discurso propone enfrentar dos retos, la opacidad del discurso y la doble hermenéutica, esto propone la importancia de salir de la comprensión del sistema formal del lenguaje, para llegar a la comprensión del uso real de la lengua, es decir el habla, la aproximación a la realidad subjetiva de los

participantes por medio de la comprensión del discurso, será posible con la triangulación entre este y los fundamentos teóricos tejidos, es decir, esta fase es la que permitió que la voz del investigador traduzca las voces de los participantes a la luz de los postulados teóricos.

El AD es una técnica de análisis, potente y precisa, que resalta por su ductilidad. Por un lado, puede ser utilizada por metodologías hipotético-deductivas, inductivas y abductivas. En las primeras, la instancia de la construcción teórica precede a la instancia del trabajo empírico; en las segundas, la instancia del trabajo empírico precede a la instancia de la construcción teórica; en la última, ambas instancias se desarrollan paralelamente, en un constante movimiento de ida y vuelta, (Sayago, 2014. p. 3).

Lo anterior indica que el AD es una estrategia tanto cuantitativa como cualitativa, la primera permite extraer algunos datos precisos como la cantidad de texto producido por cada sujeto, la frecuencia, el grado de relevancia otorgado, la extensión, uso de polifonías, la cual consiste en una característica de los textos literarios que presentan pluralidad de voces que se corresponden con múltiples conciencias independientes e inconfundibles no reducibles entre sí. Por tanto, cada personaje es sujeto de su discurso y no solo objeto del discurso.

Por su parte la segunda permite reconstruir la matriz de sentido de las representaciones discursivas puestas en circulación por el sujeto, la fórmula propuesta por el autor es la siguiente: Discurso = Texto + Contexto, lo que constituye la unidad de análisis a examinar en cada categoría, esta búsqueda puede ser tanto vertical como transversal. “La búsqueda vertical trata de reconocer todas las categorías propuestas que están presentes en cada UA. La búsqueda transversal privilegia el reconocimiento de una misma categoría en las diferentes unidades de Análisis”, (Sayago, 2014. p. 5).

Una vez producido el relato, el análisis del mismo nos lleva a tres pasos fundamentales: 1) presentar las acciones casi con lujo de detalle, como una parte etnográfica y como base para interpretar; 2) encontrar los códigos socioculturales de esos hechos; y 3) interpretarlos en relación con la teoría (Giménez, 2006).

Hipótesis

Teóricamente las hipótesis son consideradas como una solución tentativa a un problema, para Mead (1938), “la hipótesis es la formulación del problema en términos de su posible solución” “... constituye una representación posible, una reconstrucción de la situación donde los datos o hechos no inhiben al actuar, al pensar o al sentir, (p. 82). Por tanto, acorde con la formulación del problema a investigar, sobre cómo se configura el sentido de las prácticas educativas en los

docentes a partir de sus trayectorias de vida, es posible aventurarse en la propuesta de algunos supuestos, dados a partir de las reflexiones iniciales desde la expectativa de la investigación:

- Existen experiencias de vida que marcan algunas pautas para la elección del ejercicio docente.
- Actores como los progenitores u otros adultos y los pares, son referentes importantes en la consolidación de perspectivas y sentidos frente a la educación.
- Existe un distanciamiento entre las experiencias de vida previas y la elección de un quehacer en la vida adulta.
- El docente en su ejercicio carece del conocimiento de su Yo Educador como autoimagen desde una perspectiva de integralidad humana.
- La relación educador-aprendiz ha otorgado mayor relevancia a lo conceptual y formal, minimizando la importancia de lo cotidiano en el plano educativo.

Capítulo II: HALLAZGOS, PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

La pretendida objetividad positivista fundada en la separación entre investigador y objeto de investigación desaparece, y se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica. (Cisterna Cabrera, 2005. p.62)

Este capítulo presenta el tratamiento estadístico de los datos recolectados en la encuesta por cada uno de los ítems correspondientes a las subcategorías del estudio. Cada ítem cuenta con la gráfica de barras, la tabla descriptiva y un breve análisis preliminar. Así mismo se presenta el procesamiento cualitativo a través de una matriz de sentido, la cual recopila ordenadamente según los objetivos y las subcategorías propuestas para la investigación.

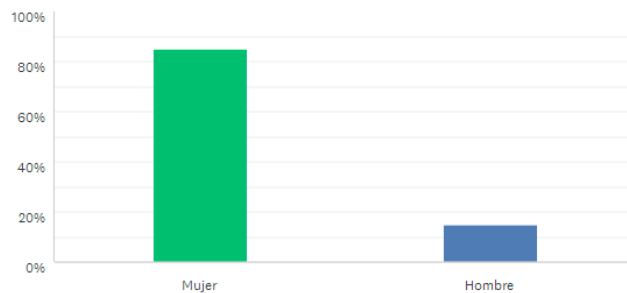
2.1 Procesamiento de datos cuantitativos

Datos sociodemográficos

Gráfico 1.

¿Cuál es su género?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Mujer	85,00% 34
▼ Hombre	15,00% 6
TOTAL	40

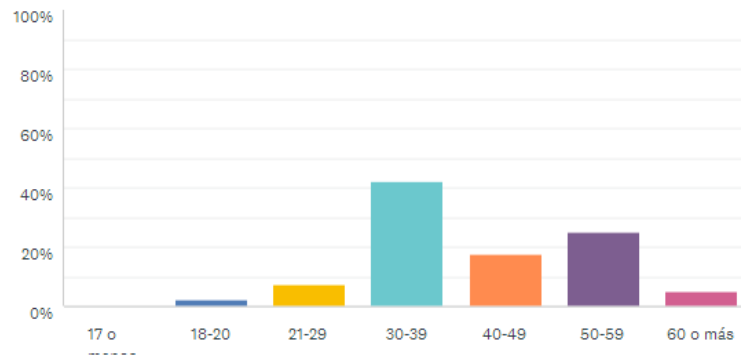
La gráfica refleja que de la población encuestada el 85% fueron mujeres y el 15% hombres, observando en esta representación una diferencia significativa en la participación de hombres y mujeres tanto en el ejercicio de la docencia como en la investigación.

Esta diferencia puede mostrar de alguna manera que la sensibilidad no sólo desde el componente femenino como un elemento culturalmente instaurado, sino desde el componente humano es uno de los elementos fundamentales dentro de los procesos de vocación, formación y práctica docente.

Gráfico 2.

¿Cuál es tu grupo de edad?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ 17 o menos	0,00% 0
▼ 18-20	2,50% 1
▼ 21-29	7,50% 3
▼ 30-39	42,50% 17
▼ 40-49	17,50% 7
▼ 50-59	25,00% 10
▼ 60 o más	5,00% 2
TOTAL	40

La distribución de edades de la población participante refleja que:

- Un 30% son mayores de 50 años, de los cuales 5 % son mayores de 60 años
- Por su parte los participantes entre 30 y 39 años representan un 42.50 %, y de 40 a 49 años se reporta un 17.5%
- Así mismo existe un 10% menor de 30 años de los cuales 2.5 % son menores de 20 años

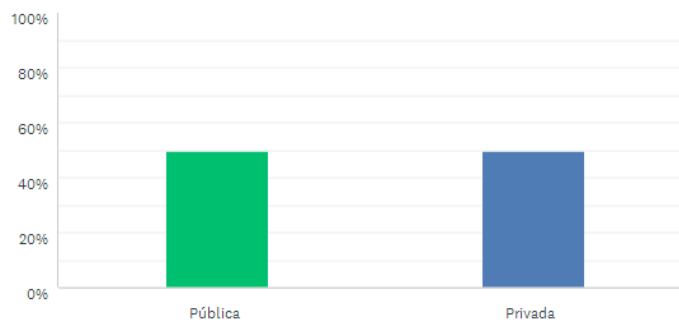
Esta distribución deja ver varios aspectos entre los cuales se tiene que la vocación docente emerge desde edades tempranas, para ser docente no se

requiere una edad específica y también, que una vez se elige la profesión docente como estilo de vida esta tiende a tener su continuidad hasta el fin de la etapa laboral de las personas.

Gráfico 3.

Carácter institucional

Respondidas: 40 Omitidas: 0



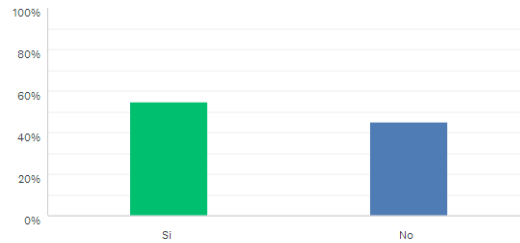
OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Pública	50,00% 20
▼ Privada	50,00% 20
TOTAL	40

La gráfica representa que la población fue seleccionada equivalentemente en instituciones públicas y privadas, con el fin de evitar sesgos para cada uno de los sectores, e igualmente contar con la amplitud de ambas visiones institucionales, tanto para la etapa cuantitativa, como para la etapa cualitativa se conservó el mismo porcentaje de participación, lo que puede indicar que el ejercicio docente solo se diferencia en aspectos superficiales en tanto sector público y privado, sin embargo en su esencia comparten muchos componentes formativos, vocacionales y prácticos.

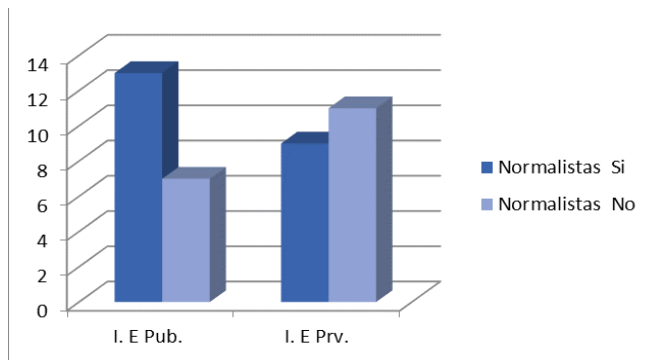
Gráfico 4.

Es Normalista?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Si	55,00%	22
No	45,00%	18
TOTAL		40



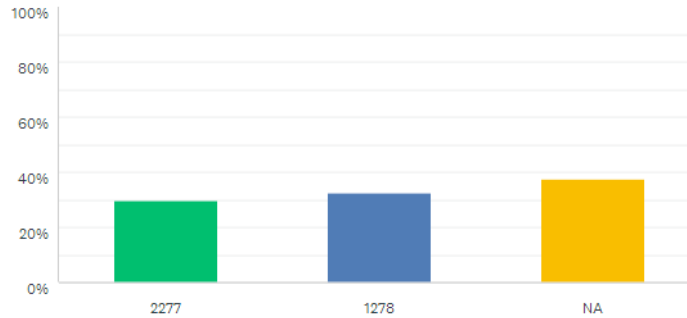
El 55 % de la población es Normalista de este porcentaje el 32.5% se desempeñan en instituciones públicas y el 22.5% restante se encuentran laborando en instituciones privadas.

Se observa la tendencia de mayor población normalista en I. E. Publicas, mientras que en las I. E. Privadas hay mayor población no normalista. Esto puede obedecer a las formalidades contractuales en cada uno de los sectores educativos. Por su parte se observa mayor participación de profesionales no normalistas en el sector privado que en el público.

Gráfico 5.

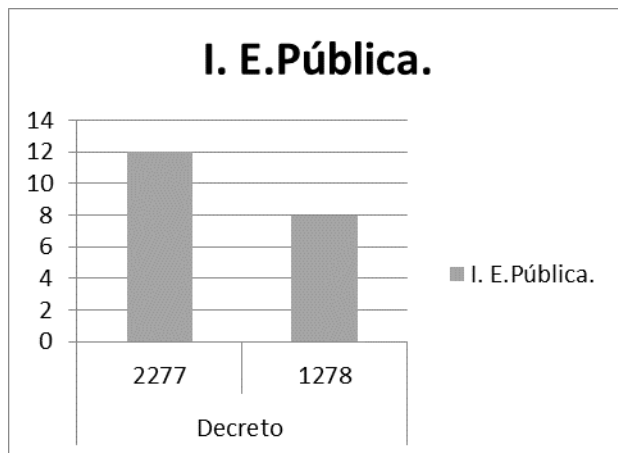
Decreto

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ 2277	30,00%	12
▼ 1278	32,50%	13
▼ NA	37,50%	15
TOTAL		40

30% de la población pertenece al decreto 2277 de 1979, mientras que el 32.5% pertenece al decreto 1278 de 2002. El 37.5% restante son de instituciones privadas y aun no se han escalonado ante el Ministerio de Educación.

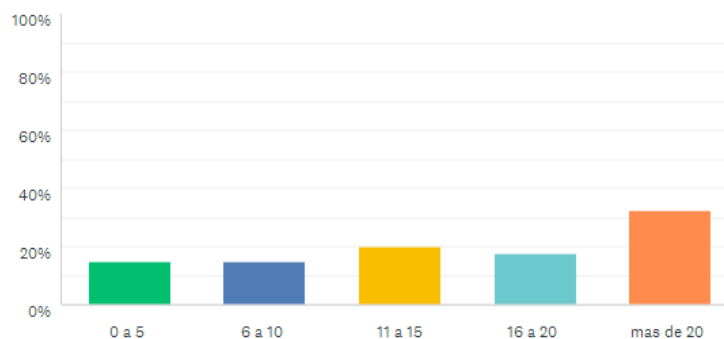


Por su parte los docentes de las instituciones públicas se distribuyen así: el 60% se escalafonan por decreto 2277 de 1979 y el 40% al decreto 1278 de 2002. Mientras que en la privada el 75% no se encuentra inscrito en ningún escalafón dado que no es requerido.

Gráfico 6.

Años de experiencia docente

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ 0 a 5	15,00% 6
▼ 6 a 10	15,00% 6
▼ 11 a 15	20,00% 8
▼ 16 a 20	17,50% 7
▼ mas de 20	32,50% 13
TOTAL	40

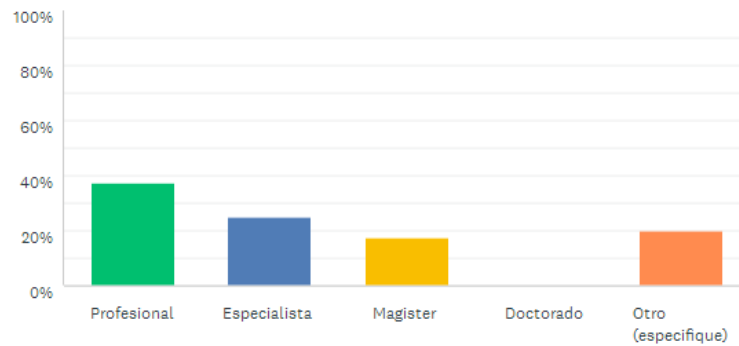
La experiencia de los docentes refleja que el 32% cuentan con más de 20 años en ejercicio. El 37.5 % se encuentra en el rango de 11 a 20 años y el 30% tiene menos de 10 años de experiencia.

En todos los rangos propuestos se observa una distribución muy pareja, siendo mayor el rango de más de 20 años, esto ratifica que la elección del ejercicio docente como un estilo de vida permanece en el tiempo, dado que llena las expectativas personales y laborales de los sujetos.

Gráfico 7.

¿Cuál es el nivel de educación más alto que ha obtenido?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Profesional	37,50% 15
▼ Especialista	25,00% 10
▼ Magister	17,50% 7
▼ Doctorado	0,00% 0
▼ Otro (especifique)	Respuestas 20,00% 8
TOTAL	40

Se encuentra que el 37.5 % de los docentes son profesionales. El 25% han cursado estudios de especialización. El 17 % tiene nivel de maestría. Y 0% cuenta con doctorado culminado solo hay una docente con doctorado en curso.

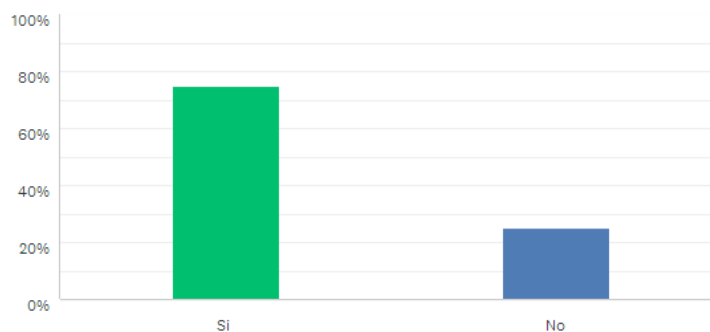
Lo que refleja un descenso importante frente al mejoramiento del perfil profesional en la muestra seleccionada. Esto puede obedecer a varios factores, uno la dificultad económica y de tiempo para ingresar a nuevos programas de formación, dos el funcionamiento del sistema de contratación tanto en lo público como en lo privado.

Componente Vocación

Gráfico 8.

¿Jugaba a ser docente en su infancia?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Si	75,00% 30
No	25,00% 10
TOTAL	40

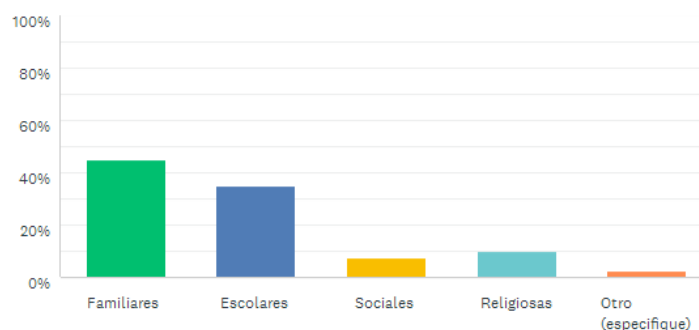
Se observa el 75% de la población manifiesta que en su infancia el juego del profesor estaba en sus actividades de esparcimiento. El 25% refieren lo contrario.

La práctica del juego es un indicador importante frente al contexto que rodea a los niños, frente a la concepción del mundo y frente al papel que estos se proyectan para su vida adulta. Por tanto el 75% de la población participante pone en evidencia la relación entre la vocación trabajada y posiblemente descubierta desde etapas infantiles, la elección de formación docente y su práctica educativa actual.

Gráfico 9.

¿Qué experiencias de su infancia relaciona con la elección de su ejercicio docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Familiares	45,00% 18
▼ Escolares	35,00% 14
▼ Sociales	7,50% 3
▼ Religiosas	10,00% 4
▼ Otro (especifique)	Respuestas 2,50% 1
TOTAL	40

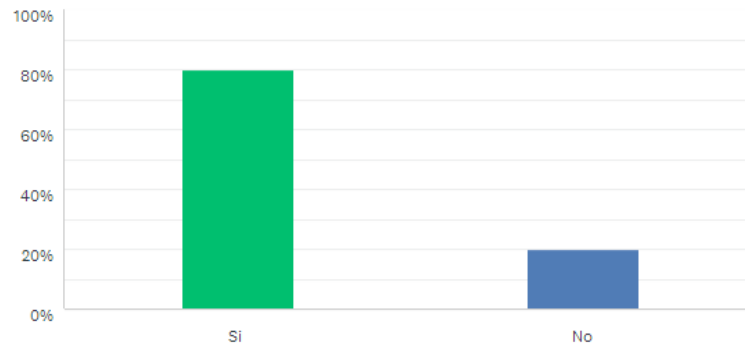
Las experiencias más relacionadas con la elección del ejercicio docente son las familiares con un 45%. Seguidas por las escolares con un 35%. Las experiencias religiosas se observan en un 10% de influencias y por ultimo las sociales con un 7.5% de influencia. Se reporta un 2.5% en la opción otro cuya respuesta fue “mi propia vocación”.

Indudablemente los contextos más cercanos como la familia y la escuela representan ser los escenarios de mayor influencia, en los cuales el ejemplo de los adultos juega un papel importantísimo en la visualización de la docencia como una práctica significativa.

Gráfico 10.

¿Usted quería ser Docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Si	80,00%	32
No	20,00%	8
TOTAL		40

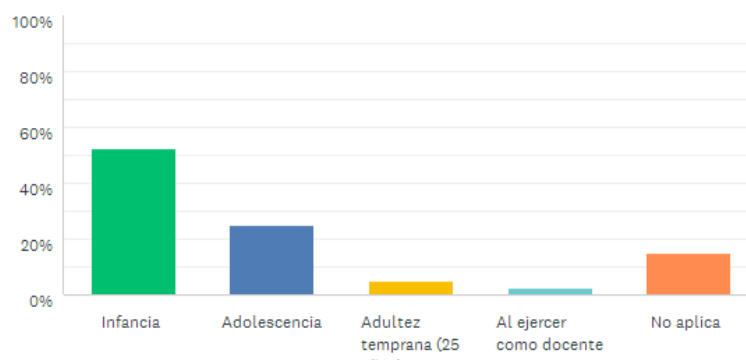
El deseo de ser docente se evidencia de manera positiva en un 80%, por su parte el 20% de la población reconoce que no era su deseo inicial.

El alto porcentaje de participantes que manifiestan el deseo previo de ser docentes refleja que existe una gran coherencia entre las proyecciones laborales realizadas en sus etapas previas y la decisión final de ejercer la docencia como parte de su estilo de vida.

Gráfico 11.

¿Cuándo descubrió su interés por la docencia?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Infancia	52,50% 21
▼ Adolescencia	25,00% 10
▼ Adulthood temprana (25 años)	5,00% 2
▼ Al ejercer como docente	2,50% 1
▼ No aplica	15,00% 6
TOTAL	40

Concuerda el 80% del ítem anterior con el 77 % que descubrieron su interés en las etapas de la infancia 52.5% y la adolescencia 25%.

De otro lado aproximadamente el 8% de la población indica haber descubierto el interés en la edad adulta y al ejercer como docente.

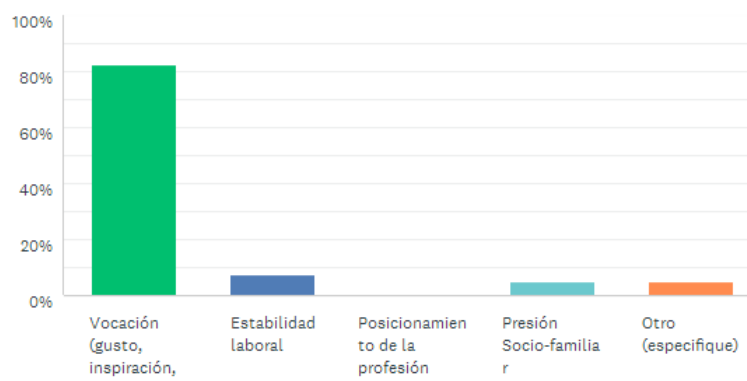
El 15% de los participantes no indicaron la etapa precisa.

La docencia como práctica laboral refleja ser una construcción compleja e histórica, por lo cual un alto porcentaje de participantes logran identificar con anterioridad su deseo de convertirse en docentes, además que se conserva un mayor porcentaje de identificación de la vocación docente desde las etapas infantiles.

Gráfico 12.

¿Qué lo motivó a Ser Docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Vocación (gusto, inspiración, deseo)	82,50% 33
▼ Estabilidad laboral	7,50% 3
▼ Posicionamiento de la profesión	0,00% 0
▼ Presión Socio-familiar	5,00% 2
▼ Otro (especifique) Respuestas	5,00% 2
TOTAL	40

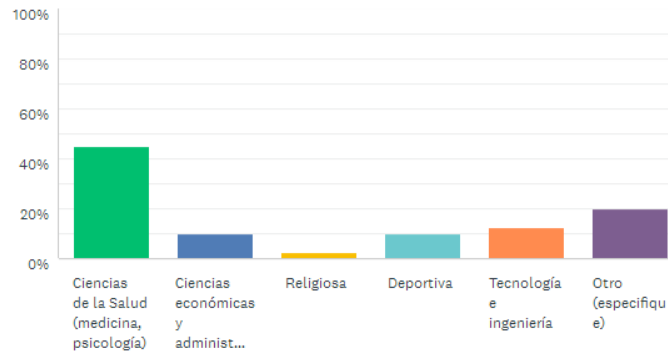
Entre los motivos más significativos se encuentra la vocación en un 82% de representatividad. Otros motivos indicados fueron estabilidad laboral en un 7.5%, presión socio-familiar en un 5% y entre la opción otras la oportunidad en un 5%. Al parecer el posicionamiento de la profesión no fue un motivo a elegir.

Este resultado ratifica que la práctica docente permanece ligada al componente vocacional, no se es docente por casualidades de la vida, se es docente porque existe una conexión entre los componentes personales y lo que requiere la práctica docente en sí misma.

Gráfico 13.

De no haber sido docente ¿en que otra área de ocupación cree que se hubiera desempeñado?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Ciencias de la Salud (medicina, psicología)	45,00%	18
▼ Ciencias económicas y administrativas	10,00%	4
▼ Religiosa	2,50%	1
▼ Deportiva	10,00%	4
▼ Tecnología e ingeniería	12,50%	5
▼ Otro (especifique)	Respuestas 20,00%	8
TOTAL		40

Otras áreas de interés de los participantes fueron ciencias de la salud en un 45%.

Ante la opción otros el 20% de la población indicó áreas como culturales y artísticas.

Las ingenierías se evidencian con un 12.5% seguido por la deportiva con un 10%. Finalmente se encuentra un 2.5% con interés religioso.

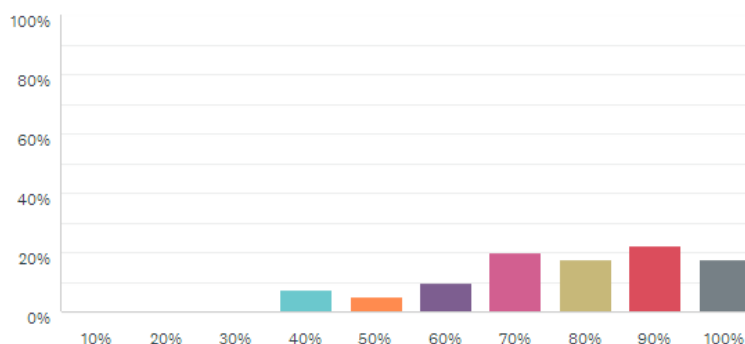
Se observa en gran medida que las otras áreas de posible interés están relacionadas con la voluntad del servicio las cuales se encuentran dentro de las ciencias humanas. Así mismo las actividades culturales y artísticas elegidas en la opción otro, reflejan un componente esencialmente humano.

Componente formación

Gráfico 14.

quehacer docente?¿Qué porcentaje le otorga a la influencia de su educación formal frente a su quehacer docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ 10%	0,00% 0
▼ 20%	0,00% 0
▼ 30%	0,00% 0
▼ 40%	7,50% 3
▼ 50%	5,00% 2
▼ 60%	10,00% 4
▼ 70%	20,00% 8
▼ 80%	17,50% 7
▼ 90%	22,50% 9
▼ 100%	17,50% 7
TOTAL	40

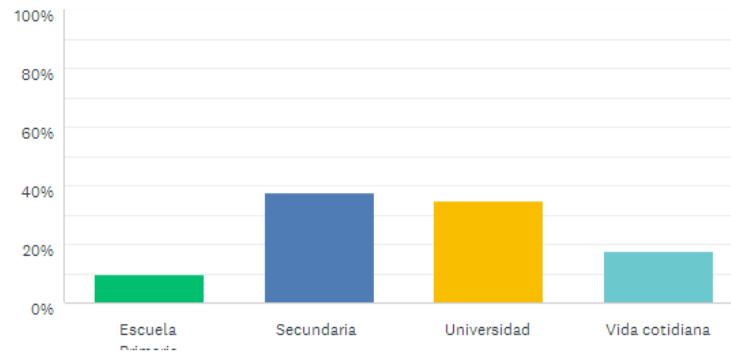
Se observa que la educación formal tiene gran importancia frente al quehacer docente ya que más del 80% indicó una importancia mayor al percentil 50. Y solo un 12.5% se ubicó por debajo de este percentil.

Esto evidencia que la vocación se complementa con los procesos de formación, aportando a la configuración del perfil del docente.

Grafico 15.

¿Cuál de los siguientes contextos le apporto más a su formación docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Escuela Primaria	10,00% 4
Secundaria	37,50% 15
Universidad	35,00% 14
Vida cotidiana	17,50% 7
TOTAL	40

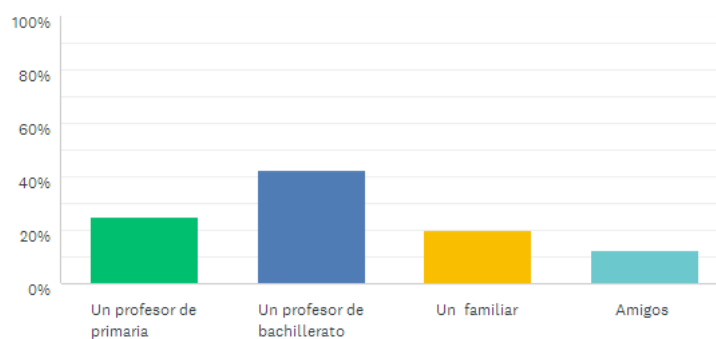
Los contextos de educación como la secundaria (normal) 37.5%, y la universidad 35%, son identificados como los de mayor influencia. Por su parte contextos de la vida cotidiana se reconocen con un 17.5% de influencia y la escuela primaria con un 10% de influencia.

Esta información hace posible identificar que el ejercicio docente se alimenta de todos los contextos, especialmente en las etapas donde el individuo ya ha alcanzado un nivel de madurez, por lo que le es posible discernir frente a los elementos que toma como parte de su ejercicio profesional.

Gráfico 16.

¿Quién influyó más en su proceso de formación docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Un profesor de primaria	25,00% 10
▼ Un profesor de bachillerato	42,50% 17
▼ Un familiar	20,00% 8
▼ Amigos	12,50% 5
TOTAL	40

Coherente con lo anterior en la secundaria se identifica a un profesor 42.5% como la figura de mayor influencia frente a la elección del quehacer docente. Seguido por el profesor de primaria 25%. También algún familiar en un 20% y finalmente un amigo en un 12 %.

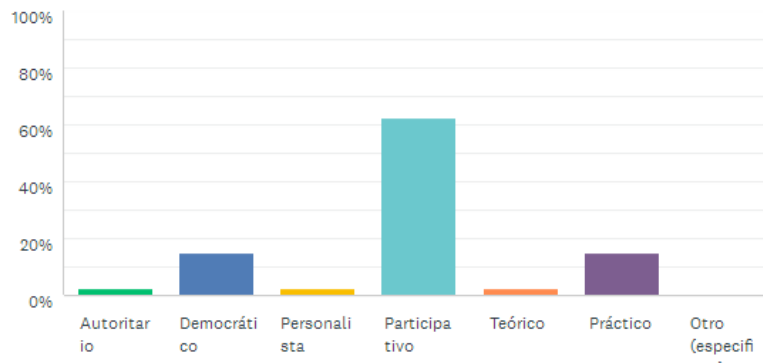
Igualmente al ítem anterior, la influencia de agentes externos frente a la elección y consolidación del ejercicio docente es dada en el contexto de educación formal por adultos cercanos y representativos.

Componente Práctica

Gráfico 17.

Con cuál de los siguientes estilos de enseñanza se identifica?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Autoritario	2,50% 1
▼ Democrático	15,00% 6
▼ Personalista	2,50% 1
▼ Participativo	62,50% 25
▼ Teórico	2,50% 1
▼ Práctico	15,00% 6
▼ Otro (especifique)	Respuestas 0,00% 0
TOTAL	40

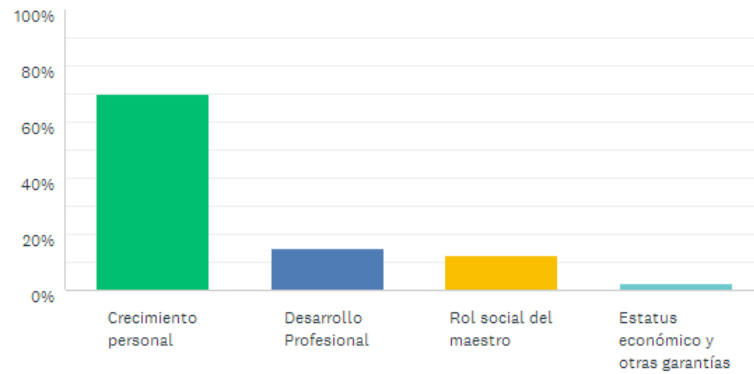
En el ejercicio docente el estilo de enseñanza más utilizado es el participativo 62.5%. Seguido por el democrático y el práctico, con un 15% cada uno. Tres respuestas independientes identifican los estilos autoritario, personalista y teórico, lo que representa un 2.5% cada uno.

Identificar estilos como el participativo, democrático y práctico en un 90% refleja que el quehacer docente se interesa por el reconocimiento del otro, caracterizándose como un ejercicio social humanista.

Gráfico 18.

¿Cuál de los siguientes aspectos le genera mayor satisfacción en su ejercicio docente?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Crecimiento personal	70,00%	28
▼ Desarrollo Profesional	15,00%	6
▼ Rol social del maestro	12,50%	5
▼ Estatus económico y otras garantías laborales	2,50%	1
TOTAL		40

La grafica refleja que la satisfacción está representada en crecimiento personal en un 70%. Desarrollo profesional en un 15%, rol social del maestro en un 12 %, y por estatus económico un 2.5%.

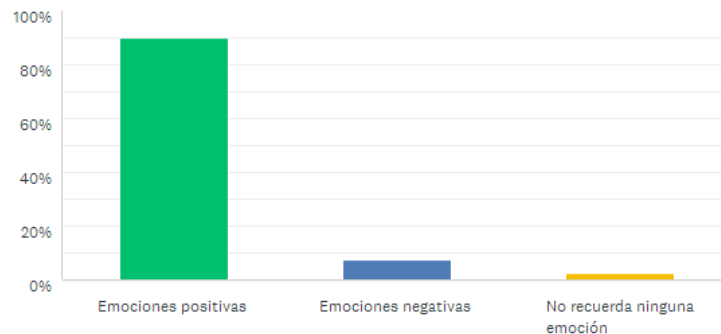
Estos datos resaltan la importancia de elementos intrínsecos más que los extrínsecos frente al desempeño del ejercicio docente, lo que ratifica la trascendencia del componente vocacional.

Componente subjetividad

Gráfico 19.

Su primer día como docente lo relaciona con: Su primer día como docente lo relaciona con:

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
▼ Emociones positivas	90,00%	36
▼ Emociones negativas	7,50%	3
▼ No recuerda ninguna emoción	2,50%	1
TOTAL		40

Las emociones relacionadas con el ejercicio docente en el primer día son las positivas con un 90% de representatividad. Mientras que las negativas representan un 7.5%. Tan solo un caso refiere no recordar ninguna emoción.

Un primer análisis permite identificar que coherente con la vocación y el deseo de ser docente, el momento preciso en el que se materializa dicha experiencia se caracteriza por emociones positivas que representan la satisfacción de cumplir una meta propuesta.

Gráfico 20.

En su actualidad, el ser docente lo relaciona con:

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
▼ Satisfacción	45,00% 18
▼ Agotamiento	0,00% 0
▼ Sacrificio	0,00% 0
▼ Disfrute	55,00% 22
TOTAL	40

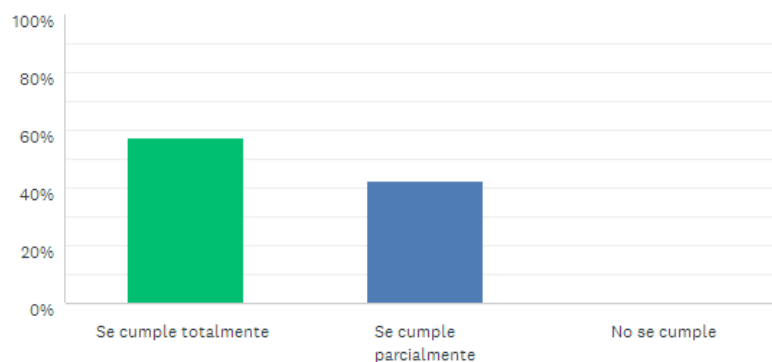
La sensación actual de los maestros se encuentra entre Disfrute 55% y satisfacción 45%. Ninguno refirió sensaciones e agotamiento o sacrificio.

Se puede identificar que independientemente del tiempo de experiencia laboral, el ejercicio docente se caracteriza por generar satisfacción y disfrute, esto evidencia que el ser docente es una elección de vida positiva para los participantes de esta investigación.

Gráfico 21.

Frente a la expectativa de ser docente, considera que ésta:

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Se cumple totalmente	57,50%	23
Se cumple parcialmente	42,50%	17
No se cumple	0,00%	0
TOTAL		40

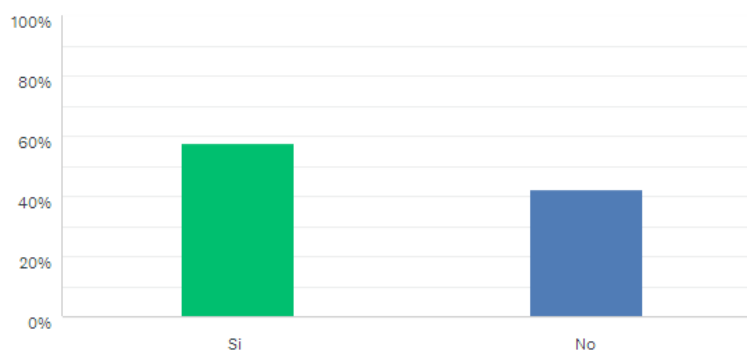
El 57% de los participantes consideran que su expectativa se cumple totalmente, mientras que el 42% consideran que su expectativa se cumple de manera parcial.

Este cumplimiento parcial corresponde según las observaciones realizadas durante la aplicación, a los proyectos de formación que aún se encuentran en marcha para muchos de los participantes.

Gráfico 22.

¿Desea participar en la segunda fase de la investigación narrando su historia de vida personal en lo relacionado a la docencia?

Respondidas: 40 Omitidas: 0



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Si	57,50% 23
No	42,50% 17
TOTAL	40

Del total de la población 57.5% desean participar en la segunda etapa del proceso investigativo. El 42% restante no desea continuar.

Este alto nivel de interés en la participación de la segunda etapa de la investigación revela que ser docente, hablar de su trabajo y compartir sus experiencias es satisfactorio para ellos.

A partir del análisis estadístico descriptivo presentado anteriormente sobre las categorías abordadas en la encuesta, se presenta un fundamento conceptual general que permite una mayor comprensión de los mismos. En tanto los componentes sociodemográficos como la edad, el género, el carácter institucional, la formación normalista y el tiempo de experiencia docente, puede retomarse planteamientos como los de Cornejo (2012) quien encontró que las diferencias de género en el ejercicio docente cuentan con características particulares relacionadas con la percepción y el papel socialmente aceptado para cada uno de ellos. También es importante identificar como la formación normalista provee unos elementos importantes y distintivos al perfil docente tal como lo proponen Rabazas (1995), Chirinos (2010), Castro (2010) y Romero (2015), quienes coinciden en que las escuelas normales están diseñadas sobre elementos epistemológicos y pedagógicos propios del ejercicio docente.

De la misma manera, los componentes explorados en las categorías de vocación, formación y subjetividad, tales como el juego, la motivación, áreas de interés, los contextos, estilos de enseñanza, las emociones y el desempeño, se sustentan a partir de los elementos del marco teórico como Vygotsky (1978) en su propuesta sociocultural en la que plantea la influencia de tutores y del ambiente frente a los procesos de internalización y externalización en el niño. También Decroly y Monchamp (1978) y Moyles (1999), coinciden en que el juego es la representación del mundo que el niño logra hacer para sí mismo, en esta representación va imaginando y así configurando sus futuras formas de actuar en

la vida social. Finalmente la emoción como componente inherentemente humano es reconocida por autores como Maturana (1993) y Orozco (2014), como elemento clave en los procesos educativos.

2.2 Procesamiento de datos cualitativos: Análisis del discurso

El análisis del discurso es una forma de estudiar las narrativas, es una técnica cualitativa, transversal de las ciencias humanas y sociales que permite detallar sistemáticamente el discurso escrito y hablado en tanto el uso de la lengua, en contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. Dicha técnica es pertinente en tanto me permitió como investigadora, observar la riqueza de la narrativa provista por los participantes, al evidenciar la cantidad de texto producido en el tiempo de durabilidad de la entrevista, se pudo identificar que según la configuración subjetiva que cada uno tiene de su quehacer docente, así mismo es su producción narrativa, existen sentidos más concretos y otros más amplios, según la sensibilidad personal, aspecto que fue evidenciado tanto en la cantidad de texto como en las frecuencias presentadas. Así mismo el uso de polifonías devela los vínculos y su significación, entre el docente y otros actores como sus estudiantes y figuras representativas en su infancia, de quienes incorporaron ideas, sentires y perspectivas que actualmente son reconocidas como parte de sus configuraciones subjetivas tanto frente al reconocimiento de su vocación, de sus procesos de formación y de la relación con su ejercicio práctico.

Para identificar a los participantes de forma anónima, se crean códigos con la información básica y relevante para el análisis. Estos se construyeron de la siguiente manera:

Abreviatura: - Pub: sector público – Priv: sector privado

Letra - M: para género masculino – F: para género Femenino

Número: Corresponde a la edad de los participantes

Número + Letra: equivale a los años de E: experiencia del participante

Tabla 1: Lectura cuantitativa del discurso:

PARTICIPANTES	Cantidad texto producido	Frecuencia	Extensión	Uso de polifonías
Pub.01.M58:25E	1160 palabras	Valores familiares	12 m 37 s	Voz del docente Voz del alumno Voz de terceros
Pub.02.F44:11E	3396 palabras	Desarrollo	27 m	Voz del docente Voz del alumno Voz de la familia
Pub.03.F48:18E	2455 palabras	Humildad y responsabilidad	24 m 44 s	Voz del docente Voz del alumno
Pub.04.F43:22E	2630 palabras	Gusto y el disfrute	26 m 50 s	Voz del docente Voz del alumno Voz de la familia
Pub.05.M72:35E	Autobiografía	Esfuerzo	3 meses	Voz del docente Voz de la familia Voz de terceros
PARTICIPANTES	Cantidad texto producido	Frecuencia	Extensión	Uso de polifonías

Priv.01.M33:4E	5480 palabras	Aprendizaje propio	52 m	Una sola voz
Priv.02.F58:25E	2016 palabras	Potenciar al otro	25m 16	Una sola voz
Priv.03.M39:20E	1571 palabras	Formación humana	14 m 55 s	Una sola voz
Priv.04.F31:13E	4373 palabras	Pasión por el quehacer docente	35 m	Voz del docente Voz del alumno Voz de la familia
Priv.05.F36:12E	1610 palabras	Arte y educación	24 m 11 s	Voz del docente Voz de la familia Voz de terceros

2.2 Matriz de sentido de las representaciones discursivas

La matriz de sentido presenta en su orden los referentes empíricos de los participantes, a partir de los cuales es posible realizar el análisis cualitativo del discurso, en esta matriz se agrupan las expresiones textuales de todos los participantes, con las cuales se alimenta cada una de las categorías de la investigación a decir; vocación, formación y práctica. Adicionalmente los fragmentos cualitativos fueron ordenados según cada uno de los objetivos trazados, en cada tabla se retoma a manera de orientación la pregunta de investigación y se describe el objetivo.

El análisis del discurso, tanto cuantitativo como cualitativo, fue necesario para comprender los diferentes sentidos otorgados al proceso de configuración subjetiva de la práctica docente, la triangulación de estas perspectivas dilucidó congruencias en tanto escenarios como el familiar y el escolar, relaciones y eventos como las interacciones padres e hijos y maestro estudiante, donde emerge la vocación.

Tabla 2. Lectura cualitativa del discurso Objetivo 1:

Pregunta de Investigación
¿Cómo influye la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas?
Objetivo Especifico No. 1
<ul style="list-style-type: none"> • Develar los escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida en la que el docente ha configurado sus prácticas educativas.
Referentes empíricos / Categoría
<p>VOCACION</p> <p><i>Yo si tenía como un grupito de amiguitas y amiguitos que me reunía con ellos y yo jugaba al maestro, o sea que eso es algo innato de uno, a mí me gustaba ser maestro y yo cogía un pedazo de carbón y cogía una tabla y le enseñaba a los niños las letras...Yo tengo 8 hermanos y todos somos profesionales, todos somos estudiosos cada uno tiene su arte su profesión pero yo fui el único que desde mi niñez me gusto jugar al maestro... Mi papá y mi mamá siempre tenían como una meta y un objetivo y era que nosotros estudiáramos decían “tiene que estudiar para ser alguien en la vida” a pesar del analfabetismo que vivían ellos porque eran analfabetas, ellos le inculcaban a uno de que uno tenía que estudiar.</i></p> <p>Pub.01.M58:25E</p> <p><i>Primero que todo el ambiente familiar teniendo en cuenta que mi papá y mi mamá fueron docentes en su vida laboral, más de 42 años mi mamá y mi papá también</i></p>

como 38 años en la docencia, en casa también hay un tío que trabajo como docente, la esposa, el primo también es docente, entonces creo que eso influye mucho. Pub.04.F43:22E

*Mi mamá y mi papá me dijeron:- bueno, entonces usted se va a quedar así sin estudiar, que va a estudiar, entonces yo dije ah! No, ¡yo quiero ser maestra!
Pub.04.F43:22E*

Yo desde que tenía 5 años jugaba a las muñecas a enseñarles, la mayor motivación mía siempre fue estimular, o sea, yo jugaba con ellas y quería que ellas estuvieran bien, todo el tiempo con bandera, que estuvieran aprendiendo un conocimiento entonces yo les enseñaba y sabía que eran muñecas, pero pues yo les enseñaba todo el tiempo... y a mí nunca se me perdió eso , yo siempre seguí con esa motivación yo fui muy segura de lo que yo quería hacer, yo nunca pensé: ah no, entonces una medicina ah no, secretaria, yo siempre tuve claro que quería ser maestra Priv.02.F58:25E

Yo lo hago con todo el amor del mundo, entonces lo más importante es que usted tenga esa vocación, que usted sienta y diga con seguridad esto es lo que yo quiero...Para mi representa todo, yo no me visualizo ejerciendo otra carrera, no. para mi significa todo, yo amo ser docente, me fascina, me encanta, lo llevo impregnado en las venas, es el aire que yo respiro, mis niños... uno siempre tiene algo que enseñar, algo que aportar. Priv.02.F58:25E

Yo acomodaba todas las muñecas, (hay fotos), en la pared y las regañaba les calificaba... Tenía muñecas y las acomodaba en las baldosas, cada una en un

cuadrado y yo pasaba por el medio de ellas... me compraron un tablero y empezaba a escribir a hacer las vocales y así así, así fue que me entró a mí también el estudio, por medio de mi mamá siendo ella también como esa profesora en la casa. Priv.04.F31:13E

FORMACIÓN

...Yo no sabía que era una Normal. Y en 5° de primaria tampoco empezaba el proceso, pero yo me sentí muy cómoda en el colegio desde que llegue me gusto todo el espacio físico, la naturaleza, la manera de tratarlo y aunque empezaba todo lo de pedagogía desde noveno, a uno desde 5° de primaria empiezan a hacerle pequeñas orientaciones... Yo toda la vida diré que yo le debo lo que soy como profesora a la Normal. Pub.03.F48:18E.

Yo recuerdo mucho el colegio (MA) tiene un estilo educativo que pues, que es reconocido aquí en Cartago, la letra cursiva, que la ortografía, y entonces uno empieza a ver en sus maestras, las que uno quiere mucho las que uno se idealiza y las ve lindas y las ve como las mejores profesoras entonces uno se ve ahí. Pub.04.F43:22E

La formación del colegio (MA), yo creo que es básica para mi yo siento eso... luego me fui al liceo Cartago pero fueron dos formaciones diferentes dos estilos educativos diferentes, pero indudablemente todas dos tuvieron gran influencia. Pub.04.F43:22E

Porque estaba estudiando en la normal desde primero primaria, entonces allí recibía también la motivación de los docentes y todo era enfocado a la pedagogía

Priv.02.F58:25E

Uno valoraba en general todos los docentes, de cada uno, uno se lleva algo muy hermoso y es toda esa entrega y esa dedicación en valores que ellos le inculcaban a uno y ese conocimiento que lo hacían con amor y no de pronto por el dinero, sino que a ellos se les veía esa vocación y esa entrega hacia nosotros.

Priv.02.F58:25E

Desde muy niña con las dos personas que yo me crie, me enseñaron siempre a que yo debía ser secretaria... pero yo lloraba porque no me tenían en la Normal.

Priv.02.F58:25E

Entré al instituto y comencé a hacer allá el técnico en preescolar, duró dos años el programa y ahí también pagué las prácticas, ahí una profesora me vio que mucha madera. Priv.04.F31:13E

Yo tengo un tío que ha sido como mi ejemplo a seguir, él trabajó en la UAN, en la Univalle, ahora es el rector de una universidad, entonces él siempre ha hecho como el papel de papá, me dijo: Sama, es la profesional la que usted tiene que hacer, si a usted le gusta el cuento hágale Priv.04.F31:13E

PRÁCTICA

De la normal me gradúo sin cumplir ni siquiera 16 años y mi primer patrón fue Monseñor, quien decía: -a las 5 mejores practicantes les doy trabajo en los colegios Diocesanos-. Yo me gano la medalla de la mejor practicante... Entonces yo inicio a trabajar en junio y en septiembre estoy hecha una adulta, de docente de 4° y 5° de primaria y feliz de la vida y cada día más enamorada de la docencia.

Pub.03.F48:18E

En mi sede hemos tratado de hacer una reflexión de la situación de los niños, entonces yo impulso mucho un comité que se llama de evaluación y promoción ... entonces las maestras hablan de los niños y hablan de su situación familiar y ese escribir de ellos y leer hace que ellas reflexionen a cerca de ese niño.

Pub.02.F44:11E

Yo aprendo todos los días de mis niños, todos los días aprendo, no una sino mil cosas, aprendo sinceridad, creatividad, tranquilidad, yo puedo tener mil problemas en mi casa y llego a la escuela y no, no, no, a mí se me olvida todo.

Pub.03.F48:18E

Me encontré como con una escuela porque una cosa es uno tener como el conocimiento profesional de lo que se va a dictar pero me encontré con muchas cosas que yo totalmente desconocía, porque yo no tenía la academia digamos pedagógica. Por un lado muy positivo porque se aprende de todo, pero le cuento que en eso lo he aprendido ya muy empírico y ya como en el campo como que ya me metí ahí y ya he encontrado un aprendizaje que me han dado los mismos muchachos. Priv.01.M33:4E

Tabla 3. Matriz De Sentido del objetivo 1.

Objetivo 1. Develar los escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida del docente.

VOCACIÓN	FORMACIÓN	PRÁCTICA
Juegos infantiles	Pedagogía	Formación – oportunidad
Apoyo familiar	Proceso enseñanza-aprendizaje	Retos ante las realidades contextuales
Deseo de ayudar	Identificación con el	Experiencia

Tabla 4. Lectura cualitativa del discurso Objetivo 2

Objetivo Especifico No. 2
<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su ejercicio.
Referentes empíricos / Categoría
<p>VOCACION</p> <p><i>Para mí la vocación, yo a veces lo expreso que es la fortaleza, pero no; es como ese don, si lo hablamos en términos de habilidad, don, esa capacidad.</i></p> <p><i>Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>Saber que la mamá todos los días se levantaba hablaba de la escuela de las compañeras, me llevaba a la escuela estando pequeñita, entonces yo iba estaba en contacto con ese medio, la veía a ella en su salón de clases porque muchas veces estuve ahí, yo ya le decía:- mami tráigame tizas, el tablero entonces ya empecé a jugar y a sentir que yo también era la profesora... Yo me fui por preescolar y entonces yo siento que es una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida. Pub.04.F43:22E</i></p> <p><i>...Son niños que manejan situaciones de pronto a nivel de comportamiento de problemática familiar, social que exigen que uno como maestro no se quede en lo básico, que uno pueda ir más allá, que uno siempre este mirando una herramienta, una estrategia para poder llegar, para poder ayudar, para poder pensar en un recurso, para poder orientar una mamá que muchas veces está</i></p>

desorientada. Pub.04.F43:22E

Es por gusto me apasiona este cuento de estar con los muchacho, por compartir con ellos, de enseñar lo que por tanto tiempo me desempeñe. Priv.01.M33:4E

Para mí lo más importante es, primero yo tener ese amor y esa vocación, porque si yo no amo lo que yo estoy haciendo, yo no voy a dar frutos de eso, si yo lo hago por cumplimiento no más o porque me voy a ir a lucrar de plata... está totalmente equivocada esa visión Priv.02.F58:25E.

Cuando llegué a decimo teníamos que pagar la labor social y yo con ese cuento que quería ser maestra, maestra y me fui para un jardín... Ahí pague las prácticas y no, ya me metí por ahí por ahí y eso era lo mío, lo mío, cuando me gradué de técnica en preescolar volví a trabajar en el jardín. Priv.04.F31:13E

Entonces bueno, termine el bachillerato y yo dije en mi casa que yo iba a estudiar una licenciatura en biología y química, y mi papa dijo como se le ocurre, que va a raspar tablero. Pub.04.F43:22E

Ellos me decían que maestra no porque era un ejercicio que no era valorado por las personas, ellos me decían: vas a sufrir mucho porque eso no es valorado. Priv.02.F58:25E

Entonces mi papá siempre le dijo, - ¡Ja, ésta va a salir profesora!, ella va a salir profesora, no, que pecao de mi niña pero le va a gustar ese cuento... cuando entré al colegio yo le decía a mi mamá que yo quería ser profe pero mi mamá- no, como tratando de cambiar el hilo, pero pues, fue imposible...Entonces me fui para el hospital y pague allá la labor y mi mamá me dijo pues pruebe a ver, mi mamá

como mirando a ver si cambiaba de carrera, pero no , no , no ,no. Priv.04.F31:13E.

FORMACION

Uno necesita formación en cualquier cosa que haga, no se puede quedar con lo básico, uno tiene que profundizar en los temas que le interesan y eso se tiene que notar en la práctica de uno; yo veo que falta eso, reflexión formación del desarrollo de los niños, yo veo que los maestros casi no sabemos de desarrollo, entonces somos intolerantes y no somos capaces de analizar una situación que con un manejo suyo de adulto, una mediación se solucionaría, entonces terminamos poniendo quejas y quejas y estresando los niños y sin saber cómo manejarlos.

Pub.02.F44:11E

Cuando me matriculé yo no sabía verdaderamente que significaba Normal. Luego fue que descubrí en el bachillerato que ahí realmente hacían la formación, que lo mandaban a uno a diferentes centros, le enseñaban todas las didácticas, le informaban todos los pasos para hacer una clase, en esa época se llamaban planillas y toda la elaboración de material y todo eso a mí me gusto.

Pub.03.F48:18E

Cuando llegué a la parte docente realmente se unieron dos cosas, mi negocio y estaba trabajando en el instituto porque tenía el tiempo y el espacio y ya me dedique solamente a la parte de la educación es porque digamos que me absorbió, pero por gusto, no lo hago por escampadero. Priv.01.M33:4E.

Era tan buena la formación en la normal que la diferencia solo era que ya no

íbamos con uniforme sino ya muy cachacas, elegantes con media velada y taconcito como para uno dar imagen de un poquito más de edad y más respeto.

Pub.03.F48:18E

Pero poco a poco se hizo necesario prepararme profesionalmente, estudiar, poco a poco yo fui alimentando esa parte de conocimiento y llevándolo a una realidad.

Priv.02.F58:25E

Entonces me metí a la licenciatura en la universidad y estudie. Y cuando ya me gradué yo dije bueno, ya yo quiero otra cosa, ya bebés como que me sentía ya cansada, bebecitos, como que no despegas uno de ahí Priv.04.F31:13E

PRÁCTICA

Así entro yo al sector de educación, de salud que era bien pago pero muy inestable y entro a educación; otro lenguaje otra cosmovisión, otra realidad. Yo llego a un salón inmensamente grande, grandísimo como un estadio, con unos niños muy pequeños y yo entro y lo que veo es como sapitos que me sacaban la lengua y me hacían muecas. Pub.02.F44:11E

Entonces en ese tiempo, allí hacen una reunión general de docentes en la institución donde me nombraron y yo me senté al lado de unas maestras y resulta que eran las maestras de preescolar...Yo cambio de posición gracias a esas maestras, por ellas yo empecé a tener un trabajo organizado ellas saben de pedagogía y didáctica y yo sé de comportamiento... fue un trabajo de cada 8 días buscando... entonces ya es otra perspectiva. Pub.02.F44:11E

Entonces cuando empiezo yo con el gobierno, si veo de pronto un estilo muy

autoritario y pues yo no estaba enseñada a eso pero pues uno en la vida le toca acostumbrarse y quedarse callado cuando tiene que quedarse callado.

Pub.03.F48:18E

Y siento que otra parte que influyo mucho en mi formación fue la experiencia del sector privado, sin demeritar el sector oficial, porque son dos estilos diferentes pero creo que haber iniciado el proceso de ser maestra en la parte privada, le da a uno como un estándar de calidad, le da como un nivel de exigencia de uno como docente. Pub.04.F43:22E

Lo pedagógico hace falta, yo me he pegado de libros de teorías donde la conclusión que yo saco es que a veces es como tan diferente lo que uno lee o lo que le dicen haga; a cuando usted está ahí metido es totalmente distinto, entonces yo digo bueno, si uno aplica tanta cosa de tantos genios del tema opinando distinto, entonces uno dice bueno como a que teoría me pego, ¿no?, yo a veces digo no, soy Yo. Y me ha funcionado hasta el momento. Priv.01.M33:4E.

Cuando termine yo me gane el premio a la mejor maestra en 1997, escogían a la alumna que tuviese el puntaje más alto en 8-9 10 y 11. El premio es que usted va a salir con la oportunidad de elegir un colegio donde usted va a trabajar y se va desempeñar laboralmente Priv.02.F58:25E

Y entre a un colegio privado, me dejaron un año en transición. Después abrieron otro tercero porque había mucho niño, entonces me subieron a mí, porque la carrera, que ya me había graduado, porque cuando me gradué fue que me dieron como ganas de colegio Priv.04.F31:13E

Yo le hice la licencia y me encantó ese cuento, eso fue maravilloso para mí, cuando termine las horas me dio muy duro, entonces ella me dijo, cuando estudie vuelve, porque usted tiene madera. Priv.04.F31:13E

Cada vez me convenzo de que este si es mi trabajo Priv.04.F31:13E

Entonces yo aprendo todos los días de mis niños, aprendo que ellos si son personas sinceras, estar en medio de los niños es estar en medio del mejor grupo social a usted el niño le dice las cosas sin necesidad de usted pedir las, el niño le dice profe como vino de bonita, profe esos aretes tan hermosos, profe yo la quiero mucho, los niños le escriben una carta sin uno decirle, los niños envuelven una banana en un papelito que encuentran y van y le llevan y ese es el mejor tesoro y usted se lo ha de recibir y ahí hay sinceridad y puede recibir oro pero son regalos que vienen del corazón yo mantengo enamorada de mis niños. Pub.03.F48:18E

Tabla 5 Matriz de Sentido Objetivo 2

Objetivo 2. Evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su quehacer docente.

VOCACIÓN	FORMACIÓN	PRÁCTICA
Vida familiar Roles	Continuidad en la educación formal	Enfrentar el contexto real
Cercanía con el ejercicio	Descubrimiento de la vocación	Experiencia institucional
Sentimiento de amor	Profundización en el conocimiento y el alcance docente	Aprendizaje frente al que hacer y al Reconocimiento del otro

Tabla 6 Lectura cualitativa del discurso objetivo 3.

Objetivo Especifico No. 3
<ul style="list-style-type: none"> • Proponer los fundamentos conceptuales del <i>Yo educador</i> emergente de los procesos vocacionales y formativos del Docente.
Referentes empíricos / Categoría
<p>VOCACION</p> <p><i>Tuve unos docentes y una formación donde yo digo, que despiertan en uno la capacidad que ya hay, entonces yo me siento docente por vocación, siento que tengo fortalezas y habilidades las cuales ellos supieron aprovechar y ver en uno.</i> <i>Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>El día que yo sienta -en serio- que las cosas se ponen de ese punto pues, sigo con mi negocio mejor, prefiero porque en serio, yo digo que esto es de hacerlo con amor.</i> <i>Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>Quisiera ser ese profesor que con cada niño quisiera hacer ese proyecto particular, con cada niño es distinto, no solamente el grado quinto y ya.</i> <i>Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>Bueno para mí lo que significa ser docente, pues trato como de relacionarlo con lo que hago día a día, o sea con amor y con pasión sea cual sea la actividad que usted desarrolle se va sentir cómodo, se va a sentir satisfecho.</i> <i>Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>Yo veo la educación, no sé si muy fantasiosa o qué, pero yo considero que si me lo permiten, o sea uno puede dejar al menos la semillita.</i> <i>Priv.01.M33:4E.</i></p> <p><i>Entonces si estoy aquí y no he tirado la toalla y supero todas las adversidades es</i></p>

porque eso confirma lo que yo creo, o sea que yo hago las cosas con pasión.

Priv.01.M33:4E.

Entrega total, total desde el amor y la firmeza, para mí es como una guía, un ángel... como orientar a alguien con todo el amor y la firmeza. Priv.04.F31:13E

FORMACION

Usted no conoce la escuela, es muy diferente la escuela entender la escuela, entender la dinámica del aprendizaje del otro, su realidad, como su medio le influye, como su genética le influye, eso lo trabajamos nosotros todo el tiempo en la teoría, nosotros sabemos que influye la genética, que influye el ambiente que nos construimos, pero ver eso en la vida real usted con una persona en un proceso de 11 meses eso es fantástico, yo veo que me ha permitido comprender mejor, ampliar mis marcos de referencia por ejemplo en cuanto al desarrollo infantil. Pub.02.F44:11E

Yo quisiera seguir estudiando, irme por ese lado de la pedagogía o hacer una licenciatura, ahorita estoy es terminando una especialización con base a la tecnología que tenía, eso pues como por articular ahí, terminar rápido, pero luego tener la opción de hacer una especialización. Priv.01.M33:4E

Estamos preparándonos un poquito más y como objetivo principal está lo que yo le voy a enseñar a mis muchachos, me proyecto pues, a futuro quisiera seguir como estoy, que me permita la institución cumplir esas metas y esos sueños que yo tengo. Priv.01.M33:4E

Yo quiero cada día especializarme, no quiero parar de estudiar, me encanta el

estudio, quiero perfeccionar para poder seguir retroalimentando, seguir socializando ese conocimiento a los demás. Yo me visualizo como maestra siempre Priv.02.F58:25E

PRÁCTICA

La interacción con los niños es más como desde la transparencia yo pienso que a mí me ha vuelto más transparente y por ejemplo ya no me interesa tanto que el vestido... empieza a ver uno como lo real de la vida, lo importante, yo miro ahora la gente más que por el vestido, por lo que tienen, por que los niños no se fijan en eso, más que lo que hable, yo me fijo mucho en lo que la gente habla, los movimientos de las personas, porque es lo que yo hago con los niños.

Pub.02.F44:11E

Yo siempre he dicho que el alumno respeta al docente si lo ve con capacidad de que preparó y que va a dar su clase bien dada. Pub.03.F48:18E

Otra situación, niños en estado de discapacidad, he tenido niños con problemas motrices, con problemas de comportamiento, que uno tiene que estar mirando cómo lo manejo aquí en el aula de clase, cómo hago que él me atienda, como hago que él me siga una orden, entonces uno siempre está buscando una estrategia y lo lleva a uno a inventar y a innovar y a proponer cosas que de pronto a uno le funcionen... a tener un plan de trabajo para ellos diferente, a considerar que se le dificulte y lo que se le facilite, el manejo, el compromiso, que hay que ayudarlo a parar, hay que cargarlo ayudarlo a ir al baño, entonces eso lo va volviendo a uno como más sensible y le permite a uno hacer un trabajo como más

centrado en lo que necesita, entonces yo creo que de ahí es que uno aprende y tiene que estar buscando otras estrategias. Pub.04.F43:22E

...Entonces ella me dio la oportunidad y me quedé con un tercero, pero ahí tuve una experiencia maluca...yo creo que me pegué una quemada tenaz, tenían proceso disciplinario ese grado era pesado, eran como 10 pero hacían como por 50... ahí claro ya no rendí, me opaque no había nada que hacer, esos niños eran muy difíciles de trabajar... y se trabajó más bien como ahí, como ahí...

Priv.04.F31:13E

Yo soy feliz siendo maestra, primero que todo siendo maestra de preescolar, creo que ahí he podido hacer un trabajo muy bueno, creo que he aprendido porque pues uno todos los días, más que lo que puede dar lo que pueda recibir

Pub.04.F43:22E

Tabla 7. Matriz de Sentido objetivo 3

Objetivo 3. Proponer los fundamentos conceptuales del Yo educador		
VOCACIÓN	FORMACIÓN	PRÁCTICA
Cualidades – fortalezas – habilidades – don- capacidades	Dimensión cognitiva	Dimensión física - sexual
	Dimensión política	Dimensión ecológico ambiental-
Dimensión psicoafectiva.	Dimensión familiar	Dimensión productiva laboral.
Dimensión ética. Actitudes y conducta	Dimensión Neuropsicológica	Dimensión lúdico estética
Dimensión espiritualidad creencias	Dimensión social - cultural	
C o t i d i a n i d a d .		

2.4 tabla 8: Representaciones empíricas de las dimensiones del Yo

Educador.

DIMENSIONES HUMANAS DEL YO EDUCADOR	Referente Empírico
Familiar	<p><i>Mi mamá es docente vengo de una familia de profesores y esta es la quinta generación el abuelo el bisabuelo el tatarabuelo... son docentes siempre ha sido la familia de mi mamá y de mi abuelo una familia como culta como estudiada. Pub.02.F44:11E</i></p> <p><i>A medida que fui creciendo empecé ya a estudiar y a estar dentro de un grupo familiar muy lleno de valores... Viví una niñez muy bonita, una infancia muy bonita de juegos tradicionales una familia nuclear, una familia llena de principios de valores, llena de amor, Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>Mi papá se sentía súper orgulloso, mi mamá ni se diga... Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>Yo le escribí una carta a mis padres y se las deje sobre la cama y dije: -que yo ganaba el año si me prometían que me cambiaban de colegio- gracias a Dios mis padres siempre como tan atentos a lo poco o mucho que yo les pudiera solicitar. Pub.03.F48:18E</i></p>
Cognitivo –	<p><i>Empecé a estudiar mi licenciatura sin pensar... porque yo no</i></p>

<p>escolar</p>	<p><i>sabía nada del gobierno. Nada de escalafón, yo no lo hago tanto por cuestión de un mejor salario, porque... realmente lo que nos pagaba era un poquito más del mínimo y nos tocaba mañana y tarde, yo me empiezo desde ese momento a capacitar para darle a mis alumnos, y como persona yo quería superarme. Pub.03.F48:18E</i></p>
<p>Socio Cultural</p>	<p><i>...Ellas sacaban sus sandwiches con jamón y veían mi lonchera como algo raro, pero yo he sido una persona de muy buena autoestima, yo me tomaba mis cosas, entonces yo veo que ellas empiezan a acercarse a mi cuando ven que yo saco A, en esa época no le calificaban a uno de 1 a 5 sino que en esa época A era lo superior, pero antes me rechazaban como si yo ... mejor dicho yo era la pobre del salón y entonces yo ya no encajaba, yo hacia las cosas pero yo no las hacía con agrado Pub.03.F48:18E</i></p>
<p>Ecológico-ambiental</p>	<p><i>Yo había orado y le había pedido a Dios que fuera una escuela pequeña donde hubiera plantas que yo pudiera cuidar. Y la escuela fue tal cual como yo me la imaginé...cuidar la vida, cuidar las plantas es un asunto de conciencia y compromiso y de trabajo, y además las plantas cumplen esa función estética, entonces eso cuidar una planta</i></p>

	<p><i>o un animal que donde yo trabaje haya ese tipo de relación con la naturaleza es para mí importante y es relajante y es una actividad que me exige hacer cosas cotidianamente, o sea el contacto con la vida. Pub.02.F44:11E</i></p>
<p>Político</p>	<p><i>Recuerdo que en el introductorio mi mamá pensaba que yo iba a escoger básica primaria y bueno hice el introductorio, yo muy feliz muy contenta, todo el mundo llegaba a ese nivel y ahí ya todos nos dividíamos en los diferentes carreras, y yo me fui por preescolar y entonces yo siento que es una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida... cuando yo decidí ya que era lo que iba a hacer por el resto del tiempo laboral dije rico estar ahí... Ser maestro es algo muy lindo, con el cual pues yo puedo vivir... es una vida que yo quise tener, es la vida que disfruto tener y es el trabajo quiero tener y disfruto. Pub.04.F43:22E</i></p>
<p>Económico – productivo</p>	<p><i>Salí egresado del Industrial y la especialidad mía era la metalistería y sucede que empecé ya a trabajar y empecé a ganar dinero y no había, no tenía la oportunidad de entrar a la universidad por que la situación económica estaba dura por toda parte y había que también ayudar a nuestros padres a la familia, yo tenía hermanitos más pequeños, tenía que</i></p>

	<p><i>colaborarle económicamente. Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>... me empieza a ir muy bien económicamente eso también es una cosa importante. Pub.02.F44:11E</i></p> <p><i>Siento que es un estilo de vida que yo quise tener, una vida que yo quise llevar y siento que es también como la parte laboral mi seguridad, porque mi trabajo me genera los recursos que yo necesito para mi vida para mi familia, entonces es un complemento es total, Pub.04.F43:22E</i></p> <p><i>Me visualizo así ganando el concurso y entrando a un colegio público pues para tener también mejores ingresos para un futuro para mi pensión para mi vejez.</i></p> <p><i>Me veo como una persona de mucha convicción, que saben que yo voy es a trabajar, que afortunadamente no vivo de mi sueldo, porque tampoco es muy alto, que yo me divierto en mi escuela. Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>También tuve la oportunidad de concursar pero la verdad no quise, porque si comparo el sector oficial y el sector privado y ahí si no me veo en el sector oficial, es como muy difícil, tengo muchos conocidos y compañeros en ese sector y siempre me manifiestan que las cosas están muy difícil, que realmente llegan al punto que sienten como una seguridad en el trabajo una estabilidad y ya el desgano como que ya no</i></p>
--	---

	<p><i>quiero, ya lo hago como por... estoy seguro. Si yo voy a estar con esa actitud de que se pierda el apasionamiento por lo que se hace yo digo prefiero estar aquí ganándome un poco menos quizás no con la seguridad que se tiene en el sector oficial pero yo prefiero estarme aquí. Priv.01.M33:4E</i></p>
<p>Psicoafectivo</p>	<p><i>Los niños necesitan mucho apoyo, los niños necesitan mucho que los escuchen, que los amen, que los entiendan, necesitan más afecto, necesitan más ternura porque estos niños vienen de unas clases sociales muy duras donde hay mucha violencia. Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>Estando muy niña trabajando, un alumno se me murió de cáncer, afortunadamente el ultimo día yo me despedí de él y le di un abrazo a mi niño... y el niño murió, eso yo nunca lo olvidare, de que así como los hijos los seres queridos están hoy y mañana no, para mí fue muy duro ver todo ese año ese puesto vacío del niño. Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>Yo les doy mucho respeto, cariño por que eso nace, uno no tiene que decirle al niño valla abraze su profesora si el niño lo abraza a uno es porque se siente bien con uno. Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>Porque me apasiono tanto que me duele también</i></p>

	<p><i>Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>Amo lo que hago, amo los niños no consiento nada con los niños...hoy en día, si veo a alguien que maltrate o que sea muy autoritario o que se pase de la línea del rol como docente si me le enfrento. Hoy sí. Pub.03.F48:18E</i></p> <p><i>Un docente con ganas de hacer muchas cosas con los muchachos, de impartir pues como otro tipo de educación, sin llegar a ser pues el papá de los muchachos, pero sí esa persona en la que ellos, si sienten algún vacío o alguna ausencia que pueden contar conmigo. Priv.01.M33:4E</i></p>
<p>Lúdico-estético</p>	<p><i>Entonces eso nos motivaba, porque ellos eran muy creativos, ellos se disfrazaban, ellos se volvían niños, entonces para uno eso era algo hermosos en la infancia. Priv.02.F58:25E</i></p> <p><i>Todo cambia cuando empezamos a contar chistes, un día alguien dijo contemos chistes y empezaron a contar chistes y yo empiezo a ser capaz de contar chistes que a ellos les parecen graciosos porque es muy diferente el humor adulto al sentido del humor infantil y ese día yo me doy cuenta de que soy capaz de hablar con ellos, cuando somos capaces de entendernos contando chistes ese fue el día que yo dije si soy capaz de hacer esto. Pub.02.F44:11E</i></p> <p><i>Todo el mundo cocinado, que ella porque se maquillaba que</i></p>

por que se pintaba... déjela es un juego para ella que de malo tiene, por ejemplo los niños se cambian de nombre... Yo les digo el otro nombre... Ah bueno, yo le llamo como me diga. Pub.02.F44:11E

Yo soy como una psicopedagoga diferente, yo le digo a mis papás bueno yo soy de romper reglas de hacer esto, mañana vamos a hacer tal actividad, yo soy de las que digo mañana vamos a ver todo el día matemáticas y no se asusten que nadie va a salir cansado, mañana vamos a hacer lectura, hoy me dio por llevarlos a sistemas y gracias a dios tengo un rector que no me molesta entonces yo juego con mis alumnos juego con mis papás y menos mal que todo el mundo me responde, cuando yo digo mañana tienen que traer todos un pliego de cartulina porque voy a hacer tal cosa, todo mundo llega. Pub.03.F48:18E.

Elegí preescolar porque me enamore de los que me mostraban que era preescolar, yo soy una persona que me gusta bailar, me gusta cantar, a mí me gusta ser alegre... con los proyectos que tengo a cargo dentro de la escuela con los talleres de educación sexual, bueno, yo tengo mucha interacción con todos y me va bien, pero cuando yo decidí ya, que era lo que iba a hacer por el resto del tiempo laboral dije:

	<p><i>rico estar ahí, todos los días es una fiesta, todos los días es una cosa diferente, hay posibilidades de disfrazarse, a mí me encanta disfrazarme, bueno, hoy soy el Ada de las letras, al otro día vamos a hacer un circuito, una olimpiada, hacer cosas diferentes, a mí me parece que esa fue como la visión que yo tome. Pub.04.F43:22E</i></p>
<p>Ético- moral</p>	<p><i>Yo en mi grupo tengo una niña Down y me duele reconocerlo de que le demuestro mucho cariño a la niña pero yo no sé qué hacer con ella. Yo doy tecnología, entonces, la niña la tengo siempre, es la única niña que tiene un computador para ella solita, superviso lo que hace pero yo digo bueno, hasta aquí puedo hacer, que más hago, porque el lenguaje no lo interpreto no sé qué más puedo hacer. Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>Caso puntual el de una niña apadrinada, o sea ella no tuvo que sacar del bolsillo, ni la familia para pagar su educación, pero bueno le dimos y le dimos y ahora que hace Angélica, entonces sale del colegio ¿y ya?, ¿nos lavamos las manos?, entonces yo quise de que ella pensara en su microempresa, ella tiene la habilidad de hacer manillas y tapetes, entonces lo logró Priv.01.M33:4E.</i></p> <p><i>Yo trato de ser es muy ético con ellos, muy ético ser muy respetuoso enseñarles obviamente valores, sin necesidad de</i></p>

	<p><i>estar simplemente profesando o hablando de Jesucristo siempre, o de María ¿no? Priv.01.M33:4E.</i></p> <p><i>Entonces yo decía bueno, yo tengo que tener este compromiso de cómo ayudarle a este niño, no ser apática o indiferente a las necesidades que presentaba él y ayudarlo a que el ganara ese año, ayudarlo a que él reforzara esos conocimientos, a que viviera ese mundo en el colegio y se olvidara de todo eso tan grave que vivía en la casa, y que no lo ayudaba a progresar y a salir adelante Priv.02.F58:25E.</i></p>
<p>Espiritual</p>	<p><i>Hay una diferencia muy grande entre profesor y maestro. El ser maestro es seguir a Cristo, de uno preocuparse de cada personita, de ir por aquellos que tienen problemas, marcar esa diferencia. Priv.02.F58:25E</i></p> <p><i>Yo me crie en un hogar, no disfuncional, muy bonito por cierto, pero en esa parte espiritual por un lado mi papá era muy católico, mi mamá y mi hermana cristianas, evangélicas, donde mi papá me llevaba a misa los domingos, pero mi mamá también quería que yo fuera a la iglesia, yo hice la primera comunión y la confirmación casi avalado pues por mi papá, no por mi familia y comencé a crecer como que en ese mundo, como que bueno, pa´onde es que es. Priv.01.M33:4E</i></p>

	<p><i>Yo creo en dios sobre todas las cosas, yo eso si lo tengo claro, creo en dios llámese como lo quieran llamar, pero sé que él está ahí, y en mí se ha manifestado de muchas formas Priv.01.M33:4E.</i></p> <p><i>Pero son cosas como que del destino porque Dios es muy poderoso yo siempre he dicho eso que tiene que haber alguien muy fuerte muy grande que se llama Dios y el ve , hombre los corazones de las personas y sucede que un día yo empecé a hablar con dios y le dije Dios yo quiero ser profesional, yo quiero servirle a la comunidad a la sociedad, quiero ser una persona importante dentro de la sociedad, y para eso yo quiero una profesión que yo trabaje con la comunidad y vea se dio se dio. Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>El director de la escuela me dijo: allá esta su grupo esperándolo y yo entre, y yo entre sin miedo, hmm yo entre como si yo supiera ya eso, o sea son los talentos que Dios nos da. Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>En la entrevista me fue como a los perros en misa... porque yo no sabía nada de pedagogía y me empezaron a preguntar que si se trabaja por proyectos, yo no tenía ni idea...No la perdí porque el espíritu santo es bondadoso. Pub.02.F44:11E</i></p>
--	--

	<p><i>Yo había orado y le había pedido a Dios que fuera una escuela pequeña donde hubiera plantas que yo pudiera cuidar. Y la escuela fue tal cual como yo me la imaginé. Pub.02.F44:11E</i></p> <p><i>Dios, él le va dando a uno las cosas como he dicho, Dios le va dando a uno las cosas por que como a los 5 o 6 meses me invitaron de la secretaria de educación a que hiciera el bachiller pedagógico acelerado que daba la normal de Manuel Quintero penilla de la Victoria Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>Gracias a Dios mis padres siempre como tan atentos a lo poco o mucho que yo les pudiera solicitar PUB.03.F48:18E</i></p> <p><i>Entonces yo todos los días le digo a Dios que gracias porque me permitió ser lo que realmente yo quería ser y cada que termina un año lectivo y empiezo matriculas yo digo bueno Dios, ya se fueron los niños que trajo este año y esperemos a ver cuáles van a llegar, porque acá llegan definitivamente los que me necesitan a mí y que yo necesito de ellos, entonces aquí no llega ninguno por casualidad. Pub.04.F43:22E</i></p>
<p>Biológico corporal</p>	<p><i>Pero si, ese tema de la inclusión ahorita que es tan difícil, porque tenemos los muchachos ahí en el aula y sin tener los medios sin tener la capacitación, las herramientas y uno dice</i></p>

	<p><i>juemíchica! yo que hago aquí. Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>O sea, yo le manifesté a la hermana que estaba bien enfermo y eso se transmite ya en mi hogar, yo tengo una niña de tres años pero en conclusión es que lo hago con mucho amor y aprendiendo de los mismos muchachos. Priv.01.M33:4E.</i></p> <p><i>Y los niños con discapacidad motriz a tener un plan de trabajo para ellos diferente, a considerar que se le dificulta y lo que se le facilite, el manejo, el compromiso, que hay que ayudarlo a parar, hay que cargarlo ayudarlo a ir al baño, entonces eso lo va volviendo a uno como más sensible</i></p> <p><i>Pub.04.F43:22E</i></p> <p><i>En el poblado había una escuela para varones y escuela para niñas, pues no se permitía reunir a los dos por el tabú de orden sexual. Según nuestros padres y maestros, no se debía hablar de sexo con los menores de edad; a los que sorprendían en actitudes maliciosas eran sometidos a castigos dolorosos como juete, quedarse sin recreo, arrodillado con manos arriba y un ladrillo en cada mano: y cuando la falta era muy grave, podía ser hasta expulsado del establecimiento. Pub.05.M72:35E</i></p>
Neuropsicológico	<p><i>A mí me ha gustado mucho leer , estudiar , investigar y me gusta mucho el trabajo, yo digo que eso hace parte como de</i></p>

	<p><i>la genética yo no sé porque mi mamá a pesar del analfabetismo pues era estudiosa. Pub.01.M58:25E</i></p> <p><i>Porque es que es muy rico cuando uno trabaja en equipo y otro también se interesa, yo puedo aportar esto, pero yo a veces pienso de que me toca tener yo mismo mis propios límites porque yo también me lleno de una carga emocional y este año lo terminé realmente muy estresado.</i></p> <p><i>Priv.01.M33:4E</i></p> <p><i>Que tristeza que uno tenga que cumplir un plan tan estrictamente en estos temas, viendo que hay tanta cosa, vea hay niños que dicen estos son desatentos, no son desatentos les fascina dibujar, cuando se están acabando las manualidades, esos niños que les fascina hacer sus trabajos, ya no les enseñan tanto sociales, no les enseñan las capitales ni cultura general como le enseñaban a uno por que ahora creen que el estudio es matemática y español.</i></p> <p><i>Pub.03.F48:18E</i></p>
--	---

2.5 Mí genealogía

La espiral de la vida nos va dejando avanzar por un camino que se va alimentando de historias, unas agrias, otras dulces y otras aparentemente sin sabor, sin embargo, cada una de ellas tiene un papel importante en la construcción del sentido de vida personal, solo basta con hacer un alto en el camino, para mirar con un poco más de detenimiento que momentos y situaciones de la vida cotidiana existen en las bases de la propia construcción individual. Es por esta razón que para la aproximación a la propuesta teórica del Yo educador, se hace fundamental retomar la historia de vida de mi padre, quien al igual que mi madre han sido mis ejemplos de vida y fuente de inspiración al momento de emprender y culminar los diferentes proyectos que poco a poco han configurado mi existencia.

La vocación:

Hijo de una humilde familia, el 5° de 13 hermanos, recuerda que debía ayudar en labores domésticas desde sus 7 años de edad, tareas que aumentaban gradualmente en la medida que crecía y maduraba. Fue así, como poco a poco fue aprendiendo asuntos relacionados con la vida adulta como el sostenimiento económico de una familia, así como aspectos más relevantes para la vida como los valores en las relaciones humanas, tal como se aprecia en el siguiente texto:

“También teníamos que hacer mandados donde los vecinos, pues las relaciones entre las familias de la vereda eran muy buenas, lo cual se aprovechaba para servirse mutuamente en la venta y préstamo de productos de las finca, herramientas e inclusive los caballos para el transporte de productos y para la molienda...como nosotros producíamos panela, se hacía trueque con la leche que producían en una finca vecina”.

Pub.05.M72:35E

A pesar de tanto trabajo, también recuerda que tenían tiempo para jugar, repartiéndose roles entre los hermanos más grandes y los pequeños, siendo unos los padres y maestros y los otros hacían su papel de hijos. Para estos juegos recreaban los diferentes elementos con lo que tenían a su alcance, manifestándolo así:

“Los caballos eran palos, los productos eran frutas, semillas y piedritas, las hojas de las plantas que eran los billetes, las pencas carnosas de pipa y otras similares hacían de carne, etc.”

Pub.05.M72:35E

La edad para entrar a la escuela se alargó, debido a la lejanía del centro educativo y al temor de sus padres por enviarlos solos a largas distancias, sin embargo, afirma:

“Nuestros padres con el ánimo que aprendiéramos a leer, escribir y algo de religión, adquirirían el catecismo del padre Gaspar Astete: las 100 lecciones de historia Sagrada y la cartilla Charri, para enseñarnos aunque fuera lo básico”. Pub.05.M72:35E

Con ello reconoce que sus padres, especialmente su papá fue su primer maestro, ya que tenía buenos conocimientos, aunque su pedagogía no fuera la más adecuada, pues recuerda gritos y coscorrones al momento de no comprender algo fácilmente. También recuerda una tía, que les visitaba por temporadas e improvisaba una escuelita en el pasillo con los hermanitos Molina y uno que otro vecino. Con tablero y pupitres hechizos, con una pizarra para escribir y compartirla con todos los compañeros, combinado con el catecismo de Historia Sagrada, poco a poco iban aprendiendo sus lecciones.

Con esfuerzos del municipio y la parroquia se abre la escuelita Sutatenza, que recibió un buen número de niños de las veredas cercanas, el programa propuesto por el gobierno entregaba una cartilla guía y un radio, en el que podían sintonizar la emisora Sutatenza, cuyos programas eran educativos en temas como Español, Matemáticas, Urbanidad, Religión y Moral. La felicidad era grande, no sólo por estar aprendiendo, sino por contar con lo más avanzado en tecnología para la época. Dice:

“La Profesora María nos decía: niños por favor hagan silencio, porque así como aquí oímos lo que hablan en otra parte, así mismo, allá oyen lo que nosotros hablamos o los ruidos que hacemos, entonces nosotros muy ingenuos le obedecíamos”. Pub.05.M72:35E

La Formación:

Celino ingreso a esta escuela a los 13 años, debía recorrer descalzo cuatro veces el mismo camino, ya que era doble jornada. Al llegar a casa a las 6 de la tarde, comían y daban inicio a la realización de tareas escolares a luz de vela. Para compensar el viaje a medio día, una señora del pueblo les ofrecía almuerzo a cambio de traer leña o cargar agua, cada tarea con su respectiva dificultad. Al ingresar a la escuela de varones entró a 1-A donde estaban los estudiantes más pequeños y principiantes, pero gracias a sus aprendizajes previos fue promovido a 1-B.

Recuerda que su profesora Oliva, lo mandaba a traerle el desayuno y le dejaba el *bocadito*, ya que se hizo querer mucho gracias a su buen comportamiento. Por esta misma razón casi siempre lo dejaban encargado del grupo cuando los profesores se ausentaban. Recuerda claramente los nombres, así como las bondades y exigencias de sus diferentes profesores de primaria, con un lenguaje muy amable, a pesar de la amargura de algunas experiencias, como se aprecia a continuación:

“La realización de las constantes labores en la casa, las dificultades para estudiar y según los modelos que con frecuencia observaba, iban sembrando en mi mente la idea de pensar en una profesión que me ofreciera un futuro mejor, que fuera menos sacrificante que la vida del campo, entonces pensaba en el magisterio, en el sacerdocio o cualquier arte como la mecánica, ebanistería, entre otras” Pub.05.M72:35E

Inició como estudiante fundador del Colegio del municipio, pero por déficit de población estudiantil fue cerrado a los 6 meses. Con el cierre del colegio no tuvo más opción que regresar a las labores de la finca, ahora más duras y exigentes. Se presentó una leve posibilidad de prepararse en una granja agropecuaria del Líbano, pero no fue viable dado que se requería tener segundo de bachillerato aprobado y él solo había culminado la primaria. Por tanto, tuvo que empezar a trabajar con un vecino, ganando \$2,50 diario con el fin de ahorrar y aprovechar cualquier oportunidad de estudio.

Gracias a un encuentro afortunado con el profesor de 4° de primaria, quien al preguntarle si estaba estudiado, vio sus manos llenas de cayos por el trabajo de la finca, entonces le ofreció ser su acudiente en la media vocacional del municipio de Ambalema Tolima, a los 8 días, el profesor Murillo, le confirmó que ya tenía su cupo separado. Estudió durante un año aprendiendo las ciencias básicas y proyectos de agricultura, allí trabajaba y estudiaba con la motivación de tener un

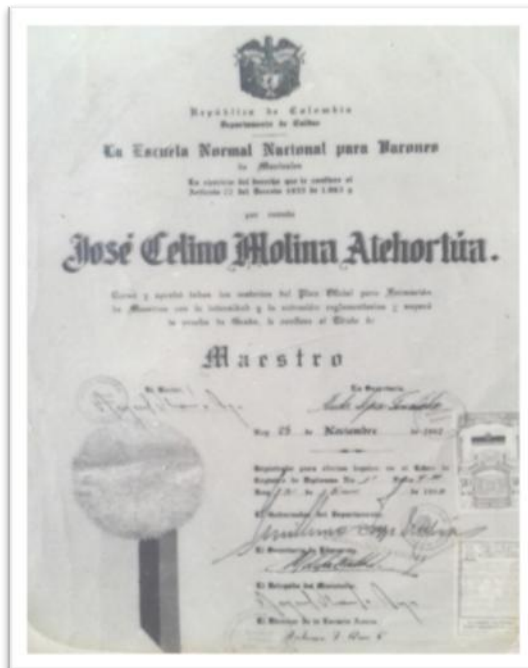
porcentaje de lo producido al final del año. Con los \$17 obtenidos y la ayuda de su padre, compro un cerdito para criarlo.

En vacaciones trabajaba para seguir ahorrando, entre tanto hacia los trámites para poder ingresar a la Normal en el municipio de Fálán Tolima. Dentro de los requisitos debía comprar el uniforme y pagar la pensión del primer mes, a lo que manifestó su dificultad para cumplir ambas cosas debido a su situación económica. Dice; *“el rector y el coordinador se miraron el uno al otro y me dijeron: vamos a hacer una excepción con usted, venda su marranito, compre su uniforme y no le cobramos pensión mientras le aprueban la beca”*. Al mes de estar estudiando su nombre estaba publicado en la lista de los favorecidos por la beca durante 6 años, dice: *“entonces más animo me dio por que yo sabía que con la ayuda de Dios alcanzaría lo que siempre había querido: Ser Maestro”*.
Pub.05.M72:35E

Estudio hasta 4° de bachillerato superando diversas dificultades y participando en diferentes actividades, fue promovido para terminar el ciclo profesional en la Normal de Manizales, siendo este el viaje más largo que había hecho en su vida con un baúl prestado como equipaje. Durante esta época de estudio para mantener bien organizado su uniforme, a falta de poder pagar el arreglo, debía ponerlo entre periódicos bajo el colchón de la cama para tenerlo bien planchado. Así mismo, los fines de semana con el fin de ahorrar dinero caminaba hasta la casa de uno de sus amigos para lograr el almuerzo y se devolvía a la Normal, este

recorrido lo aprovechaba para ir estudiando, lo cual le sirvió para tener un buen desempeño académico y finalmente ser el único estudiante representante de la Normal de Fálán en terminar satisfactoriamente sus estudios el 25 de Noviembre de 1967.

Imagen 1. Diploma de Normalista año 1967.



La Práctica:

Al graduarse, inició los trámites para la consecución de un empleo, logró solucionar lo de la libreta militar gracias a una jornada de la VI Brigada. Dictó algunas clases en las escuelas urbanas para dar a conocer su trabajo, después de presentar una prueba el rector del colegio solicitó a la Secretaría de Educación su nombramiento, pero la vacante ya había sido ocupada. Con una carta de recomendación del rector se presentó a la Secretaría de Educación y a los 8 días recibió nombramiento para una escuela en Honda Tolima, inició con un grupo de grado 4°, *“con unos alumnos gigantescos y sumamente indisciplinados, yo no los podía controlar”*. Pub.05.M72:35E. Preguntó cómo se controlaba disciplina y el rector le nombró la estrategia de la regla, al identificar esta cultura del castigo poco a poco fue concientizándolos que se podían portar bien sin necesidad de amenazas ni castigos.

Al tercer año de ejercicio docente fue nombrado director en una escuela, para ese tiempo se daban clases televisadas de 15 minutos, el profesor hacía algunas actividades previas y otras de cierre. Los materiales de clase eran realizados por los mismos alumnos como estrategia de aprendizaje, lo cual fue resaltado en una visita que recibió la institución. Al año siguiente fue trasladado al municipio de Casabianca, reconociendo algunos aprendizajes muy puntuales de dicha experiencia, siendo también ya una persona más madura.

Imagen 2. El docente y su grupo de estudiantes.



Durante su vida docente realizó cursos como: acción comunal, música con énfasis en flauta, ecología, también cursó la Licenciatura en Educación Básica Primaria, cuya cipa estaba conformada con su esposa y dos compañeros de trabajo que también estaban casados. Estudiaban en las noches y los días festivos, se reunían en una de sus casas o en un lugar tranquilo (campo). Esta formación les permitió crear microcentros, que consistía en un grupo de docentes dedicados a fortalecer el currículo, se distribuían según sus habilidades por lo cual le correspondía las actividades manuales y la música.

Durante 35 años de ejercicio docente, se caracterizó por ser el profesor de música y de artística, así mismo motivaba a los estudiantes a desarrollar experimentos en clase y cuenta con gran satisfacción que muchos de ellos

posteriormente se dedicaron a estas labores. A los 58 años de edad ya empezó a planear su retiro de las labores educativas, inició los trámites respectivos y empezó a prepararse psicológicamente, para lo cual pensó en un proyecto personal que le permitiera ocupar su tiempo libre, dos años más tarde habiendo logrado su último ascenso culminó el proceso y fue despedido por sus compañeros en una acogida reunión.

El Yo no puede ser ahistórico, por el contrario, tiene un componente ancestral y hereditario, por tanto, la historia de vida de mi padre me ha permitido conocer minuciosamente el valor del sentir vocacional enraizado filogenética y ontogénicamente. Los aprendizajes indelebles sobre la vida y el quehacer docente acompañaran mi existencia y se reconfiguraran constantemente sin perder las raíces socioafectivo que dieron lugar a la genealogía de mi Yo educador.

2.6 Resumen Trayectorias de vida de los participantes

Pub.01.M58:25E

Vivió una infancia armónica, muy bonita en la que uno de sus juegos predilectos era a ser el maestro, con tablas y carbones improvisaba tableros para enseñar a sus amigos. Contó con una familia nuclear caracterizada por la formación en valores y de amor, recuerda que sus padres en medio del analfabetismo, les trazaron a él y a sus 7 hermanos como meta que debían

estudiar para ser alguien en la vida. Estudio su bachillerato y dada la necesidad de ayudar con los ingresos económicos para el hogar e inicio su vida laboral, desempeñándose en múltiples actividades, pero como siempre quiso ser profesional, especialmente en un área en la que pudiera prestar un servicio social, aprovecho de manera empírica la primera oportunidad que se le presentó en la docencia, actividad que disfrutó desde el principio.

En poco tiempo tuvo la oportunidad de cursar el bachiller pedagógico acelerado que daba la normal en la Victoria, así se vinculó formalmente al sistema educativo, posteriormente ingresó a la universidad para estudiar la licenciatura. Inicialmente su deseo era desempeñarse en la parte administrativa, pero descubrió que al estar allí en el aula de clases con los niños y niñas aprendiendo, se convirtió en su pasión. Ha trabajado con adultos y con internos, continuó preparándose, en cuestiones de psicología, pedagogía, métodos, cursó un diplomado luego una maestría y con estos saberes formales sumados al valor que otorga a su trayectoria de vida cuenta ya con 25 años de experiencia docente *“cada vez más enamorado”*.

Pub.02.F44:11E

Pertenece a la quinta generación de docentes en su familia, decidió ser profesional en psicología su vida laboral la empieza en el área de la salud con contratación muy inestable, lo que no le permitía especializarse. Para el concurso docente del año 2002, sus dos hermanas se inscriben y también a ella sin contar

con su consentimiento, al presentar el examen ella es la única que lo aprueba de las tres, manifiesta haber tenido poca motivación para iniciar el proceso, sin embargo, gracias a la intervención de su mamá, reflexiona y se propone continuar.

Elige una escuela en comunidad vulnerable, dado su sentido de servicio. El primer día de clases lo recuerda con angustia la cantidad de niños, el aula escolar, *“el sonido de la escuela es abrumador”*, esta situación la hizo pensar en renunciar. Sin embargo, gracias a un encuentro con las maestras de preescolar, empezó a participar en reuniones de programación de clases, en las que fue aprendiendo y tomando confianza del quehacer docente, incluyendo en sus actividades lúdicas como los chistes. Empieza a leer a documentarse, se especializa, cursa una maestría y continúa sus estudios doctorales. Se caracteriza por la sensibilidad y la entrega.

Pub.03.F48:18E

En su infancia estudio en un colegio para población de estrato alto, las circunstancias allí vividas socialmente le impulsaron a pedirle a sus padres que la cambiaran de institución, por lo que fue matriculada en una normal, allí empieza a conocer sobre la educación y el quehacer docente, siente que los docentes de la normal despertaron en ella su vocación.

Se gradúa a los 16 años e inicia su vida laboral al mismo tiempo empieza la universidad y poco a poco fue vinculándose al magisterio y avanzando en el

escalafón, generando estabilidad laboral. Actualmente lleva 18 años en el ejercicio docente, manifiesta que lo disfruta y que se proyecta en el por mucho tiempo.

Pub.04.F43:22E

Con el ejemplo de sus padres quienes fueron maestros, fue familiarizándose con el entorno escolar, lo que hizo que se proyectara como una docente desde su infancia. Su educación formal la recibió de en dos instituciones diferentes una publica y una privada, ambos estilos de enseñanza aportaron a su construcción personal. Al terminar su bachillerato tomo la decisión de estudiar una licenciatura, a lo que su padre no se mostró a gusto. Ante lo cual decidió iniciar a trabajar, sin embargo, sus padres le insisten en que debe estudiar. Y ella retoma su intención de ser maestra.

Cursa la licenciatura en preescolar, e inicia su vida laboral, manifiesta que ha sido un proceso muy bonito y que durante este tiempo de trabajo es más lo que se aprende que lo que se enseña. Se proyecta terminar su vida laboral siendo maestra hasta el último día que pueda serlo.

Priv.01.M33:4E

Su carrera es tecnológica, después de estar laborando en publicidad se vinculó en el ambiente educativo, en el sector privado, plantea que no se ha querido vincular al sector oficial debido a la percepción que tiene respecto a la perdida de interés por un ejercicio integral, la cual ha adquirido en conversaciones con

amigos y conocidos que trabajan en lo público. Le gusta trabajar en equipo, y siente que su vocación a veces le desdibuja los límites de su quehacer.

Para el profesor, la docencia es una escuela, donde todos los días aprende y descubre cosas importantes para su vida. Es un docente sensible y comprometido con su ejercicio, le inquieta la realidad de sus alumnos, se reconoce en un constante proceso de aprendizaje y disfruta su trabajo diariamente. Dado que su formación no es pedagógica, se ha interesado por estudiar y conocer los fundamentos conceptuales por su propia iniciativa, tiene el deseo de fortalecer su perfil desde lo académico. Sobre todo por los vacíos frente a temas como la inclusión educativa, lo cual llama especialmente su atención debido a su vocación, compromiso y sensibilidad. Manifiesta que se retirará de la educación el día que pierda sentido la práctica educativa para él.

Priv.02.F58:25E

Desde muy niña descubrió su vocación docente, interesada por el bienestar del otro se visualizó como maestra por lo que le pidió a su familia que la matricularan en la normal, muy a pesar del desacuerdo, ya que sus cuidadores le inculcaban labores como el secretariado, con la justificación de que la labor docente no era valorada en la sociedad. Ninguna de estas situaciones logro que perdiera su motivación intrínseca por ser docente. Una vez logró que la matricularan en la normal, mantuvo un desempeño sobresaliente con el fin de sostener la beca con la cual podría permanecer en la institución.

Se graduó en 1997, con el premio a la mejor maestra, gracias a su desempeño, esto le permitió ubicarse laboralmente de inmediato. Debido a la consciencia con la que había cursado su formación normalista, el escenario laboral le fue muy familiar desde el quehacer pedagógico, sin embargo las realidades de los niños con las que se encontró le cuestionaron fuertemente. Por lo que fue necesario continuar con su formación profesional. Tiene un gusto particular por el estudio y es esta pasión la que la ha llevado a obtener diferentes títulos académicos. Para ella la docencia llena su vida ejerce su labor con amor y total entrega, su proyección es vincularse al sector oficial con el interés de lograr mejor estabilidad laboral.

Priv.03.M39:20E

En su familia no hay raíces del ejercicio docente, sin embargo, desde el grado noveno le interesó personalmente por esta práctica, desde el área de educación física, especialidad del colegio en el que estudió. Recuerda especialmente un docente que inculcó en el valor de la educación y de la formación humana. Reflexiona frente a su labor, ya que plantea que todas las personas pasan por las manos de un docente, para ejercer posteriormente roles importantes en la sociedad.

Se considera un docente amigo, que en la interacción puede ganarse la confianza por parte del estudiante, con el fin de ayudarlo en situaciones tanto

académicas como de su vida personal. El ser docente no solo se ejerce en el colegio sino en su hogar, por esto en ambos escenarios es exigente en su labor, ya que para él lo más importante es formar al estudiante como persona, por lo que utiliza el área deportiva para formar valores éticos y humanos. Siente satisfacción por su labor, al vivir la retroalimentación de sus estudiantes. Se proyecta ejerciendo su labor hasta que tenga la salud requerida para desempeñarse.

Priv.04.F31:13E

Su infancia fue muy solitaria a nivel familiar y social, vivía en un país donde el invierno no le permitió compartir con sus pares juegos u otras actividades sociales más allá del aula de clases, sin embargo, en su hogar desde muy niña develo su vocación docente al representar con sus muñecas escenarios escolares que ella dirigía como una experta docente. Siempre manifestó su interés por la docencia, aun ante el rechazo de sus padres. Finalizando su educación-bachiller aprovechó el escenario de labor social para experimentar un ambiente escolar, vivencia que le ratificó su vocación.

Ante el fallecimiento de su padre fue un tío quien cumplió el papel de figura paterna, cuya profesión está vinculada con la educación, por lo que fue también una guía y un motivador para impulsar el trasegar formativo de la profe actual. Trabajando y estudiando conjuntamente logro profesionalizarse, por lo cual inmediatamente se presentó en el lugar donde había tenido su primera experiencia

docente y fue vinculada laboralmente. Dese entonces ha ejercido la labor con amor, paciencia, sintiendo que ha evolucionado año tras año.

Priv.05.F36:12E

Desde muy niña sintió la pasión por la docencia, lo que se representaba en el juego, recuerda dos maestras sensacionales, entre ellas la profesora de primero le ayudo a explorar habilidades como futura docente, y a motivar para que cultivara su sueño. Incluso se fue abriendo espacios con los niños más pequeños de la escuela. Cursó su primaria y bachillerato en una institución académica sin ninguna especialidad pedagógica, sin embargo siempre se notó su liderazgo en las actividades cotidianas. Su mamá desde el analfabetismo siempre le apoyó, su abuelo le infundo el valor de la educación, desde el ejemplo y el pensamiento.

Fue en la universidad donde inicio su formación pedagógica, sumado al vínculo con su pareja a quien reconoce como maestro de vida, fue quien le motivo a iniciar el ejercicio docente desde una perspectiva muy integradora no solo de lo académico sino de los aspectos de la formación humana, lúdica y artística. Se considera una maestra diferente gracias a su componente vocacional.

2.7 Recopilando anécdotas

Lograr la comprensión de las trayectorias de vida de los docentes como elementos constituyentes de sentido de la práctica docente, permite traer a colación aquellas experiencias que fueron compartidas por los participantes, sobre las cuales es posible tejer diversos análisis a la luz de los lineamientos teóricos, estas experiencias dan cuenta de las diversas concepciones de la relación docente estudiante y están marcadas por elementos culturales, espirituales, emocionales y políticos entre otros.

Las anécdotas aquí descritas reflejan las diversas posiciones del profesor y el estudiante en el aula de clase y en la escuela, dichas posiciones a su vez marcan la pauta para las relaciones dadas al interior de los contextos educativos, las cuales han transitado desde papeles de poder y sumisión, autoridad y respeto, hasta llegar a una relación más igualitaria marcada por la afectividad y el reconocimiento del otro como un semejante.

Pub.05.M72:35E

Me asignaron un 1º, un niño llegaba siempre llorando, de pronto un día vino acompañado de su papá, y por lo que pude constatar le había pegado y lo amenazaba diciéndole que el profesor lo iría a castigar más fuerte y delante del niño el papá me dijo:

- Profesor, bien pueda si no le obedece o no estudia con juicio, suéltese la correa y le da unos correazos y me lo manda que yo le doy otra bien buena en la casa.

Yo le llame la atención al papá sobre su comportamiento, cogí el niño y trate de darle confianza y le dije que en la escuela iríamos a ser muy buenos amigos que aprenderíamos muchas cosas buenas y a jugar mucho. El niño cambió de actitud y ya no tenían que traerlo a las malas. Muchas veces era de los primeros que llegaba y el último que se iba. Esto nos indica que se aprende mucho más por amor que por temor. Dice.

En ésta anécdota se evidencia un estilo docente reflexivo y más humanizado, a pesar de ser una experiencia de la década del 80', lo cual indica que a pesar de las cuestiones culturales, cuyos modelos tienden a influir significativamente el comportamiento (Cole, 2003), las características del ser docente pueden transformar las pautas dadas por el medio exterior, permitiéndole al docente actuar de manera autentica e instaurar una relación vincular con sus estudiantes marcada por el afecto y el respeto mutuo.

Pub.04.F43:22E

Yo me acuerdo que en la casa de la abuela había 4 corredores y en medio de eso había matas y mi abuela las organizaba en filas. Y la puerta del baño era en madera y precisamente quedaba al frente de todo ese espacio donde estaban las matas de ese jardín, entonces ese espacio, allí era el tablero y yo hablaba y yo les enseñaba y les decía. Y mi mamá tenía muchos libros una biblioteca muy grande en la casa y me llevaba libros y cositas, y entonces yo les ponía tareas, les hacía exámenes, a las matas les ponía encima las hojas las recogía, las calificaba, andaba con la cantidad de libros que mi mamá me llevaba en la mano un maletín, en la otra tenía un bolso, uno que mi mamá ya no usaba entonces ese era el bolso de este... Entonces uno se va como creyendo el cuento y yo siempre sentía que yo era una profesora.

La experiencia compartida pone en evidencia que el juego es una actividad social y ante todo esencial en los procesos de aprendizaje, siendo la base para el desempeño de roles y funciones de la vida adulta. El juego como experiencia significativa en la trayectoria de los docentes, da cuenta de los procesos de representación, abstracción y simbolización, necesarios para el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto el juego cumple un papel trascendental en la construcción del yo educador en tanto les permitió proyectarse y recrearse constantemente, (Decroly & Monchamp, 1978).

Pub. 01. M58:25E.

Un día iba caminando por la calle cuando me para un señor y me pregunta:

- ¿Usted es el profesor Fernando? (seudónimo)
- Si soy yo.
- Usted se me tiro la vida.

Con gran asombro pregunta:

- ¿Porque dice usted eso? ¿Quién es usted?
- Usted dio clases en la escuelita Clara (seudónimo), yo fui estudiante suyo en 5° de primaria. Soy Enrique Giraldo (seudónimo). Si usted no me hubiera cambiado de jornada yo habría terminado mis estudios y hoy seria alguien diferente.
- Vamos tomémonos algo y conversamos.

Sentados en la cafetería el profesor Fernando identifica aquel estudiante y recuerda la historia...

- Usted era el niño que mantenía peleando con otro compañerito, yo los llamé en varias oportunidades para que se reconciliaran y no fue posible. Por eso recuerdo que le pedí autorización al rector para cambiarlo de jornada y él me la dio.
- Pero yo quería estudiar con usted, a mí me gustaba el estudio, pero como me cambio de jornada yo ya no quise volver a la escuela.

En este diálogo se evidencian varios elementos tanto desde la posición del docente como del estudiante, tales como la influencia del rol del docente en la vida

de otro ser humano, así como la confianza o la decepción que tienen lugar en esta interacción. Se observa una relación marcada por la intención de uno sobre el otro, sin embargo, al no contar con la opinión y el punto de vista de la otra persona, se corre el riesgo de sesgarse y de tomar decisiones erróneas que, tal como se evidencia en el relato, deja huellas determinantes. Desde el estudiante, se evidencia la fragilidad, en su condición de niño las carencias en cuanto a las habilidades comunicativas generan grandes distancias entre él mismo, el docente y la sociedad.

Priv.04.F31:13E:

Antes de salir este año estábamos viendo religión hablando de los sacramentos, entonces como le parece que estaban muy atentos cuando de repente me dice un niño: - pro, pero usted no es casada. Entonces yo me frene y me puse a gaguear, porque estábamos hablando del matrimonio y me puse a hablar del amor y de la comprensión de los papás, entonces me dijo: - pro pero usted no comulga, entonces yo le dije no mi amor, entonces todos eran atentos, pero ¿porque? porque no eres casada, y yo le dije sí, pero nos estás hablando del matrimonio. Entonces eso me cuestionó.

El en un mundo de avanzadas tecnologías aplicadas a la educación, parece olvidarse que el nivel básico para el anclaje del conocimiento es la palabra, la mirada, el contacto directo entre un ser humano y otro, o entre este y su entorno

natural. De esta manera podría intuir que entre menos recursos materiales se cuente en un contexto educativo, más recursos personales tendrían que salir a flote entre el docente y el estudiante para desarrollar un acto verdaderamente pedagógico.

Pub.04.F43:22E

“Resulta que yo trabajaba en lo privado y empecé a notar un comportamiento pues, como extraño en una niña, de estarse arrimando mucho a la mesa empezaba a moverse, sudorosa y entonces yo pues estaba pendiente, venga vamos a hacer esto, como para que se distrajera de la situación que estaba ocurriendo, la observaba en los juegos que se metía mucho debajo de la mesa. Un día con un celular de juguete note que estaba haciendo como un rose en sus partes íntimas bueno, pues entonces un día propuse que íbamos a jugar, que cada uno iba a decir a que era lo que más le gustaba jugar y con la familia. Y yo decía como hago para que ella me diga que es lo que está pasando y yo dije “piensa mal y acertaras”.

Entonces cuando le tocó el turno:

- Bueno usted con quien juega
- Con mi mamá y con mi papá
- Bueno y cómo es el juego, entonces yo soy su papá y usted es la niña.- cómo me siento.
- Siéntese acá

- Y cómo se llama el juego
- La puerta
- Y como es la puerta -Entonces me cerro las piernas
- Y entonces y que pasa.
- Yo toco la puerta y la puerta se abre y yo entro.
- Y entonces ¿yo con esta ropa puedo jugar el juego?
- No en pijama...

Pub.02.F44:11E

Yo llego a un salón inmensamente grande, grandísimo como un estadio, con unos niños muy pequeños y yo entro y lo que veo es como sapitos que me sacaban la lengua y me hacían muecas... A mí me da taquicardia, los primeros días yo soy taquicárdica, recostada al tablero y ese poco de lengüitas y ojos, yo no les entendía nada, como si yo hablara en chino y ellos en otro idioma, horrible, horrible, horrible, para mí fue angustiante yo no les entendía nada, ellos tampoco como que me entendían a mí... y ese salón tan grande y lleno de cosas y colores. Y me acuerdo que había como un Bob esponja en la pared y yo lo veía como demoniaco horrible para mí fue estresante, pues tanto que yo dije voy a renunciar yo no soy capaz de hacer. No, no, horrible, la escuela, los sonidos de la escuela, yo acostumbrada a trabajar con adultos... pero la escuela el mismo sonido de la escuela es abrumador... No, yo iba a renunciar. Una cosa es un niño en un consultorio o tres en terapia grupal y otra cosa son 28 niños en un salón, y mi salón no es tan grande pero yo tenía tanta angustia que yo lo veía inmenso. Y yo no veía niños. Yo veía como unos seres como unos monstricos que me sacaban la lengua y parpadeaban...

Mientras que lo rutinario y ordinario escapa a la atención, lo excepcional y lo extraordinario captura la atención del científico y provee preguntas que llevan a la construcción de hipótesis verificables empíricamente. Las excepciones no deben ser ignoradas sino reconocidas y tomadas como contradicciones a ser explicadas. Las teorías y las creencias científicas son fuentes de hipótesis alternativas que explican de estas contradicciones, donde cada nueva teoría aceptada está sujeta a que surjan otras excepciones, (Forni, 2003).

3 Capítulo III: APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA CONFIGURACIÓN DEL YO EDUCADOR.

2.1 Estado del Arte

En la pesquisa de antecedentes investigativos en el campo educativo, es posible identificar dentro de muchos intereses, investigaciones sobre la práctica docente desde componentes como los procesos de formación, los contenidos curriculares y la calidad educativa, en los cuales se evidencia el método cualitativo como herramienta primordial.

Entre los estudios internacionales, se retoman como pertinentes a Rabazas (1995), Goodson (2003), Santos (2004), Chirinos y Padrón (2010), Cornejo (2012), Southwell y Vassiliades (2013) y Vega (2014). Estas investigaciones presentan tendencias frente al estudio de la formación pedagógica, así como de la experiencia y desempeño docente en el campo de acción. Se observa una clara tendencia en tanto estudios cualitativos y algunos mixtos, cuyos instrumentos más utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas, historias de vida, la observación, los grupos focales, también la revisión documental tiene un papel importante. Los hallazgos de estas investigaciones develan un dinamismo entre factores internos y externos al sujeto como agentes del ejercicio docente. También evidencian la influencia de la percepción individual de y la presencia de componentes humanos como la emoción, la afectividad, la motivación, las

actitudes y el afecto. Otro elemento importante fue las diferencias de género. Todo ello como parte del significado que el sujeto le otorga a la práctica docente a partir de su historia personal.

5.1.1 Teresa Rabazas Romero (1995). Tesis doctoral: “*formación pedagógica del profesorado en las escuelas Normales de España: origen, evolución y textos 1857-1901*” Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación y centro de formación del profesorado departamento de teoría e historia de la educación.

Su investigación presenta como interés principal la problemática de la formación del profesorado y los conocimientos pedagógicos impartidos en las Escuelas Normales en el periodo en el que se proclamó la ley de instrucción pública en España, momento en el que se regula oficialmente el establecimiento de escuelas Normales, hasta 1901, cuando culmina la evolución del proceso de consolidación de las normales y de la pedagogía con carácter universitario. La metodología utilizada fue de carácter histórico, cualitativo de interpretación heurística.

El estudio indagó sobre los diferentes medios y sistemas de selección y formación del profesorado de escuelas normales. Uno de sus objetivos principales era comprobar si el currículo pedagógico del profesorado de las Escuelas Normales está en estrecha relación con el grado de profesionalización adquirido en estos estudios, por lo que la pretensión fue identificar en un recorrido por la

evolución de la disciplina pedagógica, durante la segunda mitad del siglo XIX, los efectos sobre el conocimiento desde el nivel de especialización conseguido, cuya proyección real se ve reflejada a comienzos del siglo XX.

Uno de sus principales hallazgos es que las Escuelas Normales y los contenidos pedagógicos que se imparten no son compartimientos estancos, sino que transmiten los valores y pensamiento, ideológico dominantes del contexto social respectivo.

5.1.2. Goodson Ivor. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

El autor presenta el recorrido sobre los focos de interés investigativos en el campo de la docencia, afirmando que la mayor parte de estudios vislumbra a los profesores como un conjunto definido por estadísticas imprecisas, estos no eran vistos como definidos por su papel formal respondiendo de forma mecánica y sin cuestionar a las expectativas creadas por su papel frente al grupo. Posteriormente se empieza a analizar la enseñanza como un proceso social centrado en el interés sobre cómo eran dirigidos los alumnos, después se empieza a prestar atención a las condiciones adversas en las que trabajan los docentes lo que finalmente da pie a pensar cómo los profesores ven su trabajo y su vida. Concluye que investigar sobre la carrera de los docentes evidencia aquellos acontecimientos críticos de su experiencia docente lo que puede incidir en la percepción y el ejercicio de su práctica.

5.1.3 Miguel Ángel Santos Guerra (2004) Arqueología de los sentimientos en la organización educativa. Universidad de Málaga España. Revista Tendencias Pedagógicas.

La organización escolar ha estado despojada de la dimensión emocional. La escuela ha sido el reino de lo cognitivo y la organización escolar se ha contemplado como un instrumento para alcanzar la transmisión del saber. El autor reflexiona en este artículo sobre la dimensión sentimental de la escuela, ya que en ella hay personas y las personas (individual y colectivamente) están amasadas con emociones. Habla el autor de la arqueología de los sentimientos en la organización escolar siguiendo las cuatro clásicas fases de la arqueología: descubrimiento, excavación, protección y exposición. Plantea la pretensión de la educación sentimental, como estrategia más adecuada para alcanzarla y los obstáculos que la bloquean.

En conclusión, para el autor “compartir las emociones del hallazgo, sentirse estimulados por los descubrimientos ajenos, ver expuestas las indiscutibles riquezas que se encierran en la vida de la escuela, es un modo de recompensar los esfuerzos y de avivar el compromiso con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas en ser más felices”. Esta investigación resalta la importancia del componente emocional al interior del contexto educativo como parte de los procesos de aprendizaje.

5.1.4 Núris Chirinos Molero y Elizabeth Padrón Añez (2010). Tesis Doctoral: La eficiencia Docente en la Práctica Educativa. Revista de Ciencias Sociales Venezuela.

El objetivo de esta investigación fue describir, analizar e interpretar los hechos y sucesos in situ para lograr una comprensión del perfil del docente eficiente, buscando adicionalmente un proceso reflexivo que contribuya a la autoevaluación, identificando los elementos de la práctica docente eficiente. Afirman los autores que toda transformación universitaria que tenga como objetivo una mayor eficiencia educativa, debe orientarse de adentro hacia fuera, comenzando con la transformación del docente.

Como resultado encuentra que los docentes desarrollan las potencialidades de los alumnos, mediante representaciones gráficas, discusión dirigida y torbellinos de ideas, promoviendo la motivación, la interacción en el aula, existe una fuerte tendencia a creer que un profesor es eficiente cuando reflexiona sobre su conocer e investiga por su propia iniciativa, reflexiona sobre su ser, pues tiene responsabilidad y se siente comprometido con su realidad educativa; además, cuestiona su hacer porque se preocupa por el cómo generar conocimiento en sus estudiantes.

5.1.5 Rodrigo Cornejo Chávez (2012). Tesis doctoral: *“nuevos Sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile*

neoliberal". Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado Programa de Doctorado en Psicología.

Esta investigación marcó como prioridad comprender aspectos de la subjetividad docente, a través de los discursos relativos a los sentidos del trabajo y a la politicidad de la docencia, en profesores que trabajan en establecimientos con altos y bajos niveles de bienestar. La metodología consistió en un estudio mixto, en dos etapas sucesivas y articuladas en serie, cada una de ellas enfocadas desde la perspectiva distributiva cuantitativa y estructural-cualitativa, en esta última fue importante la realización de un análisis crítico del discurso de los docentes para procesar la información obtenida. Frente a lo cual hallaron que este discurso, pese a enmarcarse en el orden discursivo hegemónico, presentó varios quiebres y disonancias, la mayoría de ellos producidos por docentes que trabajaban en establecimientos con bienestar laboral.

Los resultados más relevantes para ambas perspectivas metodológicas de la investigación los siguientes; desde la perspectiva distributiva cuantitativa hallaron que el fenómeno de malestar más riesgoso para los docentes es el agotamiento emocional sin encontrar diferencias significativas en los porcentajes de docentes por dependencia administrativa o modalidad de enseñanza del establecimiento en que trabajan, sin embargo, existen diferencias en términos de género, siendo mayor el agotamiento emocional en profesoras (30.3%), en comparación con los docentes varones (22.3%).

Desde la perspectiva estructural-cualitativa, cuyo objetivo apuntaba a comprender los sentidos atribuidos al trabajo docente hallaron que se dan una serie de disonancias y quiebres en el discurso docente, la mayoría de los cuales son producidos en torno a la temática del sentido del trabajo. Una de sus observaciones es el discurso de los docentes sobre el sentido del trabajo se construye a partir de una tensión, entre definiciones universalistas y abstractas del sentido del trabajo como por ejemplo: cambios acelerados en la sociedad, contextos adversos en las comunidades locales, falta de apoyo para la labor docente, un sistema educativo que no funciona y una serie de obligaciones impuestas que se contradicen con la realidad.

5.1.6 Myriam Southwell, Alejandro Vassiliades (2013). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. Instituto de Investigaciones en Humanidades y ciencias sociales. Universidad Nacional de la Plata.

Propone un análisis de la docencia desde el concepto diverso comprendido como desde vacación u oficio, desde los cuales se reflexiona sobre las diversas problemáticas en el campo de la pedagogía, la didáctica, la historia y la política de la educación. El desarrollo de la categoría de posición docente, presenta una serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta opción. Desde los aportes de algunas perspectivas posfundacionales, y en particular el Análisis Político del Discurso, han realizado, con consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio de las regulaciones del trabajo docente. Este análisis trata de dar

cuenta del modo en que la noción de posiciones de sujeto habilita otros modos de analizarlas, posibilitando el planteo de la categoría de posición docente.

Investigaciones previas (Southwell, 2008, 2009, 2012; Vassiliades 2011, 2013), han abordado el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano. “En este marco, la categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella”. Lo que indica que la posición de sujeto, interpela un conjunto de agentes de los sistemas educativos, y les asigna una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituye como sujetos.

5.1.6 Melva Vega Osorio (2014). Tesis doctoral: “Historias de vida de profesoras de ciencias: hacia una enseñanza científica de calidad”. Universidad de Puerto Rico. Departamento de Estudios Graduados, Facultad de educación. Doctorado en Educación.

Esta tesis desarrolla el propósito de capturar mediante las historias de vida de docentes de ciencia experimentadas, las memorias, las prácticas, las reflexiones y las filosofías de enseñanza que acumularon a través de los años, desde un enfoque cualitativo con diseño de historias de vida, a partir de un protocolo de entrevistas previamente diseñadas. El procesamiento de esta información permitió

un análisis frente a componentes como: experiencias de vida, reformas educativas, prácticas educativas, desarrollo profesional, reflexiones.

Uno de sus fundamentos teóricos fue: La realidad es un asunto de interacción, algo que se construye mediante nuestras acciones. Por tanto, el conocimiento no es un objeto sino una acción o un proceso de construcción social, según Vygotsky (1978). De acuerdo con el constructivismo social, las versiones de la realidad se construyen utilizando las descripciones y los relatos. Al investigar desde un enfoque constructivista, se estudian los procesos y productos que las personas construyen en la sociedad.

Los resultados arrojaron que para las participantes “ser docente exige mucho más que enseñar el contenido. Para ser un docente de ciencias exitoso y modélico, hay que vivir la vocación docente, con esmero, pasión, entrega y amor por el magisterio, por los estudiantes y por las ciencias; dar lo máximo por los estudiantes, aunque implique hacer sacrificios personales; mantenerse actualizado en el conocimiento (contenido) y las innovaciones educativas (estrategias); recalcar tanto lo teórico como lo práctico en el campo de las ciencias, y ser un guía inspirador para los alumnos”. Con esta investigación se resalta la importancia de hacer que el docente sea reflexivo en su práctica, siendo un componente fundamental el desarrollo profesional docente.

Con lo anterior se observa claramente que en el ámbito internacional se ha consolidado el interés por conocer y descubrir las condiciones del quehacer docente y las características de los contextos educativos, sin embargo, se observan acercamientos muy tenues a las experiencias personales, familiares y vocacionales del propio ser, quien ha elegido la docencia como un estilo de vida.

En el ámbito Nacional, el interés está orientado hacia los procesos de formación docente, entre los cuales se encuentran los estudios de Castro (2010), Vélez (2011) y Romero (2015). Estas investigaciones presentan tendencia de estudios documentales sobre los cuales desarrollan diferentes análisis y reflexiones frente al papel del docente y del contexto educativo, encontrando como elementos recurrentes la permanencia de una educación tradicional, donde se replican formas de interacción y conocimientos en la relación docente estudiante - enseñanza aprendizaje. También se evidencia que existen factores externos que generan insatisfacción, y otros tanto internos como externos que promueven satisfacción especialmente los que se encuentran permeados por la vocación.

5.1.7 Heublyn Castro (2010). Tesis doctoral: *“Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente”*. Universidad de Manizales. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Su objetivo fue comparar diversos estudios realizados sobre la formación del maestro y la educación, planteando que muchos de los análisis realizados sobre la educación, los maestros y su formación para los siglos XIX e inicios del XX, continúan todavía estando vigentes en los albores del siglo XXI. Indicando esto que muchas estructuras del pasado se imbrican con las nuevas formas que emergen en el presente, recreándose entonces un hoy donde el pasado aún permanece —de múltiples formas o rostros— y se resiste de manera feroz a extinguirse; implicando ello al mismo tiempo, que es un pasado-presente que marca su huella indeleble en la contemporaneidad, que transforma y reconfigura el futuro próximo de ese sujeto que denominamos *maestro* o *maestra*, de su oficio y profesionalización.

Una de sus reflexiones es “que muchos de los roles y situaciones que han tenido y padecido los maestros y maestras en el ejercicio de su profesión u oficio, descritos por los estudiosos y estudiosas de las prácticas pedagógicas, no han sido superados, y se siguen replicando hoy en las instituciones que los forman. Es decir, que después de más de un centenar de años, desde cuando el maestro o maestra surgió como figura pública en nuestro territorio y con todos los avances y desarrollos logrados desde la pedagogía como disciplina fundante, aún encontramos características, rostros y percepciones sociales del pasado, que permean, se replican y definen el quehacer de los sujetos docentes del siglo XXI”.

En conclusión el autor define 3 aspectos principales de reflexión 1. La creencia de que cualquier sujeto puede ser maestro y a su vez un todero. 2. El maestro es un sujeto que debe tener vocación de Pastor. 3. Los planes de estudio están cargados de didácticas con mínima conceptualización pedagógica. 4. Las consecuencias de lo anterior frente a la “representación social e identidad social y colectiva del sujeto que se dedica al arte de enseñar”.

5.1.8 Gabriela Vélez Gallego (2011), Pedagogía Vs Educación Vs Docencia. Universidad del atlántico, Facultad de Ciencias de la Educación. Santa Marta

Propone repensar la forma como se ha reflexionado el proceso pedagógico desde diferentes paradigmas para comprender la relación de la pedagogía con los problemas implicados en ella en el sentido de cuestionar el método de enseñanza imperante en el proceso de aprendizaje del conocimiento científico el cual es reproducido antes que interpretado y dialogado, con el propósito de apropiarlo conscientemente. Propone que enseñar es poner al estudiante en contacto con las cosas reales desde una estructura naturalista, con el fin de promover un proceso reflexivo, autónomo, motivado por el conocimiento, sin embargo, aun predomina el seguimiento de instrucciones en estudiantes carentes de posturas críticas, poca autonomía, baja motivación sin compromiso personal, ético, social y político.

5.1.9 Martha Patricia Romero Caraballo (2015), Tesis Doctoral: Significado del Trabajo y Sentido de la Profesión en la Academia. Estudio en el contexto Colombiano. Universidad Autónoma de Barcelona.

El marco de estudio fue el contexto de las transformaciones del trabajo académico, centrándose en la configuración del significado del trabajo y el sentido de la profesión en un grupo de docentes universitarios, quienes reflejaron una moderada satisfacción con las condiciones laborales, también e evidencio tendencia en la configuración de significados de flexibilidad laboral. Sin embargo, se destacó un malestar asociado a la sobrecarga laboral y precarización de condiciones contractuales. Se develaron componentes positivos del sentido de la profesión como la dedicación, compromiso y la vocación docente.

Estos estudios nacionales muestran un interés por conocer las condiciones contextuales en las que se desarrolla el ejercicio docente, lo que sigue evidenciando el vacío en tanto la exploración de trayectorias de vida personales individuales de los docentes y con ello el sentido que dicho ejercicio toma.

En el marco local se retoman dos investigaciones resultantes de los procesos investigativos del doctorado en ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyos intereses giran en torno a los procesos de comunicación dentro del aula y en el papel de la emoción dentro de los procesos educativos. Ambas investigaciones dirigen su atención en resaltar elementos subjetivos como el papel fundamental del lenguaje en las relaciones educativas,

así como la reivindicación del papel de la emoción en los procesos de aprendizaje.

5.1.10 Graciela Sánchez (2012), Tesis Doctoral: Las otras voces del aula, Mijaíl Bajtín, en el mágico acontecimiento de la palabra. Universidad Tecnológica de Pereira. Doctorado en Ciencias de la Educación.

Este estudio parte de la reflexión sobre el Sistema Educativo Nacional y la Universidad que prepara a los docentes, identificando que este no brinda a las instituciones educativas, y por lo tanto a los “formadores”, suficientes herramientas comunicativas para establecer en la práctica pedagógica del aula, métodos afectivos y dialógicos que permitan que el estudiante intervenga con su voz en su propio aprendizaje, pues las orientaciones del sistema están de acuerdo con los postulados tradicionales basados en visiones y necesidades de un sistema político y económico.

Identifica que a pesar de las reformas que el Sistema de Educación Nacional ha precisado hasta el momento con el fin de mejorar la calidad educativa, “muchas aulas de la educación primaria, media y superior, siguen siendo los grandes imperios donde se silencian las voces de los *otros*, con métodos monológicos, autoritarios, verticales y caducos”. Dentro de sus reflexiones propone que la “dialogicidad” se produce en el pensamiento humano cuando, en la relación comunicativa con “los otros” del entorno, sus voces se encuentran, se crean y recrean insertándose en “el yo” del hablante alterno. Es así como en un acto de

reconocimiento de la voz ajena se acepta el conflicto, la divergencia, la contradicción, la polémica y el antagonismo como condiciones internas de toda identidad.

5.1.11 Consuelo Orozco Giraldo (2014), Tesis Doctoral: Razón y emoción en busca de la unidad perdida en el plano educativo. UTP Doctorado en Ciencias de la Educación.

La investigadora muestra su preocupación por un sistema educativo marcado por la racionalidad desdibujando el componente emocional, es decir, por la desconexión emoción-razón, ante lo cual considera que el mundo de la educación se ha limitado a construir taxonomías desde la dualidad “como si en el mundo pudiéramos separar lo bueno de lo malo, la palabra del contexto, el individuo de la sociedad o la razón de la emoción, nos deja sin opciones”. En sus aportes se encuentran las reflexiones frente a la relevancia que tiene la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner, consideradas como “un medio para comprender el funcionamiento de nuestra mente y ahondar nuestra comprensión del mundo, no solo el físico, sino, además, el de la expresión humana”.

Por lo anterior sus hallazgos corresponden a la reivindicación de lo emocional en un mundo globalizado, racionalizado, en sus palabras deshumanizado. Su interés definitivo fue defender las emociones como reacciones que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia, por lo cual se hace necesario gestar una relación más directa con ellas, identificándolas y responder adecuadamente

sin ignorarlas. Estos hallazgos se fundamentan en la neurociencia a partir de la cual se ha demostrado que las emociones soportan diversos procesos cognitivos, comunicativos y en la toma de decisiones (Damasio).

Dentro de sus conclusiones se encuentra que la educación emocional es indispensable frente a los procesos de aprendizaje para la vida, ya que contribuye al bienestar personal y social de cada individuo, con ello ratifica la relación directa entre los procesos cognitivos (rationales) y los emocionales, afirmando que “advertida la relevancia y las bondades educativas y sociales de la conexión emoción-razón, lo más justo con nosotros mismos sería sacar provecho de ella en lugar de intentar desconectar lo que por naturaleza está conectado”.

Finalmente las tendencias investigativas reflejan que los componentes subjetivos propios de la condición humana son también inherentes en los contextos educativos y los procesos que tienen lugar en su interior. Así historias de vida, anécdotas y sentidos otorgados al quehacer docente, se van constituyendo como pilares centrales en los procesos de investigación en el campo educativo.

Concurrencias y continuidades

Estos antecedentes muestran un panorama investigativo que ha centrado su interés en los procesos de formación pedagógica desde el currículo, la eficiencia

de la labor docente, las experiencias provistas en el ejercicio y las condiciones en las que se desempeña este rol. También es posible observar que emerge el interés por investigar sobre las emociones y las voces del docente, a lo que la presente investigación le aporta una mirada más precisa frente al rescate de las trayectorias de vida y su papel en la configuración de sentido en las prácticas educativas de los maestros.

En términos metodológicos si bien algunas de estas investigaciones han utilizado metodologías mixtas, predomina el sustento otorgado por la metodología cuantitativa, lo que fortalece la apuesta por metodologías con predominancia cualitativa, con las que se pretenda develar nuevos hallazgos en el campo de la educación, especialmente cuando las categorías de análisis son la subjetividad y la configuración del sentido de la práctica educativa.

2.2 Marco Legal.

El marco legal y normativo en tanto el escenario de la educación, es bastante amplio y diverso, sin embargo para efectos de lograr un panorama general que permitiera trasegar por la pregunta investigativa formulada, se revisaron los siguientes documentos legales:

- Decreto 2277 de 1979 Normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994 Ley general de educación.
- Ley 715 del 21 de Diciembre del 2001 Recursos y competencias para la educación.
- Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente.
- Decreto 1850 de 2002. Organización de la jornada escolar y la jornada laboral.

2.3 Categorías teóricas

El recorrido teórico de esta investigación permitió repensar los escenarios educativos desde su condición de espacios de crecimiento y desarrollo humano, por lo cual se constituye en una apuesta para repensar el significado de ser docente, en búsqueda de respuestas a múltiples interrogantes sobre los sentidos que se configuran en las diferentes prácticas educativas que acompañan la trayectoria de los individuos. Por tanto, este apartado inicia con una mirada hacia la categoría la categoría Subjetividad, comprendida desde la narrativa como vía para la emergencia de la subjetividad, la relación de la alteridad como componente indispensable para la construcción de lo simbólico desde el ámbito social, visto a su vez como dimensión no lingüística del ser y del mundo en que habita. Posteriormente se aborda la categoría Educación, desde la cual se despliegan tres subcategorías constituyentes, a decir, vocación, formación y práctica, entre las que se propicia un diálogo dirigido hacia la configuración del sentido de la educación.

Figura 8. Espiral teórica

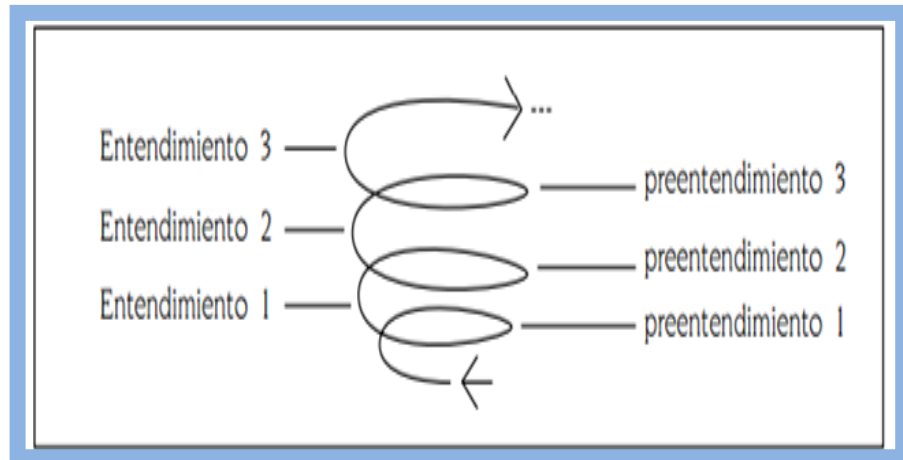


(Fuente: elaboración propia).

El planteamiento teórico presentado en esquema de espiral hermenéutico, propone un tránsito paralelo entre las categorías de subjetividad y educación, las cuales se desarrollan en tres niveles subcategoricos respectivamente, lo que explica la doble entrada de esta espiral, ya que por una ruta se aborda la configuración de sentido desde lo subjetivo, indicando diferentes niveles de comprensión, (Guillén, 2009) y por la otra, se avanza progresivamente sobre la configuración de sentido desde la vocación, la formación y la práctica educativa. Este desarrollo conduce hacia la construcción de sentido a partir del conocimiento y comprensión de la trayectoria de los participantes, en los procesos de

emergencia y consolidación de la vocación, así como de la formación y el ejercicio de la práctica educativa.

Figura 9. Espiral Hermenéutica



(Tomada de Guillen 2009, p. 21)

En este orden de ideas, el espiral hermenéutico es una forma de comprender la intersubjetividad de quienes experimentan el mundo, en este caso, no solo de una experiencia específica, sino de un cumulo de experiencias que logran convertirse en significativas y por tanto cobran sentido para sus actores y para ello se traza un fundamento teórico que a su vez permita la comprensión de tales experiencias.

Dicha estructura de espiral, es la que permitió ir avanzando en los conceptos categóricos de la presente investigación, desde su comprensión más general hasta tejer discernimientos más profundos, que brinden posibilidades en la construcción de nuevas tramas con sentido teórico. Por lo anterior la primera categoría a desarrollar en este apartado es la Subjetividad, seguida por la

categoría Educación, desde las cuales se comprende y se transita por componentes como la vocación, la formación y la práctica educativa.

2.3.2 Subjetividad

Es claro que la complejidad del ser humano es constituida no solo por la multiplicidad de sus elementos, sino por la intangibilidad de algunos de ellos, es el caso del componente de la subjetividad, desde el cual el individuo interpreta su realidad, otorgando sentido a cada una de sus experiencias vitales. La subjetividad se construye intrínsecamente, sin embargo, es necesario el marco social en el que el individuo se desenvuelve como base para la autorreferencia frente a su entorno, es decir que dicha construcción implica que el sujeto puede reorganizar las representaciones que tiene sobre sí mismo, sobre los demás, sobre su entorno y por supuesto sobre el papel que cumple en la sociedad.

Para Gonzales Rey (2006), la subjetividad es una categoría propia de las ciencias antrosociales, de manera que recopila en su análisis diversas dimensiones de lo humano:

El sujeto individual está implicado de forma constante en espacios de la subjetividad social, y su condición de sujeto se actualiza de forma permanente en la tensión que produce a partir de las contradicciones

en sus configuraciones subjetivas individuales y los sentidos subjetivos que surgen en su tránsito por las actividades compartidas dentro de los diferentes espacios sociales, (p. 45-46).

La subjetividad también tiene un componente político según los planteamientos de Díaz Gómez (2012), quien apoyado en Castoriadis (2004), reconoce que el sujeto se construye desde elementos sociales e individuales, que interactúan de tal manera que le permiten desarrollar las condiciones para la participación, la toma de decisiones, la reflexión, entre otros. Para Díaz Gómez, la subjetividad y la política tienen una estrecha relación, a pesar de que han sido dos componentes teóricos desarrollados en campos independientes.

El interjuego de la producción y autoproducción subjetiva, se evidencia en los procesos de socialización primaria dentro del grupo familiar, ya que ésta impone pautas que van determinando la interacción del individuo con su entorno, sin embargo, existen elementos individuales o estructuras internas que transforman en cierta medida dichas determinaciones, como lo plantea Guattari (1991) en (Gil 2011), al proponer que la subjetividad es el conjunto de condiciones que vuelven posible, que estancias individuales y colectivas estén en posición de emerger como un territorio existencial autorreferencial en relación de delimitación con una alteridad en si misma subjetiva.

Lo anterior otorga relevancia a las ciencias sociales, entre ellas la psicología social, la cual se ocupa de comprender el comportamiento individual a partir de la observación de los actos sociales y las transformaciones de las reacciones del sujeto, develando la interpretación personal que este le da, por medio de los procesos comunicativos a través de los que se otorga sentido a cada experiencia. Mead (1975), propone que la psicología social cuenta con tres elementos que la constituyen, estos son, las personas, la comunicación y la sociedad, donde las experiencias individuales son el objeto de estudio y estas a su vez permiten develar el conjunto de símbolos mediadores entre el sujeto y la sociedad. Para Damasio “incluso las emociones básicas apuntan directamente a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al organismo a sacar partido de una oportunidad, o indirectamente al facilitar las relaciones sociales” (p.43), en este contexto se hace posible “la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido centrándose en el plano de lo público” (Díaz, Gómez, 2012).

Estos polos, el individual y el social son, por tanto, interdependientes, lo que da cuenta de la interacción simbólica del ser humano quien por naturaleza se construye en medio de una trama de relaciones internas y externas, a partir de las cuales adquiere los conceptos y se apropia de creencias que regirán su interacción social.

De esta manera, la subjetividad ha sido comprendida desde diferentes perspectivas, entre ellas la perspectiva social para la cual Rivière (1907 – 1977), es un referente importante desde el cual se pretende conocer los componentes de la cotidianidad que le permite al sujeto la construcción de un yo estructurado. Para Rivière (1985), toda subjetividad es protagónica y activa, dado que cada individuo se constituye con otros, donde el tránsito de lo externo a lo interno crea un pasaje activo, creando el pensamiento subjetivo por medio de mecanismos de introyección y proyección; esto indica un ser que se construye en el hacer permanentemente y que se transforma a partir de la relación con el otro.

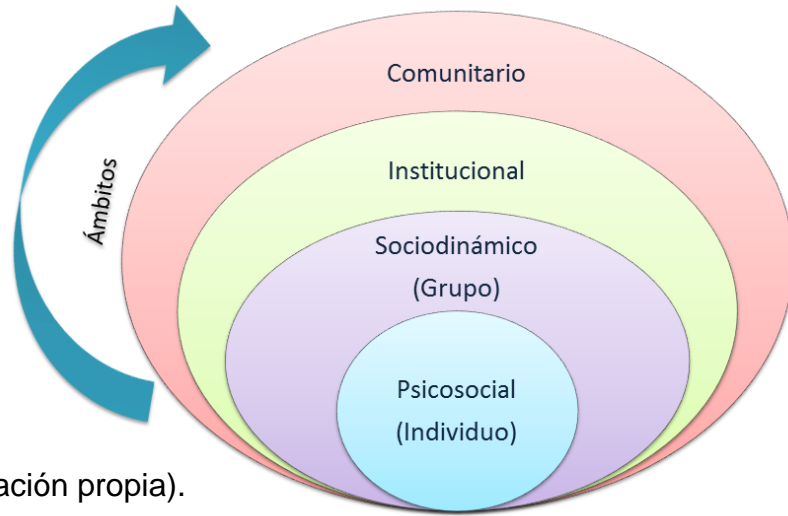
Según Adamson (2013), el abordaje de lo social de Rivière, parte de concebir una estructura o una trama social, en la cual se descubren las peculiaridades del sujeto como ser social, es decir la subjetividad construida a partir de un sistema referencial que lo evidencia como un individuo singular, específico, que lo hace distinto de otros. Para Gonzales Rey (2006):

La significación epistemológica de lo singular está en estrecha relación con el valor teórico de la subjetividad en el estudio del hombre, la cultura y la sociedad dimensiones que se constituyen de forma permanente entre sí en la definición de lo subjetivo como ontología particular de los procesos humanos.

En esta trama social Rivière (1985), le da relevancia a las relaciones o vínculos entre el sujeto y su mundo circundante, así como a las redes que se crean para entender los fenómenos sociales. Es así como propone que la sociedad está compuesta por cuatro niveles, a los que le denomina ámbitos, estos son; el psicosocial, el socio dinámico, el institucional y el comunitario, los cuales tienen diferenciaciones muy precisas, por lo que no hay una red uniforme global común sino ámbitos que se distinguen en sus lógicas y sus reglas de interacción. Desde el punto de vista de la investigación, son estos ámbitos los nichos donde se experimentan las diferentes prácticas educativas a lo largo de la trayectoria de un sujeto, a partir de lo cual este configura subjetivamente su papel como educando y educador.

De acuerdo con Adamson (2013), estos ámbitos (grupos, organizaciones, instituciones), están superpuestos en una misma red relacional en la vida cotidiana, como hilos invisibles a los cuales el sujeto está incorporado y en donde se construye continuamente a partir de las interacciones simultáneas en dichos escenarios, lo que se denomina una sociedad globalizada, tal como puede visualizarse en la siguiente imagen.

Figura 10. Sociedad globalizada según Riviére:



(Fuente: elaboración propia).

Lo anterior puede comprenderse igualmente en referencia con los planteamientos de Durkheim (1975), en Funes (2004), quien planteó que la sociedad es un sistema de solidaridad de relaciones y vínculos que se establecen entre los seres humanos, para el autor lo otro de lo individual es lo social. Es así como pensar la subjetividad individual involucra directamente todos aquellos grupos de referencia que tiene el sujeto para construirse y reestructurarse continuamente.

Esta reestructuración continua tiene lugar en aquello que Riviére (1985), denominó como psicología de la vida cotidiana, es decir en aquellos ámbitos naturales en los cuales se desenvuelven los individuos, debido a que es allí donde el sujeto habita y despliega sus relaciones sociales, en las cuales emerge una metacomunicación que trasciende a la información consciente, reafirmando la relación dialéctica entre el sujeto y el mundo que habita. Ante lo cual Riviére

afirma que el sujeto es producido en una praxis, no hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases, a su vez dice que el individuo es un ser de necesidades las cuales se satisfacen socialmente, con ello se afirma que la relación dialéctica enunciada es la expresión de los procesos psíquicos del individuo, desde la cual este adquiere diferentes posibilidades, ya que en este proceso de apropiación y transformación se establecen los parámetros de acción del sujeto a partir de los aprendizajes adquiridos a través de los sistemas comunicacionales, por lo tanto la estructura vincular creada por el individuo cuenta con dos dimensiones la intersubjetiva y la intrasubjetiva.

Lo anterior se comprende a partir de lo que Riviére (1985), describe como pluralidad fenoménica dada en la interacción grupal, es decir, propone tres áreas de representación o expresión fenoménica, a decir: el área 1 es la representación de la mente, las ideas y pensamientos, el área 2 es la representación del cuerpo; y el área 3 corresponde a la representación del mundo externo; son estos tres escenarios a partir de los cuales el sujeto se manifiesta inconscientemente y expresa su subjetividad. Por tanto, para Riviére (1985), lo latente o inconsciente es de estructura vincular, siendo la escena social donde se evidencia las relaciones a partir de los roles, motivos, conflictos y direccionalidad de las mismas.

Continuando con los planteamientos del autor, el análisis de lo latente se da desde todos los vínculos entramados por el sujeto, cuyo principal vínculo es el materno, seguido por el de la familia, la escuela, el barrio, los amigos, así como

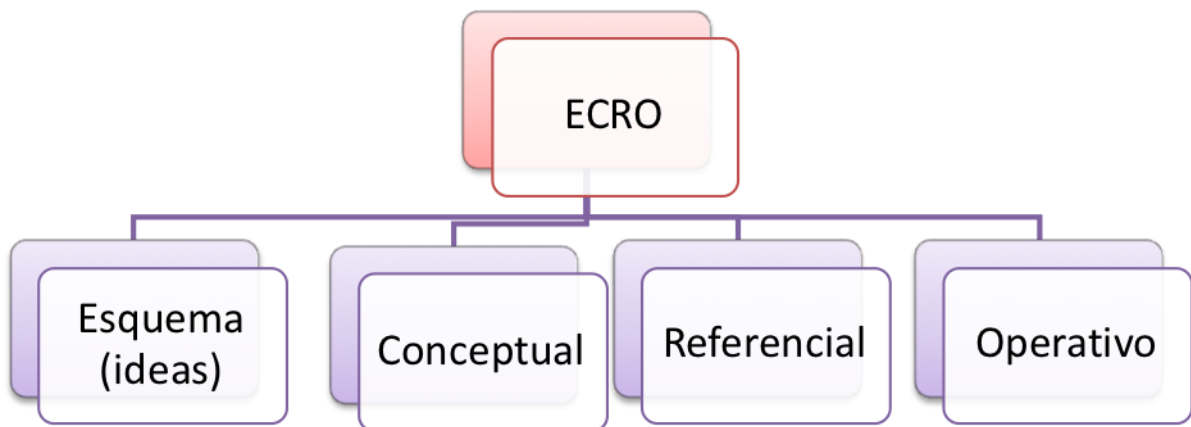
todas las instituciones a las que gradualmente va perteneciendo el individuo. Estos vínculos dados en los diversos grupos en los que se incorpora el sujeto, conforman un marco de referencia para éste, a partir de los ideales, los valores, los objetivos que les representa y constituye como tal.

Así la presente investigación centra su atención en aquellas experiencias vitales que rescatan el entramado vincular que permanece en la memoria del sujeto, el cual consciente o inconscientemente ha coadyuvado a la construcción de un rol específico en el mundo de la educación, tanto en el papel de aprendiz como en el papel de educador, por consiguiente experiencias cotidianas como cumplir con las tareas en el hogar, un día de escuela, la resolución de algún problema habitual o la inserción a nuevas etapas y experiencias de la vida, constituyen el insumo fundamental para interpretar y comprender la configuración de sentido en las diferentes prácticas educativas que han acompañado el devenir de la persona en la medida que va encontrando afiliación en diferentes contextos, logrando una pertenencia, una identidad, lo que le permite configurar un Yo como resultado de su trayectoria en el viaje de la vida.

Tales trayectorias se encuentran completamente permeadas por las redes vinculares que van aportando elementos a la identidad del sujeto, en la medida que este se va reconociendo en medio de los grupos sociales a los que pertenece, lo que le permite construir, deconstruir y reconstruir subjetivamente su realidad a partir de la consolidación de sus vínculos. De esta manera cada historia de vida

está atravesada por lo subjetivo y por el posicionamiento desde donde se ha vivido es decir desde la perspectiva del sujeto protagonista. De este modo la teoría de Riviére (1985), implica actos de aprendizaje en relación con la vida cotidiana, explicado como la configuración de un *Esquema Conceptual Referencial y Operativo*, conocido como el ECRO, el cual implica estructurar y definir un tipo de pensamiento, regido por un modelo conceptual que permita abordar, elaborar, ordenar e interpretar los eventos de la experiencia personal, que se consolidan a partir de los procesos de aprendizaje.

Figura 11. Esquema ECRO propuesto por Pichón Riviére.



(Fuente: elaboración propia).

Por consiguiente, el ECRO es definido como el *Esquema* que corresponde a los enunciados que tiene el sujeto, es decir un cúmulo de ideas que cumplen la condición de abarcar grandes esferas de la realidad. Así el *esquema conceptual* corresponde a aquellos conceptos que provienen de la cotidianeidad, tanto de los ámbitos psicológico como de la interacción con diferentes grupos sociales,

institucionales y comunitarios; este esquema, por su naturaleza es aprehensible y transmisible, a su vez este se puede rectificar o ratificar según la experiencia. Por su parte el *esquema referencial* indica un punto de referencia a partir del cual es posible comprender e interpretar los fenómenos de la realidad vivida por el sujeto. Finalmente el *esquema operativo* implica la posibilidad de actuar sobre los fenómenos comprendidos, con el fin de modificarlos, (Spinatelli, 2007).

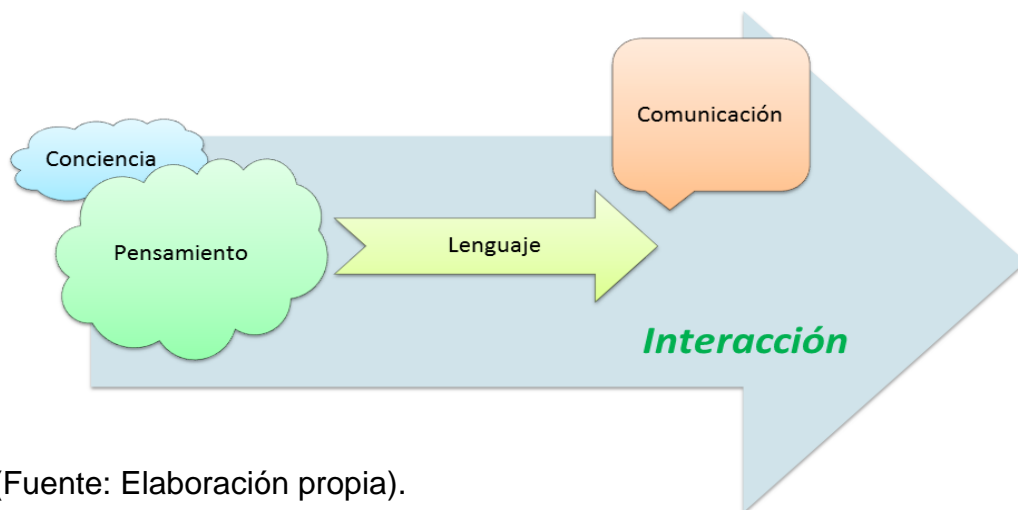
De allí que los ámbitos identificados por Riviére (1985), a decir el psicosocial, el socio dinámico el institucional y el comunitario, permiten visualizar los escenarios en los que el proceso de socialización se organiza, consolidando la estructura personal del sujeto social, cuyo resultado es la producción de las subjetividades de cada individuo, enmarcadas en sus propias experiencias de vida. Estos ámbitos son concebidos como interdependientes y grandes mediadores de la estructura macro social, en la constitución de la subjetividad, (Spinatelli, 2007).

De esta manera Riviére (1985), señala que todo sujeto es emergente de una larga historia de tramas vinculares, procedente de un contexto determinado, dicha historia requiere la congruencia entre los elementos propios de la condición humana, sentir-pensar-actuar; ya que cada individuo experimenta e interpreta de manera particular los eventos de su historia vital, de allí la importancia de recopilar la memoria autobiográfica de los sujetos investigados, a fin de reconstruir todas aquellas relaciones que fueron internalizadas, las cuales se reproducen en las

prácticas sociales ejercidas, especialmente para esta investigación, las prácticas educativas y el sentido que estas han cobrado en la trayectoria del individuo.

Para Mead (1975, en Pons 2010), la persona emerge de la interacción social, a través de su lenguaje en la interacción simbólica, es decir como fruto de la interpretación de los estímulos, dotados de significados y símbolos que permiten descifrar la realidad, de acuerdo con Vygotsky (1982) el lenguaje es la fuente de la conducta social y de la conciencia, de manera que tenemos conciencia de nosotros mismos al tener conciencia de los demás, así para el autor la conciencia es dada por el contacto social.

Figura 12. Conceptos básicos del interaccionismo simbólico



(Fuente: Elaboración propia).

Esta perspectiva del interaccionismo simbólico se fundamenta en las condiciones inherentes al sujeto entre las cuales tienen lugar la capacidad de pensamiento, los procesos de socialización, la capacidad de simbolización, la

interacción, la capacidad de elección, el self y, la formación de grupos y sociedades; las cuales se definen brevemente a continuación:

Indudablemente la condición diferencial de la raza humana es su capacidad de pensar y reflexionar, esta capacidad no se concibe como una estructura física, sino como un proceso continuo motivado por elementos internos y externos al sujeto, creando una estructura medianamente establecida, que le permite al individuo responder ante los estímulos de su entorno, de manera cada vez más adaptativa, (Mead, 1975), al mismo tiempo es esta capacidad de pensamiento la que permite los procesos de socialización, ya que desde la infancia el individuo configura los aprendizajes necesarios para lograr vivir en sociedad, adquiriendo una cultura y desempeñando un rol específico.

Por su parte la capacidad de simbolización, da cuenta del aprendizaje de símbolos y significados derivados de los procesos de socialización, por tanto, no los crean mentalmente, sino que los aprenden. Así los grupos sociales utilizan símbolos, en la necesidad de nombrar, clasificar y recordar los objetos que se encuentran en el mundo, estos símbolos incrementan la capacidad de las personas para percibir su entorno y solucionar problemas, permite trascender en el tiempo y el espacio, incluso trascender en otra persona ya que de manera simbólica puede ponerse en el lugar del otro para comprender su punto de vista, incluso los símbolos permiten imaginar una realidad metafísica, como el cielo o el infierno, lo que da cuenta de un actuar exclusivamente humano.

Así mismo, este interaccionismo simbólico, sitúa su atención en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción individual y la interacción humana. Las características diferenciales de estas dos formas de actuación, indican que en la acción social el individuo actúa teniendo en mente a los otros, mientras que en el proceso de la interacción social las personas comunican simbólicamente significados a los otros actores, quienes interpretan esos símbolos y orientan su respuesta en función de su interpretación de la situación, creando un proceso de influencia mutua.

La elección, por su parte, refiere dentro del interaccionismo simbólico, a la capacidad que tiene el sujeto de distinguir entre las acciones que puede emprender ante una situación determinada, por lo que elige desde sus propias interpretaciones, formando nuevas líneas de significados, sin estar obligada a acogerse a los símbolos que le vienen del exterior. Tanto la elección como el pensamiento, la socialización y la simbolización, son acontecimientos dados alrededor del Self, elemento que constituye centro del esquema intelectual de los interaccionistas. Para Cooley (1902), Self se refiere a la capacidad de vernos a nosotros mismos como vemos cualquier otro objeto social, donde es posible imaginarnos cómo nos ven los demás y sus opiniones sobre nosotros, lo que genera un sentimiento propio del Self al respecto.

Finalmente, todo lo anterior tiene lugar en el tejido social y sus pautas de interacción grupal, sin embargo, no es posible comprender esta macroestructura

sin conocer a profundidad sus microcomponentes. La sociedad, como macrosistema, es un tejido de interacción simbólica que crea a la persona y esta crea la sociedad. La sociedad son los individuos y está dentro de cada uno de ellos, (Pons 2010).

Así, el ser humano es entendido desde el interaccionismo simbólico como miembro activo de una comunidad social de interpretación de símbolos, lo que es definido como un gran logro filogenético.

En suma, el Interaccionismo Simbólico, establece tres premisas: 1) Los seres humanos actúan hacia los objetos sobre la base del significado que los objetos tienen para ellos; 2) El significado de tales objetos deriva de la interacción social y, 3) Estos significados son manejados y modificados a través de la interpretación de cada persona tratando con los objetos que encuentra, (Blumer, 1969, p. 2).

Figura 13. Esquema interaccionismo simbólico



Al respecto, es posible definir que toda configuración social es significativa, por tanto, todas las formas de interacción se constituyen como un proceso de significación, independientemente del tipo de lenguaje utilizado, la comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social, en este sentido el discurso y las narrativas se entienden como significación inherente a toda organización social donde la capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto, (Saussure).

El discurso narrativo es un concepto utilizado en distintos escenarios, haciendo referencia a sus diferentes usos ya que es la principal forma de comunicación humana, de tal manera que existe un uso cotidiano, así como usos más estructurados con objetivos determinados. El primer uso permite encontrar diversos significados otorgados por el sentido común creado socialmente, en el segundo caso es posible encontrar el uso de las palabras de una forma ordenada e incluso con una función persuasiva, para efectos de la presente investigación es conocer aquel discurso coloquial y habitual que da cuenta de la comprensión subjetiva de la trayectoria de vida de los participantes. En palabras de Díaz Gómez (2006) “la humanidad está llamada a reflexionar sobre sus propias condiciones, para ello las narrativas juegan un papel fundamental en el mismo proceso de humanización”.

En las narraciones que se tejen sobre la vida personal y colectiva, se articulan conocimientos dispersos en una línea temporal que puede ser recorrida en múltiples direcciones, lo que permite configurar una manera de ser propia, que se evalúa tanto retrospectiva como proyectivamente, esto se denomina Identidad narrativa (Ricoeur, 1996; Prada 2006), al narrar son muchas las voces que hablan a través del sujeto, los recuerdos no son individuales totalmente, ya que se han alimentado de otras narraciones. La posibilidad de narrar implica otorgar una orientación y un sentido a la vida, la narración permite una comprensión propia como sujetos históricos y a la vez permite que el sujeto se proyecte más allá de los acontecimientos de la vida cotidiana, (Ruiz Silva y Prada, 2012).

La narración constituye un acto intersubjetivo, en la medida que se construye para otro, a su vez se pone a prueba la identidad debido a que esta corresponde a los diversos modos de ver la vida, lo que genera variedad de relatos. Además el individuo no es dueño absoluto de los sentidos que se ponen en juego en las narraciones autobiográficas. Estas condiciones son las que permiten a Ruiz Silva y Prada (2012), plantear el concepto de subjetividad política, en tanto el individuo construye relatos sobre sí mismo como miembro de colectivos humanos con intereses compartidos y en el significado que este les otorga a las prácticas sociales, lo que la hace una construcción social semiótica, heterogénea, diversa y compleja.

Lara (2009), en (Ruiz Silva y Prada, 2012), “propone la narración como el medio por el cual se alcanza el sentido de lo ocurrido, aunque sea de manera metafórica”, (p. 54), ello da cuenta del filtro moral hecho ante cada relato, el cual corresponde a los aspectos de la vida social, lo que reafirma su carácter intersubjetivo y evidencia que el ser humano es mucho más que un cumulo de experiencias, es un ser que puede pensarse, imaginarse y proyectarse, es decir una capacidad de moverse en su historia, de dar sentido a lo ya vivido y de proyectar sentido al porvenir. “Son las historias del otro – sus narraciones, sus quehaceres, su arte- las que nos permiten la reconstrucción y rescritura de nuestra propia historia, de nuestra propia subjetividad”, (Ruiz Silva y Prada, 2012).

Dado que la vida de cada ser humano adquiere sentido mediante la comunicación, es decir, mediante una relación dialógica con los demás, la aceptación y el reconocimiento de las diferencias de los otros, significa a la vez, la exigencia del respeto, de mis propias particularidades de mi propia forma de ser. (p. 26).

Aranzueque (2000), resalta la importancia de las formas y modalidades del juego de narrar afirmando que el carácter común de la experiencia humana, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es temporal, ya que todo lo que se cuenta ha sucedido en el tiempo, arraigándose a él y que a su vez le permite ser narrado. Incluso plantea que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal, en la medida en que pueda narrarse. Esta reciprocidad entre

la narrativa y la temporalidad devela la gran amplitud de los usos reales y potenciales del lenguaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), es mediante el lenguaje que se incorporan los conocimientos elaborados y estructurados en los niveles de complejidad y alcances del conocimiento social y cultural.

La investigación en las ciencias antropológicas representa un espacio permanente de comunicación que tendrá un valor esencial para los procesos de producción de sentido de los sujetos investigados en el curso de este proceso. La persona que participa en una investigación no se va a expresar por la presión de una exigencia instrumental externa a ella, sino como resultado de una necesidad personal que se irá desarrollando de forma creciente dentro del propio espacio de la investigación en base a las relaciones que se constituyen en este proceso. (Gonzales Rey, 2006).

Gonzales Rey (1999), en su perspectiva histórico-cultural de la subjetividad, la cual es una teoría abierta, no estática, por el contrario, pretende una continua construcción articulada al momento empírico de la producción del conocimiento. Esta perspectiva tiene como componentes fundamentales los conceptos de subjetividad, configuraciones subjetivas, sujeto, personalidad y sentido subjetivo, los cuales presentan gran utilidad para esta investigación.

Las prácticas educativas se conciben en primer lugar como aquellas experiencias propias al contexto escolar, sin embargo, esta investigación vincula

como práctica educativa todas aquellas situaciones de la vida cotidiana que el sujeto registra en su memoria, dado que éstas han generado un aprendizaje y a su vez van configurando formas de ser y de actuar en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, se ubica al sujeto en un trasegar constante como aprendiz y enseñante en una relación de circularidad en la cual afecta y es afectado por las interacciones con los demás sujetos de su entorno, especialmente con aquellos que representan un papel significativo en sus vidas.

Ruiz Silva y Prada (2012), afirman que “la apertura hacia otras cosmologías, hacia otras sensibilidades y formas de vida, es una condición básica del respeto activo, del debido reconocimiento, de la auténtica alteridad” (p. 25). Esto desde la perspectiva del contexto educativo, devela que la educación en sí misma es una actividad social humana, por lo cual es considerada como un punto de referencia para investigar sobre el funcionamiento del individuo en sociedad y las múltiples derivaciones comportamentales que emergen de las subjetividades inmersas en estos contextos educativos, en los cuales se desarrollan diferentes tipos de relaciones entre iguales, así como relaciones de autoridad que le van otorgando al individuo diversas perspectivas del mundo que habita en medio de una relación dialéctica.

Así mismo, la propuesta dialéctica de Vygotsky (1978), afirma que el desarrollo es producto de las interacciones establecidas entre el individuo que aprende y los mediadores de su cultura, por lo tanto el contexto educativo constituye uno de los

escenarios primordiales para el desarrollo del individuo, ya que allí toma relevancia la incidencia de los factores sociales, culturales e históricos sobre el desarrollo intrapsíquico del individuo.

Estos marcos de autorreferencia, son los que le van permitiendo a un sujeto construir su propia identidad y elegir su quehacer en la medida que su propia experiencia le va otorgando sentido, para Appiah (2007) el sujeto decide por sí mismo en vez de dejarse moldear por mandato social, lo que indica que la “individualidad es una respuesta interpretativa a nuestros talentos e incapacidades y al cambiante contexto social, semántico y material donde ingresamos al nacer” (p. 246). Reconocer este planteamiento filosófico implica tener otra perspectiva del mundo social y educativo, desde la cual se permita, se valore y se respete la decisión individual de ser quien se quiere, siempre y cuando esta decisión coincida con ejercer un rol ejecutor de una sociedad activa, participante e inclusiva.

Al respecto Ruiz Silva y Prada (2012), proponen imaginariamente una sociedad respetuosa de los proyectos de vida de cada individuo, sin imponer otros esquemas o paradigmas, una sociedad que permita la posibilidad de construir una comunidad justa, que alimente dichos proyectos de vida en su beneficio. Esta idea emerge del siguiente planteamiento “nos elegimos a nosotros mismos, esto es, vamos haciendo nuestra vida como proyecto y en el vamos asumiendo la tarea de encontrar el sentido de nuestra existencia”, (p. 39).

Así mismo Para Husserl (1997), en su comprensión del mundo de la vida, la persona se desarrolla y se determina por la influencia de otra, de sus pensamientos, sentimientos sugeridos e incluso de órdenes ajenas, plantea también que el mismo pensamiento actúa diferente sobre las personas, a pesar de que se encuentren en las mismas circunstancias, resalta que con frecuencia confluyen pensamientos propios que *nacen originalmente* en el espíritu, o son alcanzados a partir de premisas, eventualmente apoyadas en influencias ajenas y pensamientos adoptados.

También Habermas destaca la estructura de horizonte universal del mundo de la vida propuesto por Husserl, como “fundamento de sentido no solo para la esfera del conocimiento sino para las de voluntad y del sentimiento” (Hoyos, 1986 p. 77). Habermas toma la función fundadora de sentido y el aspecto de base referencial para la verdad que tiene el mundo de la vida en la fenomenología; al mismo tiempo conserva la diferencia e íntima relación- entre los dos momentos del concepto de verdad de Husserl: la intención y la completud significativas, pero rechaza el carácter esencial en la conciencia del concepto fenomenológico de la evidencia.

Por lo anterior no sería posible concebir ningún tipo de práctica humana, sin pensar en su dimensión social, por tanto relacional y vincular, elementos fundamentales para la construcción de la subjetividad individual, de esta manera las interacciones son el medio para las configuraciones subjetivas, convirtiéndose

ésta en un nuevo sistema de lo humano, susceptible de análisis e investigación, sobre todo porque ha sido inadvertido, e incluso aún permanece en un segundo plano respecto a otros sistemas como el biológico, cultural, cognitivo, entre otros. Incluso Vygotsky (1978), propuso que es a través de la interacción en diferentes actividades sociales donde se desarrollan las funciones cognitivas y comunicativas, a partir de dos planos, el primero a nivel social, es decir interpsicológicamente y más tarde, a nivel individual de manera intrapsicológica, lo que da cuenta de los procesos subjetivos del individuo. Para el autor todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

Coherente con lo anterior, para Gonzales Rey (1999), la subjetividad es definida como “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa” (p. 108). Allí se considera que en primer lugar la necesidad de una aproximación hacia la comprensión de lo psicológico, no por su fragmentación y sus formas de expresión, sino como procesos de sentidos y de significación que apuntan a la complejidad por el carácter multidimensional, recursivo, contradictorio, con que son concebidos.

Igualmente otra consideración que hace el autor es la importancia de la articulación entre lo individual y lo social de manera simultánea, a pesar de su aparente contradicción, ya que en el sentido común las conceptualizaciones sobre la subjetividad hacen referencia a lo individual, interno y por tanto auto producido,

sin embargo, simultáneamente se entiende como significados y sentidos de los diferentes espacios sociales como la familia, la escuela, la sociedad, entre otros, por lo que articula de forma dialéctica los polos de lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo, lo que describe con las siguientes palabras:

La subjetividad está constituida tanto en el sujeto individual, como en los diferentes espacios sociales en que este vive, el carácter relacional e institucional de la vida humana, implica la configuración subjetiva, no apenas del sujeto y de sus diferentes momentos interactivos, sino también de los espacios sociales en que esas relaciones se producen, (Gonzales Rey, 2006, p. 44).

De tal manera la subjetividad como capacidad constitutiva e inherente del ser humano, existe en las representaciones sociales y en las creencias de los individuos, por lo que cuenta con una condición imaginaria y simbólica, frente a lo cual se presenta el siguiente desarrollo.

Discutir sobre lo simbólico implica reconocer su relación con lo real como base para su construcción a partir de la interacción con los otros y con lo imaginario como representación de la realidad por medio de imágenes mentales, por lo que se conoce a lo simbólico como una dimensión no lingüística, aun cuando lo que hace posible el registro psíquico de lo simbólico es el lenguaje. Gracias a esta relación es que se reconoce al sujeto como un ser simbólico, capaz de producir,

utilizar e interpretar símbolos, los cuales son útiles para moldear la realidad sin que esta se vea directamente afectada. Para Vygotsky (1978), el lenguaje juega un papel muy importante en el proceso de interiorización, en cuanto a instrumento de mediación semiótica, ya que son los signos y los símbolos las herramientas culturales que articulan al individuo y la sociedad.

El término simbólico funciona como denominador de un algo no concreto ni evidente que representa algo en sí mismo, es decir que tiene un significado, o bien que da sentido a algo. Para ello basta la presencia de un símbolo, a decir cualquier representación gráfica, gestual, oral de una idea compleja; por tanto, lo simbólico forma parte del lenguaje y de la comunicación humana. Este sistema de lo simbólico es complejo debido a que se requiere un nivel de abstracción para la comprensión e interpretación de la realidad en términos simbólicos. Para Hoyos (1986) “la reproducción simbólica del mundo de la vida se va logrando gracias a procesos de comunicación, cuyos resultados son la diferenciación y la complejidad de las regiones del mundo: cultura, sociedad y persona” (p. 83).

De acuerdo con lo anterior, el punto de partida de lo simbólico es el símbolo en sí mismo, el cual hace parte de un sistema de comunicación complejo, dado que el lenguaje está constituido por diferentes tipos de símbolos, cuyo objetivo es representar aquello que puede o no existir en un momento y o lugar determinado. Por tanto, los símbolos pueden ser imágenes, letras o números, que se utilizan

para describir o contextualizar una realidad observada, estos símbolos cobran valor cuando son aceptados por los individuos de un sistema social determinado.

Para Mead (1938, en Pons, 2010), la interacción social está mediada por símbolos con significado; los símbolos presentes en la interacción permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y, lo que es más importante, anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, todo ello mediante un proceso de comprensión de los roles sociales, (p. 26).

“El conocimiento es un proceso permanente de construcción que se legitima en su capacidad para generar nuevas opciones en el curso de la confrontación del pensamiento del investigador con la multiplicidad de eventos empíricos que coexisten en el proceso investigativo” (Gonzales Rey, 2006 p. 25). La significación de cada registro empírico durante el desarrollo de un sistema teórico es necesariamente un acto de producción teórica pues es inseparable del sistema teórico que en su conjunto está por detrás de ese acto de inteligibilidad y construcción de sentido.

Por su parte, la comprensión del sentido propuesta por Guillen (2009), se basa en la concepción fenomenológica de Husserl (1982), quien describe al ser humano como un sujeto activo, que aprehende los objetos de su entorno a partir de la experiencia, de la cual el sujeto es consciente, de tal manera es la

conciencia la que le permite al sujeto conocer el mundo que habita. Para el autor entonces la conciencia es un conjunto de vivencias que le permite al sujeto captar los objetos considerados como fenómenos que le circundan y que conforman su Yo.

En definitiva, el sentido no es un concepto estático, por el contrario, es dinámico cuya génesis diversa impacta en cada presente, construyendo una historia y provee los cimientos para que el individuo se proyecte y se reconfigure a partir de la acción dialógica con el otro, lo que le permite ser quien es con un sentido propio, que se construye de manera dinámica y diacrónica. Así, los postulados previos posibilitan que sea *el sentido* una categoría apropiada de un proceso investigativo de alta trascendencia.

En este orden de ideas, los aportes de Mead (1938), Durkheim (1975), Husserl (1991), Grondin (2005), Guillen (2009), y otros, confluyen en la perspectiva de un sujeto como estructura emergente de su mundo interno y externo, así la triada conciencia- sujeto- mundo, es la que permite comprender la intersubjetividad como un proceso de comunicación único, que liga al sujeto con la sociedad que habita y que él mismo construye de una manera activa tanto objetiva como subjetivamente, esto gracias a las condiciones inherentes de su categoría humana, las cuales le proveen de lenguaje como posibilidad de comunicar sus pensamientos, emociones y sentidos de su experiencia vital.

El significado, manifiesto en el lenguaje, representa entonces, lo que las personas comprenden en primera instancia sobre algo o alguien; es el concepto básico que se tiene sobre lo que observamos y conocemos, por tanto en un mundo compartido, existen significados compartidos, esta es la base de la comunicación, dado que para poder comprender al otro, es necesario que ambos sujetos identifiquen la representación del signo y compartan las mismas ideas sobre este, a pesar que posteriormente cada uno de ellos pueda otorgarle un valor mental diferente, lo que correspondería al sentido. De esta manera, universalmente se reconocen signos y significados como la educación, el contexto escolar, el proceso enseñanza-aprendizaje, rol docente y estudiante, entre otros, sin embargo, al otorgar sentidos particularizados es posible formular, proponer o apostar por diferentes reflexiones en torno a los procesos educativos encaminados a la optimización de los mismos.

En consecuencia, hablar de sentidos implica acudir a los procesos cognitivos más complejos, por medio de los cuales un sujeto logra entender de formas particulares los significados implícitos, esto es lo que permite que exista diversidad en el pensamiento en las opiniones y en las ideas de la vida cotidiana, las infinitas posibilidades que el sentido le otorga a la vida del ser humano es lo que ha permitido en gran medida la evolución. Por consiguiente, el sentido corresponde a aquella posibilidad que el ser humano tiene para interpretar el mundo que le rodea de manera amplia y libre, de no tener que conformarse con lo que el mundo

objetivo le ofrece, sino de poder observar y reflexionar subjetivamente su existencia.

Así, significado y sentido se constituyen como un pilar fundamental para cualquier discurso educativo, dado que todos estos componentes hacen parte inherente de la condición humana. De esta manera, referentes como Kant, Luengo, Calvo, Burgos, Bohm y Freire realizan grandes aportes a la mirada compleja de la estructura social y de la educación, coincidiendo que el individuo se construye en sociedad y aprehende su mundo a partir de las interacciones y los vínculos establecidos con los otros y con su entorno. Así mismo conceden gran relevancia al lenguaje y a la capacidad narrativa del individuo como elemento angular en su desarrollo y crecimiento de su condición humana. Otros autores que alimentan esta perspectiva y que adicionalmente agregan el componente emocional como clave para tal desarrollo son Maturana, Ruiz Silva y Prada, Lara, Aranzueque.

Por su parte Durkheim, Husserl, Ricoeur, Mead, Guillermo Hoyos, Riviére, Gonzales Rey y Guillen, complementan la mirada desde la subjetividad y el sentido, presentando los fundamentos frente a la configuración de un yo estructurado, simbólico, que se desarrolla y construye a partir de las interacciones vinculares consigo mismo y con los otros, lo que le permite autorreferenciarse en un mundo intersubjetivo, histórico y autopoiético.

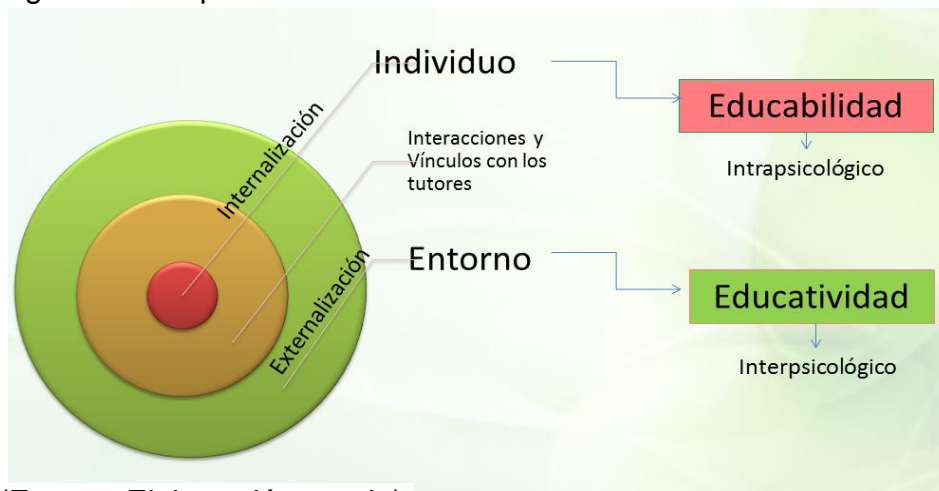
2.3.1 Educación

El tránsito teórico de la espiral de conocimiento propuesta, parte de la aproximación teórica a la categoría educación, éste concepto apresuradamente nos remite a los escenarios escolares, es decir, la institución educativa; sin embargo, la educación es mucho más compleja que la institucionalidad en sí misma, basta con reconocer que en el cotidiano de cada ser humano existe un sinnúmero de relaciones surcadas por la educación, tales como la crianza recibida al interior del hogar, la participación en diversos grupos sociales e incluso las experiencias dadas en el marco de las prácticas religiosas; en conjunto estas relaciones van configurando el modo de ser de cada individuo, (Luengo, 2004).

Por lo anterior el hombre necesita potenciar lo que se le ha dado por herencia genética pero además necesita aprender lo que no le es innato, para León (2007), ese es el proceso educativo, es por esto que necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Para Vygotsky (1978), el desarrollo es un proceso social que inicia desde el nacimiento y continúa siendo asistido por adultos y otros agentes, denominados tutores frente a los procesos de internalización y externalización en el niño, quienes son más competentes en habilidades de lenguaje, físicas, entre otras. En otras palabras la formación del sistema psicológico pasa por tres etapas la interpsicológica, la extrapsicológica y la intrapsicológica, lo que permite que dos puntos del cerebro que se excitan desde afuera, tienden a actuar dentro de un sistema y se convierten en el punto

intracortical, esto da cuenta de que “el sustrato cerebral de los procesos psicológicos son los procesos complejos de todo el aparato cerebral” (Vygotsky, 1982 p. 128)

Figura 14. Esquema histórico cultural



(Fuente: Elaboración propia).

Evidentemente el ser humano nace inacabado, siendo la educación el proceso por medio del cual busca un constante perfeccionamiento, entendido este como el ideal esperado por la sociedad que él mismo ha construido, desde lo cual es posible evidenciar al sujeto como resultado de un pasado, un presente y un futuro. Para Dewey (1998), la educación es un proceso de estimulación, dirección y encauce, de nutrición y de cultivo, lo que supone crecimiento y edificación, o bien una actividad estructuradora que forma y moldea según la normatividad de la actividad social. (p.21).

Lo anterior indica la que el ser humano en su condición educable, tiene como base un dispositivo cerebral, el cual es resultado de muchos años de evolución, lo que le ha permitido adaptarse constantemente a las exigencias de su entorno como estrategia de supervivencia, y más allá de esta supervivencia como posibilidad de crecimiento y desarrollo. Este proceso evolutivo da cuenta de un dispositivo cerebro cada vez más desarrollado, con capacidad de realizar cada vez más conexiones neuronales para ejecutar desde tareas básicas hasta tareas más complejas que permitieron la emergencia de los procesos mentales superiores.

Siendo el cerebro un elemento importante para comprender la función de la educación en el género humano, es importante presentar la teoría del cerebro triuno propuesta por Paul Maclean (1990) en De Aparicio (2009), en la que explica cómo funcionan las estructuras más básicas del cerebro. Identifico tres capas en el cerebro, producto de la evolución, las cuales funcionan de manera integrada, a manera de tres sistemas neurales interconectados en sus funciones específicas.

“El modelo Cerebro Triuno, concibe al ser humano, como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias, de allí su carácter integral y holístico, que permite explicar el comportamiento desde una perspectiva más integrada, en donde el pensar, el sentir y el actuar, se compenetran en un todo que influye en el desempeño del individuo” (de Aparicio,(2009).

Esto indica que, especialmente en un contexto educativo tanto formal como cotidiano, el cerebro de un ser humano trabaja por módulos neuronales que a su vez trabajan en grupos como pequeñas unidades funcionales. De acuerdo con Maclean la primera capa o cerebro reptil, es el encargado de defenderse o atacar según la necesidad propuesta por el entorno, en sus palabras mente que huye; la segunda es el cerebro mamífero o emocional, definida por el sistema límbico, es allí donde se ubican las emociones y los procesos motivacionales básicos, o la mente que siente; la tercera Mente que piensa, está definida por el neocórtex o corteza cerebral, cuya característica principal es la racionalidad y la creatividad.

Para cualquier agente educador, la definición del dispositivo cerebral en los términos de Paul Maclean es indispensable comprender la importancia que reviste el desarrollo cerebral y sus funciones biológicas y sociales en los contextos escolares y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente la educación puede entenderse como un escenario complejo, que ha sido formalizado en un ciclo propuesto para la adaptación de un individuo a la sociedad, transitando desde la aprehensión de conocimientos que explican los diferentes fenómenos del mundo que habita, hasta los saberes prácticos para la vida en sociedad. De esta manera la educación implica relación social, en la cual existe influencia humana de unos sobre otros, para Luengo (2004), esta influencia

debe caracterizarse por el respeto a la libertad y a la dignidad de la persona, sin embargo, esto no siempre se ha concebido de tal manera.

Respecto a las últimas líneas consignadas, Calvo (2010), describe la escolarización de épocas previas como un escenario con grandes restricciones, tanto del juego como de la imaginación, donde debía reinar el orden y el silencio, un escenario donde el fracaso escolar es adjudicado a la falta de dedicación de los estudiantes, como si la responsabilidad del docente solo fuera dictar los contenidos y la de los niños absorberlos sin objeción alguna. Agrega que la actitud de los docentes ante actos de indisciplina de los estudiantes, era hacer preguntas sobre el tema, para dejar en evidencia la falta de atención, adicionalmente la acusación hecha ante los padres para que estos ampliaran las reprimendas en el hogar.

Afirma Calvo (2010, p. 88), “paulatinamente nos convertimos en expertos, en profesores, mientras que ellos que habían sido alumnos, no sabían nada de sus alumnos ahora que eran profesores. Se habían vuelto sujetos ahistóricos, que negaban sus propias experiencias y vivencias”, esta reflexión reafirma la necesidad de ratificar el valor de las experiencias de vida de los sujetos, como integrantes de un todo, un continuum configuraciones de un yo estructurado, que constituye la posibilidad de ser como sujeto activo en el mundo en el que habita.

En consecuencia de lo anterior, la educación es un fenómeno constitutivo de la experiencia vital del sujeto, “ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, tales como enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo”, (Luengo, 2004, p. 30, recopilando a García Carrasco y García del Dujo, 1996; Esteve, 1983; Sarramona, 2000). Por tanto es importante comprender el concepto educación desde dos perspectivas, primero desde las consideraciones etimológicas que permitan un anclaje del término y segundo desde las consideraciones pedagógicas con el fin de analizar las características básicas del fenómeno en cuanto a dimensión individual y social.

Para el autor estas dimensiones atienden a dos ejes, la educación como *acción* y como *efecto*. Desde la perspectiva etimológica, del eje *acción*, educar viene de la raíz latina *educere* que significa conducir fuera de, extraer de dentro hacia fuera, “desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único” (Luengo, 2004, p. 32).

Así mismo el verbo *educare* se identifica con los significados de "criar", "alimentar" lo que se relaciona con las influencias y acciones que desde el exterior, llámese familia o grupo social, se desarrollan para formar, criar, instruir o

guiar a un individuo. Por tanto a partir de este término se hace referencia a las relaciones entre el individuo y el ambiente que le rodea, en el cual es capaz de potenciar sus habilidades, propias para la adaptación a la sociedad, proceso que permanece vigente mediante la transmisión de los contenidos culturales. Ambas posturas, una desde una visión más individual y la otra desde una visión más social, posibilitan un complemento en la comprensión del concepto de educación, reconociendo la interacción entre el conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que estimulan el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad), este proceso interactivo resalta la capacidad personal del sujeto para desarrollarse, así como la importancia de las influencias del medio.

De otro lado desde la perspectiva pedagógica, del eje *efecto*, la educación se entiende como un proceso de formación de las personas dentro de los marcos propuestos por la cultura, en niveles como el intelectual, el moral y el afectivo, formación con la cual se pretende proporcionar a los individuos las herramientas para insertarse a la sociedad. En suma la pedagogía busca explicar el lugar, la finalidad y el acontecimiento de múltiples hechos y factores ligados a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, igualmente está encargada de analizar la discursividad cultural política y social del acto educativo. Esta última labor coincide con los postulados de Freire (1999), quien propone una educación liberadora, que genere seres humanos con consciencia crítica y problematizadora de manera que ayude a superar y liberar al hombre de su consciencia natural ingenua.

De esta manera, las dos perspectivas, la etimológica (acción) y la pedagógica (efecto), sustentan la idea de educación como un proceso complejo, continuo y constante que retoma elementos tanto formales como no formales y se consolidan en un sujeto configurando así lo que más adelante se propondrá como el *Yo Educador*.

Finalmente, retomando una comprensión más filosófica sobre la educación, se retoman los planteamientos de Kant (1985), quien afirmó que tanto el arte de gobernar como el de educar son acciones complejas ya que la naturaleza no ha dispuesto ningún instinto para ellas. Para Kant (1985), el esquema general del proceso educativo es la instrucción y la disciplina para lograr con éxito el proceso de mejorarse y cultivarse a sí mismo en la búsqueda de la perfección, esto significa que la educación es un fenómeno socio-cultural e histórico de carácter intergeneracional, haciendo énfasis en que no se debe educar con base en el estado actual de la especie, sino en un estado del futuro posiblemente mejor, para lo cual considera las dimensiones del cuidado, la disciplina, la instrucción y la cultura, la sabiduría (prudencia) y la moralidad como disposiciones para la educación. La imagen 3 propone una reflexión frente a la naturaleza de la educación como una actividad social- humana, más no simplemente institucional.

Imagen 3: Un letrero para la reflexión.



La propuesta filosófica de Kant (1985), reafirma una estructura de persona vista desde la totalidad dada por la condición misma de la humanidad, desde esta mirada no cabe duda que la tarea de la educación es dar continuidad a un legado inherente a esta condición, un legado fiel a la sensibilidad propia de los individuos y su papel como sujetos sociales. Es precisamente a partir de esta mirada integral y compleja que emerge la necesidad de pensar sobre aquello que marca la relación estrecha entre el sujeto y la educación, un componente que va más allá de la simple replica de conocimientos, sino que se ocupa de fortalecer los vínculos relacionales entre el educador y el aprendiz en el marco del proceso enseñanza aprendizaje, este componente es conocido como la vocación.

Vocación:

Al comprender la categoría educación desde los componentes que permiten advertir los sentidos otorgados a las prácticas educativas, es necesario retomar el componente vocacional, entendido este como el deseo intrínseco del sujeto, la fuerza interior que le mueve a realizar alguna acción, muchas definiciones aluden

el concepto de llamado o invitación que el individuo reconoce en su experiencia vital. Para Dewey (1998), la vocación es una dirección de las actividades de la vida que las haga perceptiblemente significativas a una persona por las consecuencias que produce, por lo tanto cada individuo posee múltiples vocaciones según los escenarios en los que participa que reflejan múltiples intereses, sin embargo, suele otorgarle prioridad a una actividad específica según la dedicación o la importancia que esta tenga en su cotidianidad, de esta manera la vocación es un principio organizador de ideas, información y el desarrollo intelectual.

La vocación etimológicamente viene del latín *vocati*, que corresponde a la inspiración con que Dios llama a algún estado, esta inspiración o deseo se relaciona con los anhelos internos del sujeto, es decir aquello que le resulta inspirador, o igualmente poseedor de sentido. Así mismo hablar de vocación implica la relación con los gustos, las aptitudes y los intereses que el sujeto tiene frente a su quehacer, por tanto no consiste en un estado único, sino que por el contrario consiste en un proceso que se va consolidando durante el transcurso de la vida del individuo.

El proceso de configuración vocacional es permanente y constante, éste implica el descubrimiento de aquellos gustos y habilidades que la persona posee en su interior y que puede develar en la interacción con sus semejantes y con su entorno. El descubrimiento progresivo de estas habilidades le va permitiendo al

ser humano forjar el camino a seguir en su experiencia de vida, este camino se consolida a partir de las elecciones que el sujeto realiza frente a su quehacer. Es posible plantear que entre más fieles sean estas decisiones respecto a la inspiración personal, más sólida será la vocación. Dewey (1998) afirma que la vocación dominante de todos los seres humanos es vivir, desarrollarse intelectual y moralmente.

La tarea de descubrimiento de la vocación y la toma de decisiones asociada a ello, implican no solo procesos cognitivos que guíen acertadamente el camino del individuo, este ejercicio también incluye procesos emocionales que orientan desde el sentir más que desde el razonar. La vocación en este sentido, es el resultado de la valoración que el individuo hace entre lo que conoce del mundo que habita y lo que conoce de sí mismo, logrando identificar que hay dentro de sí que le puede aportar al mundo. Esta interacción entre las diferentes dimensiones del sujeto devela la pertinencia del componente emocional como elemento clave en el desarrollo y evolución de la humanidad, por lo cual interesa presentarlo a mayor detalle.

La relación entre el lenguaje y la emoción, así como entre educación y política, considera que la función básica de la educación es favorecer el desarrollo de un ser democrático, provisto para una sana convivencia en la vida social, es la propuesta de Maturana (1993), dicho sustento parte de su interés por el sistema nervioso, a partir del cual pudo identificar los componentes de la organización del

individuo como sistema, utilidad que traslado hacia la organización del sistema social.

El debate entre lo emocional y lo racional presentado por Maturana (1993), afirma que los sistemas racionales se basan en premisas a priori elaboradas individualmente; mientras que la emoción es una disposición corporal dinámica que define los dominios de acción del individuo, por tanto, al cambiar de emoción cambia el dominio de la acción. Esto indica que la emoción es el sustrato del comportamiento y la condición fundamental de todo sistema racional. En consecuencia, el autor postula que la emoción cardinal para la convivencia, es el amor, en él se consolida el respeto, amplía la interacción, permite el reconocimiento y la valoración del otro, esta es una condición espontánea del sistema biológico de los seres humanos.

Por lo anterior desde esta perspectiva, educar implica un proceso de transformación desde el cual cada sujeto desarrolla la posibilidad de aceptar y respetar al otro, a partir de la aceptación y el respeto propios. En este sentido la educación debe buscar la armonía que trae el conocimiento y el respeto de la naturaleza para convivir dentro de ella, esta ideología emerge desde la mirada de valorar en el otro lo que hace desde su saber, orientándole con amor, desde un accionar basado en el desarrollo de un proyecto mutuo, para tal fin, el lenguaje es un medio que posibilita la reflexión y la objetividad en una sana convivencia social democrática.

También Freire (1980), propone que los seres humanos debemos tener consciencia de nuestra actividad y relación con el mundo en que habitamos, por lo cual deberíamos actuar en función de ello, por tanto las decisiones implican el desarrollo de la capacidad de configurar mundos posibles y transformar las realidades que habitamos, lo cual hace parte de nuestra capacidad subjetiva.

En este orden de ideas, la vocación consiste en que el individuo reconozca desde su interior la relación entre su yo y el mundo, vista como una relación de complementariedad, donde no es posible la separación de uno (sujeto) con el otro (mundo), ya que esto genera una fragmentación de esta totalidad.

Formación:

En el escenario de la formación se incluyen tanto elementos formales como los no formales, siendo estos últimos a los que se otorgara un mayor énfasis, dado que constituyen el fundamento del problema de investigación, dentro de dichos elementos no formales se encuentran las relaciones sociales del individuo, entre ellas las familiares, las escolares y las sociales, a partir de las cuales el niño desarrolla su personalidad, así como la concepción del mundo en que habita, esto es el proceso de desarrollo cultural propuesto por Vygotsky (1978). Esta construcción teórica está orientada a disminuir la brecha dada por la desvalorización otorgada a las experiencias de la vida cotidiana, lo que ha llevado

a pensar que basta con el trayecto de una profesión, para formar un docente capaz de aportar en la educación de sus estudiantes, tanto desde lo académico como desde lo humano, desconociendo que la construcción subjetiva del quehacer docente se cimenta fuertemente en los aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana.

Ante esta brecha, es indispensable pensar que el docente requiere dentro de sus procesos de formación, las estructuras conceptuales necesarias para incluir dentro de sus acciones cotidianas, la posibilidad de ver al estudiante como un sujeto activo, dotado de emociones y voluntades, con dificultades para reconocer sus propios temores por lo que requiere de un tutor que le guíe, tanto para identificarlos como para comunicarlos asertivamente.

Encontrar este nivel de desarrollo en la relación profesor estudiante, no es más que retomar el pensamiento de Kant, quien planteó que la naturaleza humana se va desarrollando cada vez mejor mediante la educación, ya que el ser humano sólo se educa por medio de otros seres humanos que también han sido educados, lo que devela un ciclo constante de evolución humana, para Spinoza en Damasio “el conatus es el conjunto de disposiciones establecidas en los circuitos cerebrales que, una vez activadas por condiciones internas o ambientales, buscan tanto la supervivencia como el bienestar” (p.40), donde la educación es la principal herramienta por medio de la cual se desarrollan todas las disposiciones naturales de los seres humanos. También para Dewey (1998), los grupos sociales humanos solo pueden continuar su existencia a partir de los procesos comunicacionales de

las normas, los valores, las tradiciones y las formas de sobrevivencia, indicando que solo la educación es el proceso que llena el vacío entre los más jóvenes y los más maduros de un grupo social.

Entre las relaciones preponderantes de los grupos sociales se encuentra la de docente y aprendiz, dadas tanto dentro del aula como fuera de ella, cuya calidad puede variar desde extremos de vínculos muy distantes hasta los vínculos más cercanos, entendiendo que la pauta de estas tramas relacionales entre estudiantes y docentes son marcadas precisamente por el adulto, llamado tutor desde la perspectiva sociocultural, este tutor es el encargado de guiar y orientar al niño en su proceso de maduración, siendo el apoyo fundamental para que el niño pueda lograr un poco más de lo que podría alcanzar por sí solo, a esto fue lo que Vygotsky nombró como zona de desarrollo próximo (ZDP).

En estas relaciones interpersonales docente-estudiante, demarcadas generalmente por la transmisión de conocimiento científico, siempre ha habido espacio para *eso otro* no formal, la educación cotidiana o educación para la vida, Para Sameroff (1975, citado por Shea, 2000) el contacto entre el individuo y el entorno es una transacción o intercambio comunicativo donde cada uno es alterado por el otro. Plantea Calvo (2010), el estudiante escucha con mayor atención aquellas explicaciones sobre la vida cotidiana, que los contenidos de una asignatura (imagen, 4). Continúa afirmando que la escuela da mucho más de esos elementos que no están debidamente planificados, y que son los momentos

de caos emergente donde predominan escenarios de aprendizaje, “los recuerdos son de situaciones informales, ajenas a la didáctica y la planificación escolar” (p. 89).

Desde la perspectiva sociocultural, la interacción social le permite al niño regular sus procesos cognitivos a partir de las directrices y orientaciones dadas por las personas que se relaciona, es en este plano social en el que se genera un proceso de interiorización de las directrices externas, denominado como regulación interpsicológica, con estas bases el niño podrá progresivamente conocer su mundo por sí mismo, sin necesidad de ayuda, es decir, logra una regulación intrapsicológica, estos dos procesos explican el ciclo continuo y ascendente de la ZDP, dando fundamento a la ley de la doble formación de los procesos superiores, (Vygotsky, 1962- 1978).

Imagen 4 Caricatura relación docente estudiante



De otro lado, las relaciones espontaneas entre estudiantes y docentes se constituyen en posibilidades emergentes de formación, no solo de sujetos con un nivel de conocimientos, sino de seres humanos aptos para desenvolverse socialmente. Esta perspectiva de acuerdo con Calvo (2010), permite reconocer la presencia de experiencias positivas y otras significativas, las primeras dan cuenta de los contenidos asimilados por los estudiantes acordes a lo planteado en el currículo escolar, sin embargo, muchos de estos son conocimientos se presentan desvinculados de una totalidad que les otorgue sentido. Las significativas por su parte, son experiencias que dejan huella y como tal, serán útiles en un futuro, Carlos Calvo (2008), partidario de Freire, también lo expresa de la siguiente manera:

“La escolarización es el ámbito del deber ser, mientras que el de la educación es el del poder ser. El deber ser impera obligando a hacer lo que dice la norma... en cambio si el acento está en el poder ser todo el proceso queda abierto a lo emergente...”

Por su parte para Hoyos (1986) la capacidad *de verdad* de todas las vivencias, pueden tener un sentido cognitivo, emocional o volitivo, las cuales satisfacen y generan plenitud, gracias a la evidencia clarificada fenomenológicamente (p. 77).

Al respecto Ruiz Silva y Prada (2012), plantean que “los seres humanos somos mucho más que el cumulo de nuestras circunstancias, podemos concebirnos,

imaginarnos, proyectarnos como sujetos de posibilidad, darle espacio a la promesa. La promesa permite que las personas no nos quedemos prisioneras del pasado” (p. 83).

Calvo (2010), reconocer la importancia de los escenarios cotidianos emergentes y por tanto no formales, al afirmar que “la preparación para la vida fue de manera indirecta, en tiempos y espacios no escolarizados, donde reinaba la emergencia sorpresiva de situaciones inéditas en muchas ocasiones caóticas” (p. 89). Rescata igualmente que aquellas situaciones en las que los profesores prefieren dejar de lado la materia por un momento, para orientar a sus estudiantes para la vida, respondiendo a los intereses propios de su etapa del desarrollo, constituye una escena significativa en sí misma, la cual inserta patrones indelebles a partir de esta sumatoria de experiencias parciales.

Vista la formación desde la perspectiva que rescata Calvo (2010), se generan diversos interrogantes frente a lo que es y lo que debería ser un escenario educativo, respecto a los procesos de aprendizaje, ya que la educación formal parece tener tantos tropiezos, mientras que los escenarios informales parecen no generar mayores dificultades permitiendo la absorción de conocimientos diversos que posteriormente serán útiles para los procesos de adaptación de los individuos. Pareciera que “tenemos erróneamente el aprendizaje de que la preeminencia del orden sobre el caos inhiben la propensión a aprender y enseñar” (P. 90).

Calvo (2010), es partidario de la presencia del caos para la educación, de lo contrario solo habrá escolarización, la cual define como “educación enclaustrada en la escuela, en el que se da un proceso de repetición de relaciones preestablecidas”. El autor concibe la educación como el proceso de creación de relaciones posibles, donde el caos y el orden se complementan continuamente sin dominancia de ninguno, más bien en un homeostático interjuego, ya que si se privilegiara uno de los dos, esto afectaría totalmente los procesos educativos.

Hoyos (1986), en su análisis sobre la cotidianidad de Husserl, plantea que:

El mundo de la vida se reproduce como horizonte universal y fundamento de sentido para la comprensión comunicativa: el mundo de la vida es a la vez estructura contextualizante y fuente de recursos de toda una herencia cultural sedimentada, que puede ser de nuevo revitalizada por quienes participan en procesos de comunicación (p. 81).

Al respecto Dewey (1998), afirma que “no solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa” (p. 16). Esta perspectiva implica contar con una acrecentada experiencia en tanto que tanto el que escucha como el que comunica se ve alterado, en tanto la transformación de la actitud al compartir las emociones y pensamientos frente a la experiencia comentada.

Descrito el componente de la formación desde la mirada de lo cotidiano y el lugar del caos, se procede a la aproximación de las prácticas educativas como elemento conceptual base para la presente investigación.

Práctica docente

La comprensión de la subcategoría práctica docente, requiere un recorrido filosófico y pedagógico, que permita una mirada amplia pero precisa de lo que significa la acción práctica en la humanidad para todas sus dimensiones del desarrollo, para ello se retoman los planteamientos de Bohm (1989), quien parte de la filosofía práctica de Aristóteles, la cual se ocupa de los problemas humanos, planteando que “la vida humana es praxis no poiésis”, es decir, acción y no producción, “En tanto que lleva explícita en si misma su valor y por esta causa no debe ser instrumentalizada y funcionalizada, para fines que le son exteriores” (p. 23).

Lo anterior refleja la perspectiva del autor, quien describe la diferenciación entre el hacer poiético y la praxis; el primero corresponde al acto de fabricar (techné), que apunta siempre a un resultado y recibe su valor y sentido solo al final; por su parte la praxis la describe como un actuar responsable guiado por las ideas del hombre, en consecuencia praxis no es cualquier actuación que se produzca en forma casual, sino que “implica la acción política del hombre, acción moral orientada al bienestar común” (p. 23). Por consiguiente, la praxis no es un

fenómeno biológico sino antropológico, ya que solo al hombre se le atribuye el accionar práctico, cuyo origen o causa motora consiste en una decisión, que a su vez proviene de una reflexión que asigna el fin del obrar. Dewey (1998), propone que la experiencia es un asunto activo pasivo, cuyo valor es dado por la percepción de las relaciones o continuidades que conlleva.

Por tanto, no hay acción práctica sin pensamiento y sin una meditación orientada hacia la meta, sin embargo, pensamiento y meditación en sí mismos no logran poner nada en movimiento, solo la condición de ser humano. Tal como Hoyos (1986) retoma de los planteamientos filosóficos de Husserl, diversos tipos de acción humana fundamentales, a decir, la acción racional o teleológica (Habermas), y la acción dramática. La acción racional es objetiva y estratégica por naturaleza, esta se orienta a influir en otros para la obtención de algún fin, esta también puede ser de carácter normativo dada en una interacción intersubjetiva. De esta manera la acción estratégica niega la naturaleza de la comunicación, pero la acción normativa otorga un auténtico sentido social en tanto el acuerdo de lo justo mediante procesos de comunicación. De forma semejante, la acción dramática corresponde a una referencia explícita a la propia subjetividad y a las propias vivencias como auténtica proyección social de la identidad personal. “la acción por finalidad es social en sentido pleno” (p. 82).

Así mismo, Hoyos (1986), en sus aportes sobre comunicación y mundo de la vida, también retoma a Habermas, quien a su vez fue muy influenciado por

Husserl, y su propuesta de la acción comunicativa, en la que releva el papel de la práctica comunicativa frente a la racionalidad, formulando un cambio de paradigma de la filosofía de la consciencia hacia la teoría de la acción comunicativa, como un rompimiento definitivo con la teoría del conocimiento, centrada en el papel de la consciencia, fundamentalmente por el papel del lenguaje como práctica argumentativa y como poder humano de carácter no violento. Este cambio de paradigma propuesto por Habermas se identifica como un giro lingüístico necesario desde la filosofía de la consciencia a la teoría de la acción comunicativa reconocida en la práctica de la cotidianidad, es decir, el mundo de la vida.

Para Saussure, todo objeto o práctica se encuentra impregnada de significado de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales que la ejercen. Así mismo, en este sentido toda configuración social es discursiva, el quehacer cotidiano se encuentra permeado por las diversas praxis sociales, entre ellas las prácticas educativas que se encuentran marcadas y definidas como prácticas discursivas y por tanto simbólicas. Para Dewey (1998), la experiencia práctica debe ser comunicada, lo que implica una mirada externa y considerar las coincidencias que tiene con la vida de otros con el fin de generar sentido.

La anterior disertación entre el conocimiento y el mundo de la vida presenta una discusión entre lo práctico y lo teórico, ante lo cual Bohm (1981), plantea una importante característica diferenciadora entre estas dos, entendiendo esta última

como la exigencia del conocimiento para acompañar a la praxis. El objeto de la teoría solo puede ser aquello que necesariamente es y solo aquí es posible un conocimiento seguro y constante, por tanto, la teoría procura la episteme o conocimiento seguro, mientras que el objeto de la praxis es el accionar humano activado por opción y decisión del hombre en forma libre y responsable, por lo cual carece de la continuidad ontológica tanto como de la necesidad lógica.

La praxis solo intenta hacer una inteligente comprensión de la situación, lo que la distancia de la artística habilidad técnica y del conocimiento epistémico, explica Bohm (1989), en concordancia, Burgos (1991), considera la educación como una práctica social que de algún modo está dirigida a determinar un sujeto consiente, crítico, constructivo y transformador, con posibilidad de construir conocimiento socialmente valioso, pero al mismo tiempo, reconoce que la educación puede ser la conformadora de sujetos que reproducen y aceptan las relaciones sociales dominantes.

De esta manera, desde una comprensión psicosocial se explica la existencia de una relación dialéctica entre el sujeto y el mundo, en la cual el individuo se construye histórica y socialmente a través de su accionar, es decir el hombre es una construcción histórico-social resultante de una praxis. En este último sentido el sujeto social acrítico se constituye mediante diversas prácticas sociales, entre las cuales la educativa es la más aprobada, en la medida que su manera de

pensar y de actuar, así como los conocimientos acordes a la formación social dominante, son adquiridos y reforzados por las prácticas educativas.

Schön (1992), por su parte propone un análisis frente al concepto de reflexión sobre el cual identifica tres variantes, una la enseñanza reflexiva, dos la práctica reflexiva y tres la indagación crítica. La primera resalta la importancia de la reflexión sobre la propia experiencia, la segunda concibe la práctica docente más cercana al arte que a la ciencia, ya que alude a un saber que se construye a partir de la experiencia. La tercera propone que la reflexión transforma la práctica. En general la experiencia otorga una posibilidad reflexiva de mayor profundidad, donde la reflexión sobre la experiencia puede significar un mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Por su parte la práctica docente, se consolida con todos los elementos anteriormente nombrados con la condición de darse en un contexto particular, que se encuentra transversalizado por los procesos formales de enseñanza aprendizaje, tal como se vio en el estado del arte, las categorías de interés investigativo han girado en torno a los procesos de educación formal del docente y desempeño (Rabazas, 1995; Chirinos, 2010; Vélez, 2011; Cornejo, 2012; Castro, 2010), por otra parte se ha identificado un interés por conocer aspectos más subjetivos como los sentidos y significados del ejercicio y la práctica docente (Goodson, 2003; Vega, 2014; Romero, 2015), por otra parte quienes decidieron

acercarse a elementos de la condición humana más intrínsecos como la emoción (Santos, 2004; Orozco, 2014).

Tras este recuento también es importante el aporte de Vassiliades (2012), frente al concepto de posición docente, desde el cual se supone la construcción histórica y social del docente como agente activo, frente a los problemas educativos a los que se enfrenta en su quehacer, analizando el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución.

Ante esta nueva categoría, sobre la posición docente, lleva a analizar sobre las posibilidades de interlocución entre la diada docente y estudiante, en un contexto complejo, configurado a partir de las múltiples realidades que allí convergen, para las cuales es el docente el llamado a intervenir con sus actos educativos y a intentar ofrecer soluciones a las diferentes problemáticas allí vividas. En estas relaciones duales y triádicas docente – estudiante – escuela, interactúan los saberes conceptuales previos, así como las pautas relacionales a manera de estilos o formas de enseñanza, las cuales permanecen en constante reconfiguración frente a la necesidad de dar respuestas asertivas a cada realidad.

Visto de cualquier modo, la práctica docente se encuentra permeada por múltiples relaciones, institucionales, sociales, personales, en las que se establecen vínculos afectivos y de autoridad (Vassiliades, 2012),

transversalizados por la cultura, cuyo carácter dinámico e histórico, juegan un papel importante en el devenir del docente y de la educación.

En suma, las categorías subjetividad y educación se encuentran transversalizadas por los diferentes planteamientos de autores clásicos y contemporáneos que dialogan en torno a la complejidad del individuo y su existencia en el mundo social que se construye, deconstruye y reconstruye constantemente, gracias a las particularidades emergentes de la condición humana.

4. Capítulo IV: CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

El ser humano es el único ser que se interroga de manera tan radical sobre el sentido de su existencia. Si se plantea la pregunta del sentido es porque tiene consciencia de la finitud de su extensión en el tiempo, (Grondin, 2005).

Este capítulo contiene la respuesta a los dos primeros objetivos específicos o metas propuestas en el inicio del proceso investigativo, cada uno se desarrolla en los siguientes apartados denominados *el sentido de la cotidianidad* y *el sentido de la práctica educativa*. El trasegar investigativo propició diferentes espacios de reflexión frente a la educación en sí misma y frente al contexto educativo experimentado de diferentes maneras en el escenario nacional e internacional, reafirmando la necesidad de repensar dichos escenarios desde su condición de espacios de crecimiento y desarrollo humano, con la firme intención de construir una apuesta para repensar el significado de ser docente, en búsqueda de respuestas a múltiples interrogantes sobre los sentidos que se configuran en las diferentes prácticas educativas que acompañan la trayectoria de los individuos, esta apuesta se ha denominado el *Yo educador*, desde la cual se pretende impactar positivamente a todos aquellos actores que se permitan permear por los resultados develados en el proceso investigativo a partir de las narrativas de los participantes.

Estas narrativas son constitutivas de lo individual y de lo social, permiten procesos de identificación a partir de significaciones compartidas entre el sujeto y el grupo, en este sentido, las prácticas educativas se encuentran colmadas de significaciones, construidas y alimentadas a partir de las vivencias cotidianas. El discurso narrativo es totalmente valioso en el contexto de la educación, dado que permite interpretar diversos procesos de enseñanza aprendizaje en los que profesores y estudiantes se construyen recíprocamente, es en este proceso de construcción mutua en el que se propone una estructura para el ser docente, que le permita tener conciencia de su verdadero papel frente al desarrollo integral de sí mismo, del otro y de la sociedad a la que pertenece.

Es así como el docente ha cumplido y seguirá cumpliendo un papel fundamental especialmente en las etapas infantiles, donde éste es visto por sus estudiantes como un ser especial, al cual le tienen total credibilidad, es admirado y respetado, siempre y cuando este se gane dicho respeto y amor con cada una de sus acciones dentro y fuera del aula escolar. Son estos componentes intangibles, de la relación dual docente-estudiante, los que fundamentan la propuesta conceptual del *Yo Educador*, la cual a su vez tiene como soporte teórico la configuración de sentido, desde la cual es posible visualizar los diversos componentes del proceso de reconfiguración subjetiva de los individuos.

La construcción de sentido como categoría articuladora de los componentes, *sentido de la cotidianidad* y *sentido de la práctica educativa*, devela los procesos de construcción individual a partir de las relaciones vinculares, así como de la interpretación que el sujeto tiene del mundo que habita, de esta manera la triada entre el Yo, el otro y el mundo, genera los aprendizajes necesarios a partir de la consciencia que el individuo tiene de cada una de sus experiencias, a su vez, la sumatoria de sus vivencias le dan la connotación de sujeto histórico y ancestral.

El apartado denominado sentido de la cotidianidad, reúne el análisis de las experiencias personales de los participantes, dadas en contextos familiares y sociales habituales, las cuales dejaron marcados diversos aprendizajes sobre las relaciones interpersonales, los roles, los valores, el comportamiento ético, entre otros aprendizajes claves para el desenvolvimiento social del sujeto. El segundo, *sentido de la práctica educativa*, recoge las experiencias vividas desde el ejercicio docente, caracterizadas por la confrontación entre la estructura prediseñada con la que cuenta la persona con formación docente y la realidad que encuentra en cada contexto.

De esta manera el diálogo entre las narrativas de los participantes, los postulados teóricos y la mirada interpretativa del investigador, permitió dar respuesta a los tres objetivos específicos planteados a manera de lineamientos claros para esta investigación, dado que la cantidad y calidad de la información permitiría adentrarse en múltiples aspectos posibles de interpretaciones a la luz de

otras categorías teóricas, sin embargo, para esta investigación las categorías que transversalizaron estas narrativas fueron, la vocación, la formación y la práctica docente.

A continuación, se desarrollan dos componentes, el sentido de la cotidianidad y el sentido de la práctica educativa, cada uno de ellos con 4 elementos identificados en el análisis del discurso desarrollado.

4.1 Sentido de la cotidianidad

En respuesta al primer objetivo específico, se logró develar los diferentes escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida en la que el docente ha configurado sus prácticas educativas. Para ello fue preciso dialogar sobre la cotidianidad como escenario habitual en el que tienen lugar las todas las sus experiencias de vida, en las cuales emergen emociones, se instauran creencias y se generan aprendizajes que demarcan las futuras actuaciones del docente en los diferentes escenarios sociales y que a su vez van estructurando formas de pensar y sentir ante situaciones similares.

La cotidianidad no es más que la posibilidad que tenemos como seres humanos de ser y de estar en el mundo, es lo que nos permite interactuar con los demás y con el entorno, esta relación de lo interno con lo externo constituye el contexto histórico social, el cual ha sido punto de referencia para las teorías sociales y

psicológicas. Ambas teorías reconocen la mutua influencia entre lo social y lo individual como elementos interdependientes que interactúan a partir de una relación dialéctica entre el mundo interno del sujeto y el mundo externo, siendo esta relación la que produce lo social y lo humano. De acuerdo con Blumer (1937), si la conducta de las personas está vinculada al significado que tengan las cosas, este significado depende de su interacción social con otros actores de su entorno y de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva.

Así mismo, el planteamiento sociocultural de Vygotsky, propone que la educación un escenario propicio para el desarrollo social y cognitivo del sujeto, otorgando un papel importante al lenguaje desde su condición significante y simbólica, como herramienta para aprehender el mundo; este aprendizaje contiene la presencia imperante de otro que actúa como mediador cultural. Tal como para Kant los grupos sociales constantemente logran evolución gracias a su capacidad de aprendizaje y para Dewey la vida social exige aprender, por lo que afirma que el sólo proceso de convivir educa.

En esta relación cotidiana sujeto mundo, en la que emergen las realidades propias de cada individuo, se evidencia a su vez que la realidad social se construye a partir de la intersubjetividad, la cual surge en los procesos comunicativos de los grupos en los que el sujeto participa, cuyo producto son los consensos temporales, lo que indica que no se trata de una sola realidad social

sino de varias, al encontrarse en constante construcción cuyo valor de la verdad es relativo, (Blumer 1937). A continuación se presentan los elementos identificados como el juego, el entorno familiar, el sentir vocacional y el entorno escolar, como los aspectos emergentes en torno a los escenarios, relaciones y eventos significativos, por tanto configuradores de sentido, para los participantes.

Figura 15. Componentes del sentido de la cotidianidad.



(Fuente: Elaboración propia).

El juego se logra identificar como uno de los eventos más significativos en las historias de vida de los docentes, éste se devela como una representación simbólica de los roles sociales que en la infancia se van aprehendiendo, especialmente las características del ser maestro. Es claro que el juego es el medio por el cual los seres humanos exploran su mundo, esto les permite familiarizarse con los elementos del entorno, en un principio imaginario, pero que posteriormente será el escenario real de desempeño. De esta manera el juego se

convierte en una actividad funcional, dado que cuenta con un propósito definido, el de generar un aprendizaje útil, que futuramente permitirá un mejor desempeño una vez los juegos se convierten en realidad.

En primer lugar, el juego permite a los niños ponerse en diferentes roles y con ello experimentar emociones y significados, cuando los niños juegan simulan y representan el mundo en el que habitan, aprenden a resolver problemas, reinventando cada vez su mundo. Las diferentes acciones presentes en el juego permiten que el niño alcance a tener una comprensión del Yo real y su autovaloración (Holt, 1972). Es así como las experiencias compartidas por docentes, dejan ver claramente cómo la imaginación les permitía representar en muñecos, incluso en materas u otros elementos todos los componentes de un escenario escolar real. Tal como Stone (1982), asigna al juego la prioridad de recreación, dado que el niño re- crea la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Para El Kounin (1982), “en el juego, el niño opera con cosas como si poseyeran un sentido”, por lo cual en la actualidad del docente, así como para él en su infancia, el juego le permitió visualizarse como maestro, papel que cumple con plena satisfacción, a pesar de las vicisitudes del sistema educativo, ahora le debe permitir reconocer y comprender la importancia del juego en los procesos de aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar, tanto de cuestiones cognitivas como de cuestiones afectivas, especialmente en la primera infancia el juego es de

vital importancia para el desarrollo físico, social e intelectual de los niños, en esto consiste el sentido del juego.

En segundo lugar, el entorno familiar resalta su importancia, en tanto las experiencias de vida de adultos representan para los niños un ejemplo a seguir, tanto desde sus acciones como desde lo comunicado. Los docentes participantes identifican una historia familiar marcada por el ejercicio de la educación desde generaciones anteriores, padres y abuelos han dejado sus huellas frente al amor por el acto educativo. Las interacciones familiares se constituyen como determinantes en los diferentes procesos de aprendizaje cognitivo, personal y socio afectivo de los niños, ya que es la familia el escenario en el que el niño recibe las primeras nociones de afecto o rechazo, de éxito o fracaso (Burns, 1990).

Son principalmente los padres o cuidadores quienes se interesan por proporcionar a los niños educación de calidad y condiciones sanas de vida, para facilitar un desarrollo óptimo e integral. Son estos aprendizajes iniciales básicos, los que se replican posteriormente en la escuela y finalmente en la sociedad. De acuerdo con Ríos (1998), la familia es el grupo social en el que existen lazos de afecto y de sangre, en el que se posibilita la maduración de la persona por medio de las interacciones que permiten poco a poco el establecimiento de una estructura personal. Por lo tanto el papel de los miembros adultos de la familia

son trascendentales frente al conocimiento de los roles y funciones que posteriormente se llevaran a cabo en la vida adulta.

En el entorno familiar cuenta con tres subdimensiones según Covadonga (1999), las cuales influyen a los niños, estas son la estructura, el clima familiar y los estilos educativos, estos últimos, reflejados en las pautas de crianza utilizadas por padres y cuidadores, generalmente estos estilos están influenciados por factores socioeconómicos y culturales, los cuales entran en interacción con el contexto escolar, sin embargo, los aprendizajes instaurados al interior del entorno familiar marcan pautas de interacción casi que indelebles. Por su parte la estructura puede generar diversos impactos en tanto al número de miembros familiares pero lo más importante es la interacción dada en el clima familiar.

Al respecto del clima familiar, es importante reconocer que existen dos dimensiones importantes (Covadonga, 1999), estabilidad en el cuidado y calidad de relación, las cuales toman prioridad frente a las experiencias de los docentes en tanto que las madres y padres maestros, pudieron cumplir con estas dos condiciones, lo que les permitió, que sus hijos desarrollaran el mismo gusto y pasión por el ejercicio docente, incluso los relatos de los participantes manifiestan que acompañaban a sus padres a la escuela, por necesidad de cuidado, experiencia que los fue familiarizando con este entorno y con el ejercicio docente, finalmente “es el mismo sujeto de conocimiento el que establece las condiciones

bajo las que puede ser afectado sensiblemente por el *mundo*” (Kant en Habermas, 2002, p. 186)

En tercer lugar, el sentir vocacional es otro de los elementos emergentes en tanto eventos significativos en la configuración del Yo educativo, dicho sentir corresponde al deseo de ser maestro, por lo cual desde la infancia se iban manifestando las inclinaciones frente al ejercicio educativo, desde estas etapas iniciales los participantes expresan el reconocimiento de su motivación por desempeñarse como maestros. Esta vocación en efervescencia fue la que permitió la elección del quehacer docente como proyecto de vida, de esta manera el ejercicio de la práctica docente se arraiga en un sentido propio para cada ser humano.

La vocación permite que el docente en su ejercicio sea capaz de vivir cotidianamente en contacto con la vida, tener la posibilidad de ver y reconocer lo valioso del otro, de trascender el error para rescatar la cualidad, lo positivo, esto es ver la esencia de cada niño dentro del contexto escolar, el docente que se deja permear por las condiciones de sus semejantes, - niños- reconoce el sentido de lo humano, la dignidad, representada en el ser auténtico. El hombre se construye entonces, en la relación dialéctica con el mundo como resultado de la praxis ya que no hay nada que no sea resultado de la interacción entre individuos y grupos.

De esta manera, la vocación docente no sólo consiste en un ejercicio de enseñanza aprendizaje de cuestiones académicas en un contexto formal, sino que integra la sensibilidad humana, desde el complemento de la razón y la emoción, este dinamismo permite comprender, tal como lo afirma Gramsci (1980), que el hombre no es un punto de partida, sino un punto de llegada en permanente construcción, diferente en cada momento histórico, en cada formación concreta, en consecuencia, los procesos psíquicos son la expresión de esta relación sujeto – mundo como dimensión intrasubjetiva e intersubjetiva.

En definitiva el sentir vocacional se configura desde los aspectos más intrínsecos de la persona tales como los sentimientos y emociones representados en el amor, la pasión y la fascinación que genera el ser docente. Para Damasio existen tres categorías de la emoción, estas son: emociones de fondo, primarias y sociales; las primeras son el resultado de varios procesos reguladores del organismo lo que incluye ajustes metabólico; las emociones primarias o básicas son aquellas fácilmente identificables en los seres humanos de numerosas culturas, incluso en especies no humanas; por su parte las emociones sociales son aquellas referentes a las interacciones humanas más complejas.

Finalmente, en cuarto lugar el entorno escolar fue identificado como escenario significativo devela el recuerdo de los espacios físicos y las situaciones dadas allí, la significación de cada escenario, la presencia de la naturaleza y las relaciones

que tienen lugar en estos contextos. La memoria icónica permite a los docentes recrear historias de vida significativas y por tanto constitutivas de un Yo educador.

Por su parte, dentro del entorno escolar, las relaciones pedagógicas también marcaron pautas importantes, dado que el papel del docente maestro de futuros docentes, se ve surcado por vínculos afectivos basados en valores, entrega y dedicación, así como por estilos pedagógicos cuyas características diversas le iban permitiendo a los futuros docentes ir identificándose con uno u otro, teniendo como tendencia que los estilos más llamativos, consisten en aquellos que involucran a los niños, docentes que rescatan lo positivo y por tanto motivan al crecimiento al desarrollo y aprendizaje continuo.

Con estos cuatro elementos emergentes de la indagación de escenarios, relaciones y eventos significativos en las trayectorias de vida de los docentes, se puede dilucidar que la configuración de sentido, tal como lo afirma Grondin (2005), corresponde a la capacidad de autoreferencia que tiene el individuo, ésta requiere la consciencia de sí mismo, sobre su papel en el mundo que habita; también Guillen (2009), afirma que el mundo es inmanente a la consciencia, es decir, que su sentido depende de las daciones en las que los sujetos lo configuran, en este caso el juego, el entorno familiar, el sentir vocacional y el entorno escolar se constituyen como los cuatro componentes más dotados de sentido, en tanto escenarios, relaciones y eventos socio familiares más significativos en la reconfiguración de la práctica educativa.

En esto consiste reconocer que todas aquellas experiencias cotidianas de los docentes han permitido la configuración de sentido frente a su quehacer, por lo cual seguidamente se reflexiona frente al sentido de la práctica a la luz de los hallazgos investigativos.

4.2 Sentido de la práctica educativa

Dar sentido a mi acción actual... requiere una comprensión narrativa de mi vida, una percepción de lo que he llegado a ser que solo puede dar una narración, (Taylor, 1996).

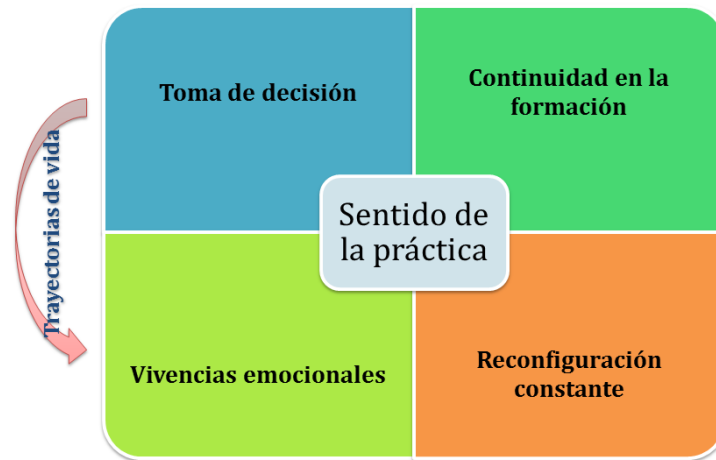
Una segunda meta trazada en este recorrido investigativo, consistió en evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su ejercicio. Por lo cual se propone un diálogo entre los referentes teóricos de la investigación y los referentes empíricos provistos en las narrativas de los participantes, lo que hizo posible identificar de qué manera las experiencias previas han tomado parte activa en el desempeño actual de su rol como docentes.

En el apartado anterior quedo en evidencia que el juego, los escenarios familiares y escolares, así como el sentir de la vocación docente, son los elementos claves para la configuración inicial del Yo educador; en este apartado

veremos que una vez el ser humano llega a su etapa adulta, se encuentra desarrollando un rol determinado, bien sea como pareja, como progenitor, como profesional y en este caso específicamente como docente, en suma, no siempre somos conscientes de cuanto ha incidido la presencia de otras personas en nuestra propia formación y desarrollo, pero al recopilar las narrativas de los participantes, se logró identificar en sus recuerdos la figura de padres y maestros, quienes dejaron aprendizajes indelebles en sus mentes, con sus estilos, didácticas y estrategias pedagógicas en cada práctica educativa, con el objetivo de aportar significativamente en la formación, sin escatimar esfuerzos en la enseñanza tanto de aspectos académicos como en la de los aspectos éticos y morales .

Dentro de las experiencias en las trayectorias de vida de los docentes, que marcaron el proceso vocacional se encuentra en primer lugar la toma de decisión frente a la elección de la docencia como estilo de vida, en segundo lugar, la continuidad en los procesos de formación como acción necesaria para el ejercicio docente. En tercer lugar las vivencias emocionales como experiencias vitales en la configuración del Yo educador. En cuarto lugar la reconfiguración constante del quehacer docente a partir de la práctica profesional del ser maestro. La configuración de estos 4 elementos, permitieron el análisis a la luz del segundo objetivo investigativo.

Figura 16: Componentes del Sentido de la Práctica



(Fuente: Elaboración Propia)

La toma de decisión es un proceso cognitivo para el cual los seres humanos nos formamos desde la infancia, con el desarrollo de algunos procesos básicos, los cuales permitirán el pensamiento de orden superior, inicialmente los niños se ven enfrentados a decidir frente a cosas sencillas como un juguete, el sabor de un helado, una prenda de vestir, una clase de juego o incluso con que amigos jugar. Estas decisiones parecen insignificantes para un adulto, sin embargo, para los niños se constituyen en decisiones trascendentales para su desarrollo intelectual, ya que el aprender a elegir, el asumir una pequeña equivocación, prepara a las personas para futuras situaciones de éxito o fracaso y también en la madurez para asumir la responsabilidad de sus actos.

El pensamiento de orden superior se desarrolla a partir de procesos básicos como la sensopercepción, la atención, la memoria y el pensamiento, es este último que evoluciona hacia diferentes tipos como el pensamiento creativo, pensamiento

reflexivo, pensamiento crítico, en estos tipo de pensamiento se arraiga el proceso de toma de decisiones que un ser humano debe aprender respecto a su realidad sociocultural, (León, 2007). Por lo anterior, el proceso de tomar la decisión de ser docentes implicó para los participantes enfrentar otros puntos de vista, defender su propio interés y esforzarse por cumplir sus propias metas.

Para un niño o un adolescente tomar una decisión no es un ejercicio que pueda hacer de manera independiente, por el contrario siempre existirán los tutores, en el papel de padres y cuidadores o de docentes, quienes tratan de incidir directamente en la elección de sus hijos, a raíz de sus propias experiencias de vida, las cuales cuentan con algunos prejuicios, desconociendo que son sus hijos los que están construyendo su propio recorrido vital, a pesar de ello se identifica que los docentes en su infancia tuvieron la capacidad de defender su ideal y de activarse por su motivación, lo que les permitió no dejarse permear por frases como *“va a raspar tablero”*, *“va a sufrir mucho siendo maestra porque es un ejercicio poco valorado”*, *“que pesar de mi niña va a salir profesora”*. Estas frases toman significado en la medida que son recordadas por los docentes con cierto sentido de satisfacción, al reconocer que fueron capaces de evadirlas como posibles distracciones frente a su vocación.

El segundo elemento clave en este punto de reflexión, corresponde al reconocimiento de la continuidad en la formación académica y profesional como herramienta para comprender las realidades que tienen lugar dentro y fuera del

aula de clases. Los docentes son conscientes de que no basta con la vocación inicial y una formación básica para ejercer un papel tan impactante como el del maestro en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, sino que identifican como una necesidad el hecho de continuar su formación tanto pedagógica como humana. La formación pedagógica es adquirida en contextos formales universitarios, lo cual motiva a los docentes a cursar la profesionalización, especializaciones y otros niveles académicos como maestrías y doctorados, lo que les permite aplicar estos conocimientos en contextos reales.

Así mismo, el quehacer docente exige un proceso constante de reflexión y análisis de situaciones cotidianas pero significativas que involucra a cada niño y a su grupo de referencia; y con ello el docente requiere desarrollar la habilidad para solucionar problemas, desde los más sencillos como la pelea infantil a causa de un útil escolar o las reglas de un juego, hasta los más complejos como orientar a los niños frente a carencias materiales y emocionales en el ámbito familiar y personal de sus estudiantes, esta formación humana solo emerge en las realidades del aula de clase y de la cotidianidad de la escuela.

Es por estas razones, que los docentes manifiestan que la formación debe ser un proceso secuencial y constante, por tanto, para ellos el aprendizaje permanece activo, les motiva desde diferentes puntos de vista, al punto que *aprender* se convierte en una pasión, dado que constantemente requieren poner en práctica aquellas construcciones teóricas, al mismo tiempo que reconocen las

particularidades de cada contexto, de cada situación y de cada persona, en este dinamismo el docente es capaz de contrastar entre lo aprendido y la realidad, logrando un nivel de comprensión cada vez más profundo y sensible.

Por su parte, el tercer elemento lo constituyen las vivencias emocionales como experiencias vitales en la configuración del Yo educador. El docente devela una variedad de emociones y sentires propios a la condición humana, pero afianzados en el proceso dinámico consolidado entre la vocación, la formación y la práctica docente, vivir la experiencia docente y vivir la escuela, implica un proceso personal de autoreferencia (Grondin, 2005; Guillen 2009), el cual consiste en que la información que se procesa del mundo exterior, se puede recordar con mayor facilidad si esta es relevante para el autoconcepto, por tanto los eventos, personas o cosas no son significativos por sí mismos, sino por la relación otorgada a cada uno de ellos a partir de la experiencia personal.

De acuerdo con Rodríguez (2006) “la posibilidad de deconstruirse y reconstruirse en cada acto pedagógico, impulsa al docente a ser un creador en la clase y no un simple repetidor de fórmulas impuestas o rituales aprendidos”, por lo cual los docentes afirman que el papel del docente es determinante para los niños, ya que los vínculos afectivos generados entre ellos, ubican al docente como una figura de credibilidad, situación que consolida la relación docente-estudiante, dotada de significado tanto para un actor como para el otro.

Según Gil-Lacruz, (2007), las personas definen sus conductas por medio del manejo de símbolos y atribución de significados, esto hace que el individuo no sea un actor pasivo, ni un procesador mecánico, por el contrario, es visto como un constructor activo de significados, organizados y dinámicos, por lo tanto las experiencias de la infancia especialmente los juegos a ser maestro, experiencias en la educación formal, como la relación con los docentes, o las vivencias propias del quehacer docente, le permiten identificarse como un ser activo en el contexto educativo, enfrentarse a retos propios de la enseñanza, así como desafíos propios de la cotidianidad, donde generalmente las emociones relacionadas por los participantes son positivas, estas varían entre los sueños y deseos de su infancia, hasta el gusto y la pasión por desempeñar la labor, pasando por curiosidad y expectativas del proceso formativo. Este dinamismo entre vocación, formación y práctica docente es un proceso compartido evidenciado en cada participante con sus respectivas particularidades.

Es de esta manera que los docentes han logrado desarrollar diferentes capacidades para orientar a estudiantes, acompañar los procesos de aprendizaje y construirse cotidianamente como actores útiles socialmente, aun cuando la labor docente no sea reconocida y valorada en su totalidad.

En cuarto lugar la reconfiguración constante del quehacer docente a partir de la práctica profesional del ser maestro, es posible gracias a las situaciones vividas institucionalmente, las condiciones laborales y la articulación con un sistema

educativo en constante cambio, le permite a los docentes transformar secuencialmente su Yo educador, en términos de la comprensión del quehacer docente, sin embargo, la vocación es un componente fundante y por tanto, el significado de la práctica docente se enriquece, mas no se modifica.

En palabras de una participante *“la escuela es fantástica. Ver los procesos y el avance de los niños en 11 meses es increíble”*, continua afirmando que la escuela es un terreno propicio para la investigación y la intervención, esta perspectiva se refleja en que los docentes se identifican con un estilo participativo, es decir, que valoran la voz de sus estudiantes, que ven en la participación la posibilidad de aprendizaje, otros estilos docentes manifestados fueron el democrático y el práctico, en estos estilos igualmente se rescata la importancia de la presencia del otro (estudiante), y su papel activo en los procesos de enseñanza a aprendizaje, como los plantea Rodríguez (2006):

“La interacción en la clase se rige por las reglas de participación de la conversación, puesto que el maestro busca a través de diversas dinámicas, que el saber, pretexto de la clase, pueda ser comprendido y apropiado por los estudiantes quienes, a su vez, con sus intervenciones interpelan a su maestro desde sus propios saberes y desde los procesos que siguen para construir el nuevo saber”.

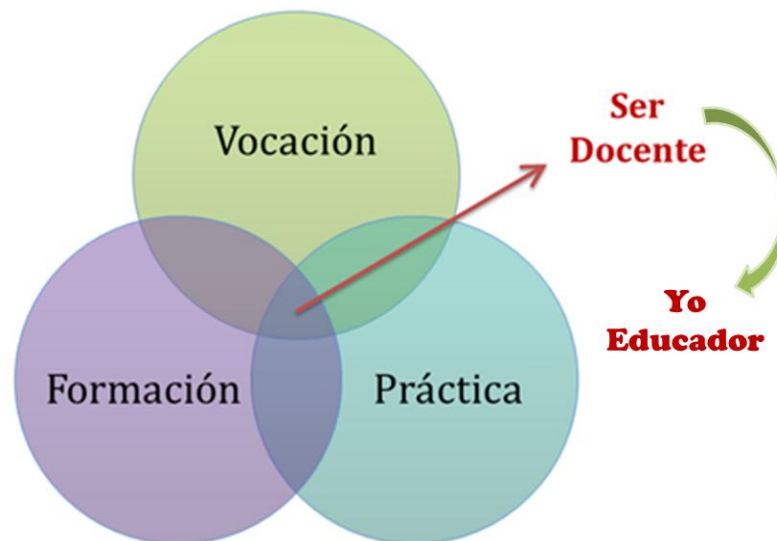
La sensibilidad de los docentes en su quehacer cotidiano, hace parte de su esencia ver más allá de lo que otros pueden ver, detrás de un mal comportamiento en el aula de clase, un docente sensible identifica una necesidad afectiva o psicológica en el niño. Gracias a esta sensibilidad y a esta capacidad de identificar lo positivo detrás del error los participantes pudieron compartir experiencias exitosas en su práctica educativa, distantes del desempeño académico como foco, por tanto muy cercanas del desarrollo personal del niño como verdadera base en el proceso de formación. “Aquí, evidentemente, lenguaje no es, ni puede reducirse a, lengua. Aquí, por igual tienen sentido *“las voces del silencio”*, los gestos, las señales, las marcas, los íconos; en fin, todas las diversas formas en que se *materializa* la expresión” (Guillén, 2009, p. 22). Veamos en un texto empírico esta relación:

Todas esas historias a mí me marcan y me dejan... y yo le deposito como mucho tiempo, yo soy el de... que está en una clase catedrática y veo a un niño con un problema y a mí me gusta sentarme con ellos y escucharlos entonces disfruto mucho eso y las experiencias son todos los días y con todos los grados Priv.01.M33:4E

Por su parte, los procesos formativos y la práctica misma reflejan transformaciones y reconfiguraciones importantes, los entornos educativos tanto públicos como privados cuentan con características particulares que le van ofreciendo al docente nuevas perspectivas, frente a los procesos de enseñanza-

aprendizaje, a la calidad educativa y al desempeño holístico de su labor educativa, así, los años de experiencia y las condiciones del ejercicio le otorgan al docente otra cosmovisión de la realidad contextual, así como otro lenguaje con el cual se reconocen dentro del mundo de la educación, como un mundo diferente de transformaciones posibles, ya que cada persona cuenta con un repertorio de experiencias y relaciones que le han proporcionado las herramientas y recursos adecuados para su interacción con el entorno y las personas que lo rodean. Es importante reconocer estas experiencias como fuente de significado para el desarrollo humano, en especial para la configuración del Yo educador.

Figura 17: Proceso dinámico del Yo Educador

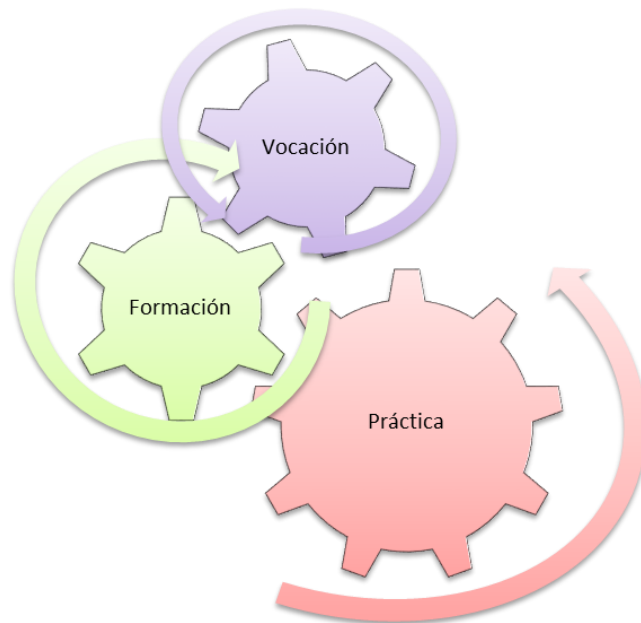


(Fuente: Elaboración Propia)

En conclusión, la triangulación entre los componentes vocación, formación y práctica, reflejan otro aspecto adicional que les transversaliza y por tanto permite su unidad constante, este es la temporalidad, las interpretaciones alcanzadas,

dejan ver que la triada enunciada no se presenta en un orden secuencial ni segmentado, por el contrario el acontecimiento y desarrollo de cada componente va permitiendo la emergencia del siguiente y en la medida que éste se desarrolla el anterior se transforma, se pule, toma mayor significado y siempre se está regresando al primero en un proceso de engranaje que alimenta al uno y al otro. Esto puede expresarse gráficamente de la siguiente manera:

Figura 18: Engranaje entre los componentes del *Yo Educador*



(Fuente: Elaboración Propia)

Esta permeabilidad temporal, evidencia un trayecto no lineal, sino fluido, un presente construido a partir de vivencias subjetivas, de significados y sentidos individuales, pero que no se quedan en lo interno, sino que salen a flote gracias a la interacción social, en un mundo que permite la presencia de innumerables Yo, que comparten y por tanto se reconfiguran constantemente.

Aquí solo se alude, como lo más importante, a lo más universal de su forma: a la temporalización propia de él hacia un yo duradero y que se constituye en sus modalidades temporales: el mismo yo que es ahora actualmente presente, es en cierto modo en todo pasado, que es su

pasado, otro yo, precisamente aquel que fue y que tiene su futuro ante sí. En tanto que está sometido al tiempo. El yo actual de ahora puede tener relaciones con su yo pasado y precisamente ya no de ahora, puede mantener un diálogo con él y criticarlo como si fuera otro, (Husserl, 1991, p. 50).

También para Guillen (2009), el tiempo es experiencia de la subjetividad, el cumulo de experiencias que tienen lugar entre el inicio de la existencia biológica y su final, están dotadas de sentires, recuerdos y expectativas, en este sentido el Yo es el resultado de “el haber sido y el poder llegar a ser”, por lo que configura sentido de sí mismo y del otro.

Por tanto, el sentido es una construcción inherente al tiempo, inherente al ser, un ser que habita en un mundo tanto interno como externo, el primero se encuentra sólo a su alcance, el segundo se encuentra al alcance de los que lo cohabitan, donde cada uno le otorga un significado particular; el mundo interno solo puede salir a flote a partir de la narrativa, es en esta relación dialógica en la que emerge el sentido a partir de la intersubjetividad que refleja un mutuo enlace entre el ser y mundo.

Lo anterior resalta la singularidad de la subjetividad y sugiere al mismo tiempo el cuestionamiento sobre cuál es el nivel de determinación del sujeto dado por los elementos externos y elementos internos, al respecto Durkheim en Pineda, (2006)

y Casali, (2013), coinciden al plantear que el lenguaje funciona como una (de varias) determinación social, ambos le otorgan gran relevancia, dado que el *logos* comunica sentidos y significados compartidos respecto de las orientaciones básicas que permiten el desarrollo de la vida. De esta manera la presencia del *logos* en el hombre implica dos funciones: la de persuadir (al deseo, *orexis*) y la de pensar (*dianoia*), lo que provee una constante paradoja entre el sentido interno del sujeto y la esfera social en la que se comparte por medio del lenguaje.

De esta manera, el sentido tanto de la cotidianidad como de la práctica, involucra unos actores, la cultura y la época, lo que le otorga un carácter histórico y ancestral, en otras palabras el sentido se construye porque en sí mismo tiene una historia propia, en Guillen (2009), se entiende de la siguiente manera: “simultáneamente, el sentido tiene una propiedad histórica, por tanto, diacrónica y dinámica...” (p. 21), reconociendo su carácter intersubjetivo dado en las experiencias compartidas; esto permite identificar que puede ser el mismo sujeto u otros que intervengan en la experiencia los que permitan el avance en la espiral, lo que ratifica que “el sujeto es condición de posibilidad del sentido” (p. 21).

Por todo lo anterior, ser docente es el resultado preciso entre la vocación y los procesos de formación cotidianos y formales, así como la experiencia práctica; esta trilogía aporta equitativamente componentes básicos para la configuración del Yo educador, el cual se presenta en el capítulo V.

5. Capítulo V: EL YO EDUCADOR: UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA

El niño aprende mejor haciendo, nada nos ganamos con llenar un cuaderno de mucha teoría, si no lo llevamos a la práctica. Referente empírico Celino

La educación históricamente se ha constituido como el pilar básico para el desarrollo de la humanidad, de allí que a través de los tiempos siga siendo repensada con el objetivo de resignificar cada paso del desarrollo humano. La educación no solo tiene un objeto, también tiene un contexto y además diversos actores, son estos tres ejes en los que se fundamenta la presente reflexión, propuesta desde una perspectiva de sensibilización frente a los procesos de formación del educador y su responsabilidad frente al ejercicio docente, visto como fuente de significados y sentidos.

Por lo anterior el desarrollo de este capítulo responde al objetivo de proponer los fundamentos conceptuales del *Yo educador*, emergente de los procesos vocacionales y formativos del docente. Proponer el *Yo educador* como una estructura esperada en los sujetos que ejercen la labor docente, permite recoger las percepciones subjetivas de muchos, quienes se han interesado por transformar

las experiencias de vida humana a partir de la educación como escenario de construcción social, con el fin de presentar una buena alternativa que alimente tanto a la persona como al profesional que habitan en un mismo sujeto.

El recorrido por las historias de vida de los participantes de esta investigación, ha generado gran sensibilidad, pero ante todo consciencia frente a los componentes propios del quehacer docente, los cuales más allá de una formación académica, de un conocimiento fortalecido en áreas científicas, se identifica como más importante y trascendente el ser humano en su esencia y naturalidad, incluyendo aspectos tales como la curiosidad por conocer el mundo que habita, la motivación por lograr diferentes metas, la creatividad para solucionar problemas de la vida cotidiana, la capacidad de comunicación y las infinitas posibilidades de experimentar emociones diversas en cada situación, es lo que les permite a los docentes reconocerse como sujetos activos, con un rol específico pero sobre todo un papel importante en la vida del otro.

Cuando los docentes reflexionan frente a su quehacer, reconocen que es la sumatoria, el repertorio de todas aquellas experiencias vividas en lo cotidiano y en lo institucional, las que hacen parte del proceso de formación humana, allí se encuentra un vínculo relacional entre docente y estudiante, que perdura a través del tiempo, dejando huellas indelebles en la memoria de los niños y niñas que se cruzan en el camino del quehacer docente, este aspecto se logra identificar en la expresión de una participante del estudio:

Las docentes de preescolar son muy especiales...que saben la importancia de ellas en el proceso de un niño que por primera vez va a la escuela porque eso marca, uno sabe que eso marca, es bueno que se vayan con aprendizajes, pero es mejor que se vayan con un buen recuerdo de la experiencia. Pub.04.F43:22E

Estas palabras comunican de alguna manera el autoconcepto que logra construir un docente a partir de la reflexión sobre el ejercicio de enseñanza, en el cual emerge la necesidad de ser un sujeto sensible, dispuesto a percibir de su ambiente el sentido más profundo de cada palabra escuchada, de cada cosa observada, de cada objeto de conocimiento que se halla presente en el camino cotidiano de la vida; la capacidad de autorreferencial que desarrolla el docente con vocación, le permite visualizar y comprender diferentes perspectivas con las cuales sea posible representar la multidimensionalidad del individuo y del contexto, haciendo de su ejercicio, no solo un deber Ser, sino un poder Ser.

Entendiendo que el poder Ser implica el cumplimiento del deseo y las expectativas personales, el logro de las metas y los sueños proyectados, poder Ser significa ser auténticos, tener libertad para pensar, sentir y actuar con la naturalidad individual que caracteriza a cada ser humano, sin embargo, nos encontramos inmersos en un mundo social que absorbe

mimetiza y camufla la autenticidad de las personas por el miedo a ser señalados o rechazados.

La escuela ha sido y seguirá siendo un escenario donde los niños y niñas tienen la posibilidad de ser quienes son naturalmente, donde se encuentran con sus pares para aprender en vivo las condiciones de la interacción humana, acompañado por algunos elementos de teorización que aportan los adultos, sin embargo, esta comprensión contextual se ha tergiversado y los niños han sido adoctrinados en vez de educados. Lo que indica que la experiencia en el ejercicio de la docencia, trae consigo diversidad de connotaciones, exigencias y significados, los cuales van transformándose con el tiempo, a través de las relaciones interpersonales y de los escenarios en los cuales se desarrolla este rol. Así mismo, el docente ha sido y seguirá siendo un protagonista en el acto educativo, un personaje significativo que da pie a múltiples reflexiones entre ellas, la de Saldarriaga (2003), quien denomina a los docentes como *artesanos del saber* describiendo que:

Son mujeres y hombres a quienes, por añadidura, se les ha exigido ser carceleros, paternales guías, minuciosos psicólogos u orientadores profesionales, agentes de bienestar social, sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, (p. 16).

La metáfora de los artesanos del saber propone una mirada diferente al rol del docente y nos invita a repensar su quehacer. Para ello lafrancesco (2011), aporta una mirada diversa al realizar una diferenciación entre los conceptos profesor/ maestro/ docente/ educador/ mediador, en su propuesta este último concepto, es definido como el estado ideal del rol en cuestión para los procesos de enseñanza. De acuerdo con esta propuesta las diferencias de los roles en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, se han dado gracias a las exigencias del contexto y a las dinámicas emergentes en el sistema educativo, en síntesis, los cambios podrían ser descritos de la siguiente forma.

El profesor es quien imparte conocimientos de manera unidireccional, el maestro entrega sus conocimientos con un poco de comunicación con su estudiante sin ser muy flexible, el docente es quien brinda sus conocimientos utilizando una didáctica para generar aprendizaje, el educador enseña lo que el estudiante necesita para utilizar en su contexto y finalmente el mediador, es quien le da al otro la posibilidad de resolver problemas haciendo uso de los conocimientos adquiridos con ayuda de su tutor. En la siguiente tabla se describen los roles enseñante – aprendiz y el objeto de dicha relación.

Tabla 9. “La Evolución de los roles en los procesos de enseñanza aprendizaje. Giovanni Marcello lafrancesco

Relación		Objeto
<i>Profesor</i>	<i>Alumno</i>	<i>Contenido</i>
<i>Maestro</i>	<i>Estudiante</i>	<i>Habilidad</i>
<i>Docente</i>	<i>Discente</i>	<i>Método</i>
<i>Educador</i>	<i>Educando</i>	<i>Proyecto</i>
<i>Mediador</i>	<i>Seres Humanos</i>	<i>Situación problema</i>

Uno de los principales componentes propios del ejercicio de la enseñanza es la necesidad de llenar vacíos, tanto conceptuales y/o técnicos, como vacíos de valores y actitudes propios de la formación humana. Para los participantes el Ser docente lo describen con palabras concretas pero significativas, se presentó la constante de no evidenciar un significado único, por el contrario cada docente, ante el cuestionamiento sobre ¿cuál es el significado de ser docente?, presentaron múltiples expresiones en su mayoría inconclusas, evidenciando la necesidad de contar con más elementos verbales que les permitieran expresar completamente el sentir frente su quehacer.

Por lo anterior se encontraron palabras representativas como don, fortaleza, capacidad, guía, recursividad, pasión, esfuerzo, entre otras. Estas palabras indican que ser docente no es un ejercicio estático u operativo, por el contrario es una tarea compleja, amplia, la cual requiere habilidades sociales, cognitivas, comunicativas y emocionales, para responder adecuadamente a las diferentes exigencias del entorno escolar. Para Castro (2010) al maestro, a la escuela y al saber pedagógico “se les ha ido asignando la responsabilidad de sanar las desgarraduras que otras instituciones y otros sujetos sociales no han querido, podido o sabido colmar, y ni siquiera apaciguar” (p. 20)

También la docencia para los participantes, es representada como la posibilidad de ayudar, es reconocida como una labor que se hace con amor y exigencia, el ser docentes para ellos es el resultado de una interacción constante entre su vocación y el contexto escolar, constituyéndose como una posibilidad de crecimiento y desarrollo personal, a pesar de las vicisitudes del ejercicio docente, muchos coinciden en que esta fue la mejor elección de su vida y se reconocen desde el papel fundamental de orientación y guía que cumplen para el otro, la siguiente expresión textual de una participante refleja de manera más contundente este aspecto:

Es como una mediación entre la vida y esa persona, es como un acompañamiento para el desarrollo de esa persona, como un tutor,

esos tutores que le ponen a los árboles, que usted ayuda al arbolito que crezca, eso es como el docente pero ni siquiera el tutor o el acompañamiento es una cosa forzada, es que el arbolito se va enredando, y ese tutor lo que permite es que el arbolito en un momento dado crezca y se desarrolle pero no es una cosa obligada. El ser docente es como acompañar al otro y tratar de entenderlo.

Ya se ha planteado que la sensibilidad del docente es un componente importante frente a la reconfiguración del Yo educador, la cual trasciende el componente conceptual y académico del ejercicio de la enseñanza aprendizaje, por el contrario es el contacto humano, lo que forma y fortalece la autoimagen, la autoestima, el autoconcepto de los niños que se encuentran exitosamente con docentes cuya vocación les permite rescatar la esencia de lo humano al interior de un aula de clases. Por lo tanto, la interacción con el otro en su forma más auténtica, es lo que aporta el maestro en el proceso educativo.

El ser docente implica entonces reconocer que existe un Yo educador, cuyas características le permiten ser un mediador apropiado para el niño, quien se encuentra en el proceso de construcción de su identidad y la formación del carácter como componentes del autoconcepto, con el cual esa persona se va a enfrentar al mundo que habita y que le provee tantos retos sociales, cognitivos y emocionales. Constantemente se ha resaltado el proceso de interacción fuera del aula, sin embargo, esto no excluye los procesos que ocurren al interior de la

misma, entre ellos se encuentra la evaluación, ya que una de las funciones del docente consiste en evaluar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, siendo esta tarea uno de los momentos más susceptibles en la intervención del quehacer docente.

En el proceso de evaluación el docente tiene la posibilidad de potenciar o de minimizar, de motivar o de anular a un niño dentro y fuera del escenario escolar, dado que ya se ha dicho que el docente es una figura significativa para el niño y por tanto sus acciones tienen gran impacto en el comportamiento de los escolares. Por esto, las estrategias de evaluación deben estar ajustadas a las condiciones de los estudiantes, basados a su vez en los procesos de interacción propuestos por el docente quien es la persona que dirige dicha relación. El docente consciente de su rol educador reconoce el error de comparar los desempeños de sus estudiantes, por el contrario, es capaz de diferenciar las condiciones del proceso de cada estudiante como persona independiente y única.

En este sentido el proceso de evaluación debe constituirse en una retroalimentación constante, donde tenga mayor protagonismo la participación y la motivación de los niños, independientemente de las fallas o desaciertos presentados, por el contrario el papel del docente debe propiciar libertad para que el estudiante se exprese, de manera que pueda ser retribuido con una buena enseñanza, no solo por parte del docente sino también de sus pares. En este proceso las notas juegan un papel importante, por lo que los docentes de manera

reflexiva y arriesgada, utilizan esta herramienta para estimular el desempeño de sus estudiantes, tal como lo comparte una de las participantes cuando dice: *Por mí, yo los premiaba a todos y cuando puedo a todo el mundo le doy un 5 por actitud en clase y lo reconozco dentro del salón. Priv.04.F31:13E*

Finalmente el proceso de evaluación por parte del Yo educador, logra evitar que los estudiantes se sientan obligados a repetir contenidos sin haber logrado una comprensión real, lo que les impide identificar para que le van a ser útiles estos conocimientos en su vida cotidiana. Por el contrario el Yo educador del docente aprende a evaluar al estudiante desde los valores y potencialidades del niño, en vez de generar representaciones erróneas sobre los estudiantes sin conocer sus condiciones personales familiares, sociales, físicas o cognitivas.

Por lo anterior, reflexionar frente a la educación y el quehacer docente, requiere reconocer que en el amplio trasegar de todo ser humano, existen gran cantidad de personas que van orientando la formación del ser, tanto en los contextos educativos como en la vida cotidiana. Es así como esta investigación devela que padres maestros y el grupo de pares hacen parte del recorrido espiral de nuestra existencia, destacando precisamente el papel de los docentes como la figura de mayor influencia frente a la elección de la profesión y de los padres cuya influencia desde el escenario cotidiano, fueron marcando huellas indelebles en las estructuras personales de sus hijos, con frases como *hay que estudiar para ser alguien en la vida; el estudio es lo único que le queda; estudie para que no le*

toque lo que nos ha tocado a nosotros. (Referentes empíricos compartidos por los participantes de la investigación).

De esta manera la experiencia docente se constituye en una experiencia transformadora tanto de la mismidad (Damasio, 1999), como de la alteridad (Lévinas 1947), que tiene lugar en el ejercicio cotidiano de la enseñanza. Estas constantes relaciones del yo con el otro, son las que permiten que cada individuo descubra del sí mismo lo que realmente es, la estructura que ha logrado construir durante su desarrollo, en la medida que hace el descubrimiento del otro y es capaz de alternar sus puntos de vista al comprender el de sus semejantes. En este sentido la docencia abre un gran abanico de posibilidades en cuanto relación con el otro, desde el rol docente se enseña, se forma, se ayuda, se brinda conocimiento, comprensión, apoyo, lo que la convierte en un rol de gran proyección.

En medio de tal variedad de significados, la docencia se convierte en una experiencia compleja, que traspasa tiempo y lugar, más allá del aula y más allá de año lectivo o ciclo de formación, lo anterior, se hace evidente en cada experiencia de vida que exige de nuestra conducta respuestas derivadas de aprendizajes previos, tales como los valores, las normas de cortesía y convivencia e incluso algunos más formales y académicos como los saberes matemáticos y del castellano entre otros.

Por tal motivo, pensar en la interacción dentro de un aula de clases, es reconocer que cada uno de los sujetos que allí participan, trae consigo un sinnúmero de aprendizajes significativos, los cuales son compartidos de manera natural y forman parte importante del proceso educativo formal, no solo para los estudiantes, sino también para el docente:

No podemos seguir creyendo que cuando los estudiantes llegan a nuestras manos carecen completamente de forma y nosotros se las damos, que no tienen experiencias valiosas, nada de estilos intelectuales, experiencias ni iniciativas, que no tienen ninguna ventaja sobre nosotros que pudiera ser aprovechada en beneficio común. Para que podamos crecer en la reciprocidad deseable de la relación pedagógica, un estudiante tiene que ser reconocido como un interlocutor válido, (Gutierrez, 2013).

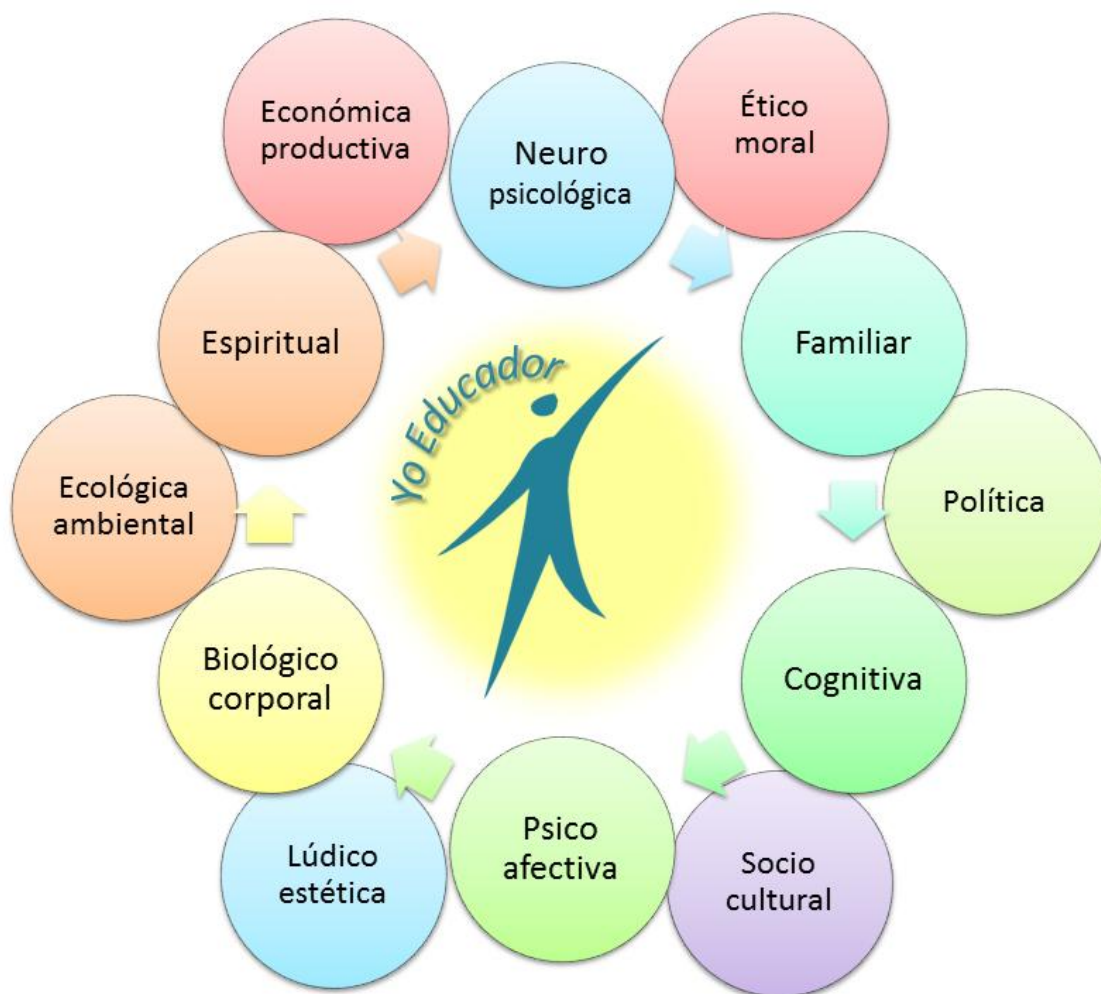
En este sentido, es claro que el proceso educativo no solo debe estar constituido por una estructura básica de contenidos, un individuo que los dirija, un sujeto que los aprenda y un contexto en el que se imparten, sino que por el contrario, dicho proceso se encuentra permeado por múltiples y complejos mundos, que hacen parte fundamental de la existencia de cada ser dentro de un aula de clases, incluso con mayor intensidad fuera de ella. Con estas reflexiones se presenta a continuación la propuesta conceptual del Yo educador.

5.1 La estructura del *Yo Educador*

Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace. Todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado, o de incorporar algún ingrediente novedoso. Aportar algo al mundo es el motor de la tarea docente. (Siede, Isabelino, 2012).

A partir de las interpretaciones logradas en el proceso de responder los objetivos uno y dos de la investigación, se apuesta por la construcción de la categoría del Yo educador, entendiendo la estructura de un Yo visto desde las múltiples dimensiones del desarrollo humano, es decir, rescatar las propuestas pedagógicas, socioculturales, cognitivas y motivacionales, las cuales ya son aceptadas dentro de un perfil docente, sin embargo, el interés consiste en sustentar esta categoría desde la diferenciación conceptual de dimensiones o esferas del desarrollo posibles tales como se observan en la siguiente figura:

Figura 19. Dimensiones humanas del Yo Educador.



(Fuente: Elaboración propia).

En este esquema mental se presenta la interacción dinámica entre las diferentes esferas o ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto, indicando que todas ellas aportan al ejercicio de un rol activo en la sociedad, independientemente del nivel de desarrollo individual en cada esfera, los seres humanos debemos tomar conciencia del todo integrado que nos conforma, sin embargo se presenta una leve diferencia entre 6 esferas más cercanas,

entendidas como factores más internos y las otras 6 como más extrapolares sin dejar de ser parte inherente de la condición humana.

Esta visualización permite proponer conceptualmente el *Yo Educador* como:

“una estructura multidimensional y autopoietica a partir de la cual la práctica educativa reconfigura sentido en los escenarios cotidianos, lo que permite que el docente reconozca las diversas posibilidades de generar aprendizajes significativos en el otro, ayudando a potenciar su desarrollo, a partir de las interacciones entre su mundo interno y el contexto, al mismo tiempo que reconfigura su quehacer de manera consciente”.

Diferentes teorías psicológicas han sustentado cada una de estas esferas o dimensiones en agrupaciones diversas, dando énfasis a algún componente especial, como el caso de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, la psicosocial de Erick Erickson, la cognitiva de Piaget o la sociocultural de Lev Vygotsky, sin embargo, no se trata de definir cuál de ellas tiene mayor fundamento, sino de comprender que en integración, todas logran una mejor aproximación a la verdadera complejidad de lo humano, por lo que se hacen necesarios enfoques psicodinámicos, conductistas, socioculturales y hasta sistémicos, con el fin de dar explicación a cada momento que atraviesa el ser humano durante su curso vital. El enfoque del curso vital ofrece una serie de principios explicativos de carácter

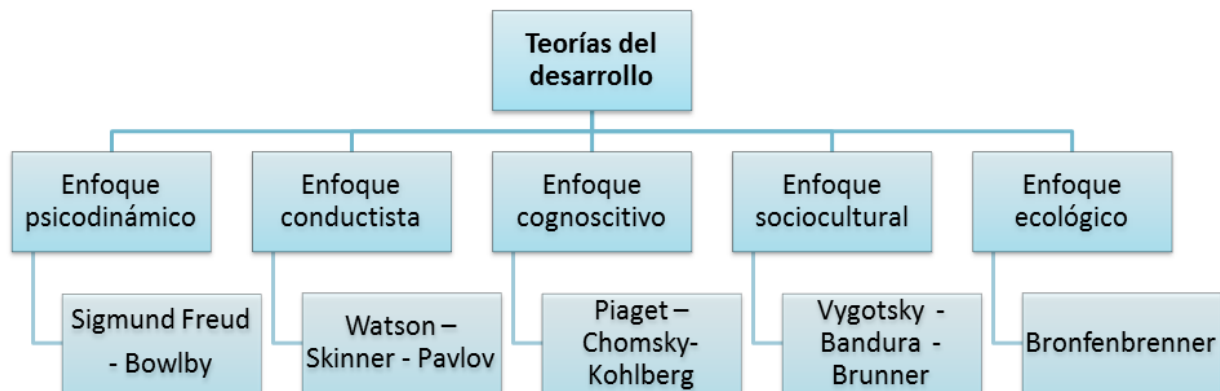
multidisciplinario que conforman una referencia ineludible para pensar y describir el desarrollo humano.

También Urbano & Yuni (2014), presentan una recopilación en términos de modelos teóricos referentes al desarrollo humano, entre los cuales se encuentra el modelo mecanicista, el organicista y el modelo contextual-dialéctico. El primero describe al individuo como una máquina y explica la conducta en términos de causalidad, donde los aspectos externos al organismo, revisten mayor importancia que los internos por lo que modelan el comportamiento a través de procesos de condicionamiento. Por su parte, el modelo organicista, centrado en el crecimiento biológico, otorga mayor relevancia al plan madurativo interno, donde suceden procesos de autorregulación, automantenimiento y autorreproducción. En tanto, el modelo contextual dialéctico, propone un análisis contextualizado del cambio en el que el desarrollo es producto de la intersección de un sistema de normas que lo regulan, con las mediaciones que el propio sujeto introduce como parte de un grupo social y con las herramientas que su cultura le provee.

Cada enfoque teórico prioriza algunos componentes del desarrollo humano, fundamentándolo desde la comprensión epistemológica, sin embargo, la apuesta conceptual del Yo educador, recoge en igual importancia cada uno de los componentes presentados en la figura 11. Para sustentarlos teóricamente es necesario retomar los planteamientos de estas teorías y ponerlas a conversar armónicamente, sin hacer énfasis en las distinciones epistemológicas de cada

enfoque, pero con el cuidado de no contradecir postulados teóricos básicos, sino más bien presentar una mirada complementaria entre unos y otros.

Figura 20: Teorías del Desarrollo Humano.



(Fuente: Elaboración propia)

La figura anterior presenta un panorama teórico, que ha trascendido desde aspectos internos como la estructura de la personalidad, las etapas del desarrollo del pensamiento, mecanismos internos en el proceso de aprendizaje, hasta las influencias ambientales en el aprendizaje, así como el desarrollo humano en relación a su entorno visto desde una mirada más global y por tanto sistémica, en la que se resalta la importancia de las diferentes interacciones multidireccionales que acompañan el desarrollo humano de cada persona. Esta última perspectiva ha permitido generar un análisis pertinente frente a la configuración del Yo Educador. En palabras de Morín (1999):

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano” (p. 21).

Modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner

La perspectiva ecológica y sistémica de Bronfenbrenner (1987), se hace pertinente para la propuesta estructural del Yo educador debido a que desde ésta se alcanza una comprensión amplia del ser humano, partiendo desde sus aspectos primarios e intrínsecos, hasta las condiciones de vida establecidas por la sociedad en la que se desarrolla. El autor define el desarrollo humano como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él, afirmando que:

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de este ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido”, (Bronfenbrenner, 1987, p. 47).

El modelo ecológico identifica el ambiente como un conjunto de estructuras organizadas sistemáticamente, como un cuerpo donde cada órgano juega y hace su aporte en cuanto al desarrollo a partir de esto se conceptualiza los diferentes contextos como el individual, el familiar, el comunitario, institucional y el cultural; cada uno de estos contextos actúan en conjunto, la forma en la que se da dicha interacción y el modo en el que el individuo perciba estos sistemas, lo afectará de forma directa, dejando consecuencias a lo largo de la vida. “Como el ambiente también influye y requiere un proceso de acomodación mutua, se considera que la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional.”, (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

Desde este modelo se considera a la persona como una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en el que vive, por tanto, la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la adaptación entre un ser humano activo y las condiciones cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo. A su vez, implica una reorganización que tiene continuidad en el tiempo y en el espacio, la cual se da de forma continua y constante, por lo que el ser humano nunca dejara de reestructurar sus pensamientos en la medida en que interactúe en nuevos contextos y adquiera nuevas experiencias. Esto es lo que se develó en las historias de vida de los docentes, en las cuales se observa la influencia de esos entornos inmediatos frente a la configuración de sí mismos, como agentes educativos.

Bronfenbrenner (1987), afirma que el cambio en el desarrollo se da en dos campos: en el de la percepción y en el de la acción, en el primero es importante saber que el punto de vista que la persona en desarrollo tiene sobre el mundo, se extiende más allá de lo inmediato, esto incluye imágenes, estructuras cognitivas y aprendizajes previos de otros entornos en los que ha participado y que van hacer la base para juzgar y responder a situaciones nuevas a las que se enfrente, así, recordemos que el juego, la vocación, las figuras paternas y los docentes se configuraron como representaciones básicas para el desarrollo del Yo educador.

De igual modo, son de vital importancia los patrones de organización social, como el papel del maestro; los sistemas de creencias, como la convicción vocacional; y los estilos de vida de su propia cultura y de otras, como el sistema educativo, se han constituido en los escenarios percibidos por el docente en su historia de desarrollo, de esta manera, se puede comprender cómo cada contexto, situación y experiencia van aportando aspectos que forman cada día el carácter del individuo. Adicionalmente la génesis, juega un papel importante en esta configuración del Yo educador, a partir de las características heredadas desde su microsistema familiar.

Por su parte la acción como segundo campo de desarrollo, hace referencia a la capacidad que tenga el individuo para adaptar y adaptarse a los entornos de los que haga parte, (Bronfenbrenner, 1987). Indica la posibilidad de conocer la

naturaleza de los sistemas que existen en niveles progresivamente más remotos, así en su tránsito de la familia a la escuela de la escuela a la sociedad, de ésta hacia la comprensión de la cultura, el individuo va haciendo uso de sus experiencias previas para definir si el contexto en el cual se encuentra debe ser modificado, o que aspectos de otros contextos deberán ser empleados en estos nuevos sistemas, para aportar así a la acomodación que debe realizar el ser humano en desarrollo al enfrentarse a nuevas experiencias. Esta capacidad de acción es la que le permitió a los docentes irse proyectando desde su infancia en su ejercicio actual.

La interacción dentro y fuera del aula, del ambiente escolar o familiar, refleja dos campos de desarrollo descritos del sistema dual inicial, desde el cual se comprenden los cambios evolutivos entre padres-hijos, profesores-estudiantes, presentados por Bronfenbrenner (1987), la percepción, dada en el momento en que uno de los dos individuos se interesa por la actividad que realiza el otro, posteriormente la otra persona responde permitiendo una interacción más estrecha y pasan de la observación a la acción conjunta, en este momento los dos individuos realizan actividades que afectan al otro directamente esta relación es complementaria y el aprendizaje es mucho más complejo que en la diada anterior, los dos individuos realizan actividades compartidas convirtiéndose en un complemento el uno del otro sin necesidad de realizar la misma actividad, pero si buscando un fin común.

La teoría Ecológica incluye 5 niveles centrales, que permiten una comprensión del funcionamiento social del individuo, a continuación, se describen cada uno de los sistemas contextuales propuestos por Bronfenbrenner:

Ontosistema: Hace referencia a la predisposición que tiene el individuo debido a la carga genética heredada de su sistema familiar y el carácter que éste construye en la interacción con los otros en diversos contextos a los que pertenece. El ontosistema rescata la percepción que el individuo tiene frente al mundo y las situaciones que debe enfrentar, de dicha percepción dependerá la manera en la que el sujeto responderá a cada una de las situaciones presentadas. Las emociones, los sentimientos y pensamientos experimentados también hacen parte del sistema de valores y la clasificación que cada uno otorga a las experiencias de vida. Así mismo este sistema se constituye a partir de factores internos como los biológicos (maduración del SNC, temperamento y genética); los psicológicos (calidad del apego, autoconcepto, capacidades cognitivas, afectivas): y los neuropsicológicos como producto de la interacción entre los dos elementos anteriores.

Entendido de esta manera, los docentes permiten develar las características de su ontosistema cuando comparten su sentir vocacional y su historia personal, ya que la vocación responde a aquellos elementos psicológicos internos, como los deseos, los pensamientos y los valores otorgados al quehacer docente. También, Las características personales que alimentan la vocación, tales como, la

paciencia, la capacidad de escuchar, el pensamiento reflexivo, la sensibilidad, entre otras, contienen rasgos genéticos y psicológicos que sustentan la configuración del yo educador desde aspectos muy intrínsecos del ser humano.

Microsistema: se refiere a las relaciones más próximas y cercanas en las que se ve involucrado el individuo tales como, la familia, la escuela, el grupo de pares. Para estos microsistemas juega un papel fundamental la forma de percibir el mundo que tiene cada persona, ya que la importancia de cada situación está enmarcada en cómo se interpreta, cuyo resultado es una forma particular para reaccionar frente al entorno. Bronfenbrenner (1987), define el microsistema como patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que el ser en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.

El microsistema incluye el ambiente familiar inmediato conformado por el padre, la madre, los hermanos, hermanas, abuelos y otros parientes cercanos, siempre y cuando éstos hagan parte de su contexto cotidiano, es decir tengan algún tipo de influencia en los aprendizajes que el niño o la niña van adquiriendo en su proceso de crecimiento y desarrollo; por lo cual permite comprender dentro de él las relaciones familiares, según las prácticas educativas o estilos parentales dados al interior del grupo familiar. También incluye personas ajenas a la familia con las cuales el individuo crece y se forma como los docentes y grupo de pares, (Bronfenbrenner, 1987)

En el microsistema, el elemento más importante son las relaciones interpersonales dadas entre el niño y sus padres o cuidadores, el niño y sus hermanos, y de igual manera en el contexto escolar las relaciones interpersonales entre el niño, sus maestros y compañeros de aula (Shea, 2000). Lo anterior si se comprende que de cada relación el niño o la niña le permite tener una comprensión de su propio mundo al interactuar con los intereses y, si se quiere, con los sentimientos del otro. Así, cada interacción permite que el sujeto pueda construir para sí mismo su propia concepción del mundo en el que habita, por lo cual este nivel es fundamental en la comprensión tanto de la naturaleza humana, como de todos los procesos que le rodean, en este caso el proceso de la educación como un ejercicio formal inscrito en las aulas educativas y a su vez, como un ejercicio cotidiano.

Mesosistema: Para Bronfenbrenner (1987), un mesosistema es un sistema de microsistemas, que se forma y se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno. Corresponde al conjunto de interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente dichas interacciones sociales son cada vez más complejas, debido a la trama creada entre microsistemas, por ejemplo la conexión que se presenta ente la familia de los niños y la escuela, marcado por el apoyo y acompañamiento tanto de padres como de maestros. Aquí se incluyen las interrelaciones entre el hogar y la escuela o entre el hogar y

otras instituciones de servicio, así como la colaboración entre padres y maestros y la participación de la familia en los servicios comunitarios (Shea, 2000).

Estas interrelaciones dadas entre dos o más ambientes en los que la persona se desenvuelve, ayudaron a los procesos de maduración y de adaptación psicosocial, la retroalimentación en la diada familia – escuela, así como con los diferentes escenarios sociales, lugares de diversión, la comunidad, entre otros, sirvieron como plataforma en la configuración del yo educador a partir de la autoreferencia y la proyección. Por ello es indispensable que los padres o cuidadores de los niños y niñas en el hogar estén al tanto de las situaciones que ocurren en el escenario educativo y recíprocamente, de manera que se presente una sinergia y una armonía entre ambos contextos, el escolar y el familiar. Esta relación recíproca implica la necesidad de que ambos contextos primarios, la familia y la escuela, se esmeren por dar una enseñanza de motivación y fortalecimiento de las habilidades personales en el niño, evitando caer en actitudes dañinas de desaprobación y censuras constantes, frente a comportamientos del niño que realmente son la expresión de su autenticidad pero que no son valorados por los adultos.

Exosistema: Este sistema corresponde a uno o dos entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que le afectan de manera indirecta, por ello podría carecer de atención, debido a que la

afectación que tiene el ser humano, al ser indirecta, es más difícil de percibir, sin embargo se identifican los efectos que surgen de estas relaciones, lo cual es igualmente importante y determinante en el desarrollo.

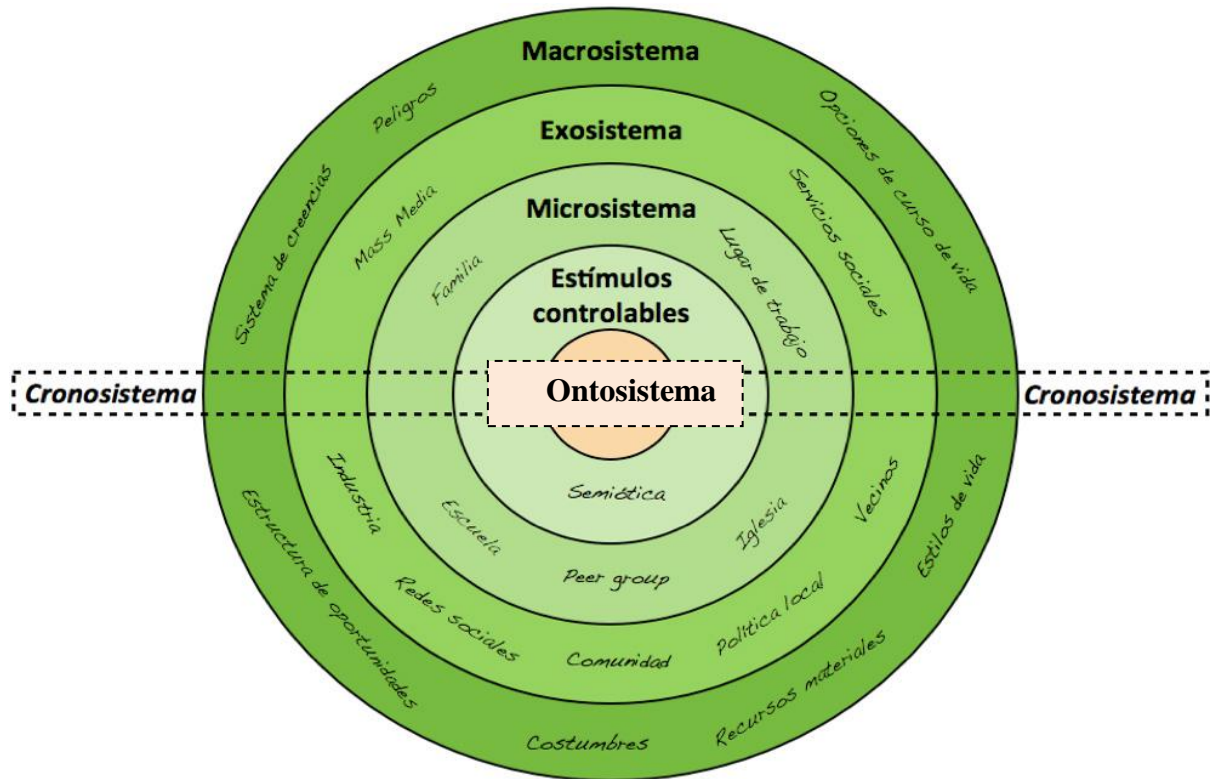
En este sistema se incluyen ambientes más amplios como por ejemplo el sistema de leyes, el sistema religioso, dogmas, los medios de comunicación, las instituciones recreativas, entidades del gobierno, en los cuales el individuo no está necesariamente activo, por lo que la relación tampoco es directa, pero sí se ve involucrado por el hecho de hacer parte de un grupo familiar y social. Por tanto en el contexto cotidiano y el educativo, padres y maestros deben enfrentar el torrente de información que niños y niñas reciben de su ambiente y procurar estrategias y herramientas que les permitan dar un buen manejo a tanta información. Así mismo las informaciones recibidas por los docentes actuales en su infancia aportaron a su estructura personal.

Macrosistema: es la categoría más amplia donde caben cada uno de los otros sistemas, “se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que podrían existir al nivel de la subcultura, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”, (Bronfenbrenner, 1987, p. 45). Cuando se habla del Macrosistema se hace referencia a patrones de conducta aprendidas por medio de la experiencia y las normas establecidas por la sociedad, grupos religiosos, gobierno nivel socio

económico, entre otras características que cuando el individuo nace ya se encuentran preestablecidas para él. En otras palabras, el macrosistema contiene la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven todos los individuos de una misma sociedad. En este nivel se encierra lo que está más allá del ambiente inmediato con el que el individuo interacciona, como por ejemplo las creencias enmarcadas en las prácticas religiosas, o los estilos de vida, las clases sociales y las tradiciones. Es en este el nivel donde se ve la relación entre el individuo y los diferentes fenómenos sociales como la pobreza, la drogadicción, los partidos políticos, entre otros.

En el macrosistema emergen múltiples formas de pensar y de ver la vida, a su vez, pone en escena la posibilidad de reflexionar sobre el papel personal en cada contexto de participación, con un sentido de trascendencia, por lo cual los docentes sienten y expresan que su labor como agentes educativos, es fundamental en la vida y los procesos de formación de sus estudiantes, así como en la reconfiguración de su yo educador.

Figura 21. Sistemas contextuales de la teoría ecológica de Bronfenbrenner



Fuente: Tomado de (Shea, 2000)

Para Bronfenbrenner (1987), hacen parte de este macrosistema dos niveles más, uno denominado cronosistema, que se refiere a la época histórica en que vive el individuo, enfrentándose a los desafíos de los avances tecnológicos o crisis sociopolíticas. Y dos el globosistema, que enfatiza en la relación del sujeto con el ambiente, rescatando una mirada ecológica, desde la responsabilidad y el papel que juega en individuo ante situaciones como los desastres naturales y otras. Plantea la formación en una conciencia ecológica que permita a los niños y niñas aprender formas de comportamiento responsables frente a una calidad de vida más sana, tanto a nivel personal como grupal.

Con esta introducción al desarrollo humano, desde la mirada de Bronfenbrenner (1987), se comprende la complejidad del individuo, y con ella la importancia de no perder de vista las diferentes esferas que lo componen para el interés particular los contextos familiares y educativos de las personas.

Belsky (1980, citado en Shea, 2000), sugiere que aunque los contextos ecológicos de Bronfenbrenner proporcionan un reconocimiento esencial de la complejidad del desarrollo humano, limitarse a ellos implica el no tomar en cuenta las diferencias o variaciones individuales que cada aprendiz aporta a sus escenarios de relación interpersonal, (p. 8). Esto permite recrear la propuesta del yo educador desde un panorama más amplio y específico, tal como se presenta a continuación con la descripción de las dimensiones humanas del Yo Educador (figura 11).

Dimensiones humanas del Yo Educador

Las dimensiones o áreas del desarrollo humano, descritas aquí como estructuras básicas del Yo educador, dan cuenta de las diversas capacidades con las que cuenta el docente para su interacción en el mundo que habita, especialmente que son utilizadas y desarrolladas en el que hacer formal y cotidiano, todas son inherentes a la condición humana y por tanto, indispensables para su desarrollo y ejercicio. A su vez el planteamiento de las dimensiones

humanas del *yo educador* se complementa con la idea de posición docente propuesta por Vasiliades (2013) la cual implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, por lo que requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, históricos y de validez trascendente (p.182).

A continuación se describen las dimensiones elegidas para constituir el aglomerado del *Yo Educador*, para lo cual se presenta previamente un esquema con la referencia de los principales autores que aportan conceptualmente a cada una de ellas, el orden en el que se presentan corresponde a las 6 dimensiones de mayor cercanía con el núcleo básico del ser humano y las siguientes son aquellas dimensiones que representan mayor permeabilidad por parte del entorno sin ser ninguna de ellas externa al sujeto.

Figura 22. Fundamentos teóricos de las dimensiones del *Yo educador*

Biológico corporal	• Moyles - Sullivan - Mansilla
Espiritual	• Palacios - Estrada
Neuropsicológica	• Vygotsky - Luria
Familiar	• Bronfenbrenner - Riviére - Musitu y Cava.
Cognitiva	• Piaget - Vygotsky
Psicoafectiva	• Damasio - Maturana - Riviére - Gonzales Rey
Ético moral	• Kohlberg - Betancur - Calvo
Política	• Burgos- Maturana- Ruiz y Prada - Díaz Gómez-
Lúdico estética	• Decroly - Moyles - Cerda Gutiérrez - Lowenfeld y Lambert
Socio Cultural	• Bronfenbrenner - Riviére - Gonzales Rey - Vygotsky
Ecológica	• Bronfenbrenner - Morín
Económica productiva	• Marvel, Rodríguez & Núñez

Dimensión Biológica – corporal: ningún plano o dimensión de esta propuesta conceptual, tendría lugar sin la existencia de la corporalidad, desde la cual se materializa nuestra existencia. El ser físico, biológico u orgánico tiene características particulares, que delimitan las interacciones sociales. La raza, la sexualidad, la completud de la corporalidad dinamiza la coexistencia en un mundo donde la mayor similitud que tenemos es que todos somos diferentes. Afirma Dewey que el estudiante “posee un cuerpo y lo lleva a la escuela junto con su espíritu” resaltando que el cuerpo es un manantial de energía y que necesariamente tiene que moverse.

La esfera corporal permite poner en evidencia dentro del contexto escolar diferentes necesidades en torno a los procesos de aprendizaje, tales como conductuales, evolutivas, de aprendizaje, de socialización, sanitarias e incluso emocionales, todas ellas tienen sus manifestaciones en la corporalidad de los estudiantes, ante lo cual los docentes deben estar en capacidad de identificar y atender adecuadamente, (Moyley, 1999). El papel de los sentidos en estos procesos de aprendizaje es descrito por Dewey como una “avenida del conocimiento” tanto por el ejercicio de “transportar” los hechos externos al cerebro, como por que permiten dirigir la acción a un propósito.

Ante esta dimensión, los docentes se encuentran con retos, representados en las condiciones tanto físicas como cognitivas de sus estudiantes, siendo necesario recurrir a estrategias prácticas que propicien interacciones adecuadas y por tanto

escenarios de aprendizaje propicios. Para ello, los participantes reconocen que las diferencias individuales de cada niño, juega un papel importante en los procesos de aprendizaje y que, de no reconocerlas claramente y a tiempo, esto podría ser caótico. Se evidenció que existe una tendencia por clasificar a los niños al interior del aula de clases, sin embargo, los docentes son conscientes de lo peligroso que esto puede resultar, por tanto se muestran cuidadosos y reflexivos al respecto.

Dimensión Espiritual: esta dimensión se evidencia en la constante relación consigo mismo y con los demás, corresponde a una fuerza interna que moviliza hacia la trascendencia, a partir de una conducta armónica entre el yo, los otros y el entorno. Ser espiritual implica la disponibilidad para construir un sistema de creencias. Creer y dejarse permeable por el mundo de Dios, sea cual sea la perspectiva desde la cual se reconozca en términos de religiosidad, ésta constituye una de las formas de expresión de la espiritualidad mas no lo es en sí misma, aparte por que la religiosidad se encuentra mediada por la cultura.

“La espiritualidad es la puerta que moral y éticamente está abierta a las vías de la transformación, entendida esta como aquella apuesta que posibilita la significación de cada espíritu y la expansión de sus ideales” (Palacios, 2015, p. 461). Esto indica la trascendencia que se le da al espíritu desde diferentes significaciones, ya que para Estrada (1992), ser espiritual, es vivir bajo la guía de Dios a través de lo que su espíritu comunique al creyente.

Interpretar las manifestaciones de los participantes sobre la espiritualidad, permitió identificar que independientemente de su religiosidad, el docente tiene claro cuál es su papel frente a la relación consigo mismo y con los demás, actitudes de servicio, de dialogo abierto, de agradecimiento así como el reconocimiento de la sensibilidad humana, son muestra de su carácter espiritual. Igualmente son evidentes las expresiones verbales en las que se reconoce la presencia de un Dios bueno, que guía, que acompaña, que orienta el camino de lo humano hacia la trascendencia, por lo cual es llamado maestro. De esta manera la reflexión frente a la existencia en relación al otro se constituye como la base del ser espiritual.

Dimensión Neuropsicológica: Corresponde al anclaje e interacción mental que la persona es capaz de realizar respecto a todas las dimensiones posibles de su desarrollo, incluye la intervención de los diferentes procesos mentales básicos y superiores con los que el ser humano interactúa y se adapta al mundo, a partir de la percepción subjetiva que se tiene sobre la propia experiencia. La capacidad perceptiva y auto perceptiva, las habilidades de lenguaje, las funciones mentales superiores, las cogniciones y las praxis, así como las funciones ejecutivas, se evidencian en el comportamiento de la persona, las actitudes emergentes en cada situación da cuenta de la lectura que el sujeto hace de sí mismo y del otro como proceso de reconocimiento.

Así mismo los PM básicos y superiores incidirán de manera particular en cada maestro y en los procesos pedagógicos generados, en tanto la liberación y captación de neurotransmisores, especialmente ante la presencia de factores estresores propios del ejercicio docente, de esta manera la dimensión neuropsicológica representa una relación directa e integradora entre la mente, el funcionamiento cerebral y el comportamiento, representado en las complejidades de las funciones mentales superiores, lo que demarca las diferencias en el ejercicio del *Yo Educador*.

Por ello es necesario develar la interacción entre el ambiente y la estructura neuropsicológica del docente para posibilitar un escenario educativo más apropiado, comprendido desde el modelo histórico cultural de Vygotsky que describe principio de la organización sistémica de las funciones psicológicas superiores y el principio de las génesis social de las funciones psicológicas superiores. Así como la perspectiva de Luria del cerebro como un todo funcional.

Dimensión Familiar: la dimensión familiar hace referencia a lo que Bronfenbrenner denomina microsistema, las figuras paternas, así como los hermanos o demás personas significativas que conviven diariamente con la persona. Todos venimos de una familia, independientemente de su estructura o tamaño, y es este entorno el que permite la instauración de valores y perspectivas fundamentales que le ofrecen a la persona herramientas básicas para desempeñarse socialmente.

El sistema familiar provee un espacio psicosocial en el que el ser humano obtiene los elementos distintivos de la cultura y las normas sociales que permiten su integración en la sociedad, (Isaza, 2012). Para Musitu y Cava (2001), al interior de la familia se consiguen los valores, creencias, normas y formas de conducta ajustados a la sociedad. Así mismo desde el psicoanálisis para Riviére la familia es una estructura social básica, que se configura por el interjuego de roles diferenciados entre el padre, la madre, y los hijos, constituyéndose en el modelo natural de la situación de interacción grupal.

En la población participante, la dimensión familiar se hizo evidente en tanto fueron sus padres y cuidadores primarios quienes apoyaron y acompañaron el proceso de maduración del sentir vocacional así como el proceso de formación docente, y aun en la práctica docente, siguen cumpliendo un papel significativo. Adicionalmente se develó una historia familiar influyente, padres y abuelos docentes alimentaron directa e indirectamente la expectativa frente a la labor educativa.

Dimensión Cognitivo – escolar: el desarrollo cognitivo está dado por los procesos de aprendizaje de elementos formales y cotidianos, que le permiten gradualmente a las personas adaptarse a nuevos contextos cada vez más exigentes. El desarrollo de los procesos mentales superiores, pensamiento y lenguaje, permiten el dominio comportamental ante situaciones nuevas, la

capacidad para solucionar problemas, e incluso la posibilidad de crear y renovar el conocimiento del mundo en el que habita el ser humano.

Autores como Piaget han descrito el desarrollo cognitivo en 4 etapas, (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales), en las cuales se identifican criterios de pensamiento cada vez más elaborado, cuya estructura le permite a la persona comprender y transformar su entorno.

Por su parte, en las historias personales de los docentes, es claro que el juego tiene un papel fundamental en las primeras etapas de desarrollo cognitivo, así como la trayectoria escolar, ambos han hecho parte de este desarrollo cognitivo, donde la formación pedagógica inicial de la escuela primaria y del bachillerato, sumado a la formación especializada en el ámbito profesional, son constituyentes de esta dimensión humana, sin dejar de un lado los constantes aprendizajes que tienen lugar en la misma experiencia práctica .

Dimensión Psicoafectiva: esta esfera atañe a los valores, los apegos y demás sentimientos que tienen lugar en los procesos de interacción humana. Expresiones de amor por la vida y por los semejantes, la sensibilidad, la pasión y la vocación misma son los componentes subjetivos de esta dimensión humana. Si bien la emoción es un proceso individual neuropsicológico, la afectividad es un proceso social e interactivo.

El ser humano posee la capacidad de autorrepresentarse, significa que puede tomar conciencia plena de sí mismo, lo que le permite distinguirse del mundo exterior, y le posibilita representar tiempo pasado y futuro utilizando símbolos y abstracciones (Martínez, 2007), lo que le permite establecer relaciones socioafectivas transversalizadas por su condición psicológica y sus características de personalidad. Para Damasio (1996), sentir los estados emocionales, es decir, ser consciente de las propias emociones, ofrece una respuesta flexible basada en la historia particular de las interacciones de la persona con el medio ambiente, para lo cual se requieren dispositivos innatos, esto es la neurología de las emociones, por tanto, lo que sucede en el plano neurológico, se expresa en el plano humano como la socioafectividad.

Esta es una de las esferas de mayor presencia en las narrativas de los docentes, quienes constantemente refieren un sinnúmero de sensaciones y afectos emergentes en las múltiples interacciones dadas en el contexto escolar y el familiar principalmente. El sentir vocacional del docente se encuentra permeado por pasiones y motivaciones de su quehacer cotidiano, reconoce el establecimiento de redes afectivas, tanto con los estudiantes, como con la escuela misma. Por lo anterior, toda la narrativa de los docentes se encuentra impregnada de su ser psicológico, sentires, saberes, proyecciones, memorias, entre otras manifestaciones, representan claramente la estructura psicológica del ser docente.

Dimensión Ético- moral: evidentemente los valores y el comportamiento socialmente aceptado, la bondad y los principios, son características de la ética y la moralidad humana, la coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar adecuadamente, dan cuenta de los aprendizajes culturales enmarcados en códigos de comportamiento. Por esta razón elementos como la responsabilidad, la justicia el compromiso son característicos de esta dimensión.

Kohlberg describe una serie de etapas ligadas al desarrollo cognoscitivo del niño, frente a la adquisición del juicio moral. Propone tres niveles en el razonamiento moral, pre convencional, convencional y pos convencional o de principios. La transición de una etapa del razonamiento moral a la siguiente se realiza de forma gradual y ordenada, no por medio de cambios abruptos. Para Betancur (2016), La ética es la reflexión del propio modelo de vida en donde la razón tiene un papel importante en la toma de decisiones y la moral Son las acciones en la relación con los otros.

En el plano educativo la interacción cotidiana se constituye como el escenario perfecto para la práctica de los comportamientos morales y para la reflexión desde la ética, el docente es consciente que el ejemplo de vida dado puede dejar mejores enseñanzas que una clase magistral (Calvo, 2010), de tal manera que la dinámica enseñanza aprendizaje, no solo se fundamenta en las reflexiones que el docente puede ayudar al niño a tener sobre su comportamiento en construcción,

sino que también se ve enfrentado a situaciones que le cuestionan y le llevan a reflexionar sobre sí mismo y por tanto a reconfigurarse en su quehacer educativo.

Dimensión Socio - Cultural: el ser humano es un sujeto social por naturaleza, nacemos en y desde la interacción, la condición humana exige procesos de socialización en los cuales se protege la integridad paralelamente a su evolución, dado que el ser humano es la especie que más cuidado requiere y durante mayor cantidad de tiempo en sus primeras etapas de desarrollo, esto implica que la interacción requerida para tal fin genera lazos de comunicación y sociabilidad que permanecen durante toda la vida. Así mismo el sistema de creencias y la adaptación del comportamiento a las normas establecidas por el grupo social, hacen evidente el componente cultural.

Para Vygotsky (1978), el crecimiento y evolución de los seres humanos es de naturaleza sociocultural, debido a la interacción entre los factores sociales y culturales, a los cuales le otorga mayor importancia que a los factores genéticos. También Bronfenbrenner (1987), al describir el mesosistema, refiere las interacciones sociales dadas entre dos o más entornos sociales en los que la persona participa.

Las narrativas de los participantes reflejaron constantemente los diferentes tipos de relaciones que hacen parte de su red social, desde la infancia los amigos, con quienes compartían el juego a ser maestros, proyectándose así para su vida

social y laboral en la etapa adulta, las interacciones en el grupo familiar, los intercambios significativos con las figuras docentes, su vida en pareja, la inserción en el mundo laboral y el quehacer docente, son ejemplos contundentes de la dimensión sociocultural del docente,

Dimensión Político: el ser político, compete a la capacidad para la toma de decisiones en diferentes situaciones de la vida, decidir acertadamente requiere el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, que le permita a la persona evaluar y ponderar las posibilidades de acción sin que sus decisiones irrumpen con el desarrollo de sus semejantes. Ser un sujeto político implica contar con el conocimiento necesario para dilucidar una acción, así como contar con la capacidad de autorreflexión y comprender el papel del otro como punto de referencia.

Para Ruiz Silva y Prada (2012), la subjetividad política consiste construir puentes entre la vida propia y el contexto social, afirmando “que no se puede construir *lo humano* de cada uno sin formar también lo ético y lo político que nos constituye como seres históricamente situados”, esto es dar herramientas para el poder, (p. 18). O como lo plantea Díaz Gómez (2012):

La política será discontinuidad, aleatoriedad e improbabilidad, desde la que se despliegan procesos de autoorganización social en devenir lo que hace que cualquier proyecto político sea endeble y por lo tanto se

puede perder, o, por el contrario, consolidar desde trayectos colectivos.

(p. 15)

Los docentes reflejan su dimensión política cuando desde su etapa infantil se proyectaron en el ejercicio de la enseñanza, el juego como expresión de la vocación, la formación como proceso y la práctica como resultado, constituye la posibilidad de un ser político, en cuyo ejercicio va fortaleciendo su estructura personal y posicionándose en la sociedad.

Dimensión Lúdico-estético: La evolución del ser humano inicia acompañada del juego, entendida esta actividad como una posibilidad de exploración del entorno en que se habita, lo que a su vez permite desarrollar mecanismos de adaptación, dado que estas interacciones lúdicas promueven la generación de conexiones neuronales y el desarrollo de procesos cognitivos necesarios para la supervivencia, incluso es fundamental para el desarrollo del lenguaje.

El juego es una herramienta de interacción social, a partir de la cual el ser humano adquiere conocimientos y destrezas específicas en medio de sensaciones de placer y disfrute, al mismo tiempo que estimula su cerebro y pone en funcionamiento todo su cuerpo. Estas características hacen del juego una actividad necesaria para desarrollar actitudes positivas y favorables frente al aprendizaje. Adicionalmente se desarrolla estabilidad emocional, creatividad y competencia intelectual.

Para Decroly, el juego del niño lo lleva a la simbolización y la representación del mundo, el juego recrea, esto significa volver a crear, inventar, descubrir nuevas imágenes. La actividad lúdica es un libro que proporciona experiencia, posibilidad de aprendizaje, por lo tanto, el juego debe hacer parte de la actividad educativa, por tal razón la lúdica, el dinamismo, las estrategias pedagógicas, entre otras posibilidades de recreación y diversión, hacen parte de los procesos de aprendizaje no solo en la infancia, sino a lo largo de la vida adulta.

En los hallazgos de la investigación se hizo evidente que el juego constituyó un papel importante en las proyecciones de los participantes, imaginarse como docente desde su infancia es un elemento emocional y cognitivo de alto impacto en su práctica docente actual.

Dimensión Ecológico-ambiental: el ser humano no sólo es parte de la naturaleza, sino que es naturaleza en sí mismo, por tanto cuenta con una conciencia ecológica que define su relación con el ambiente en el que habita, el cual debe proveer las condiciones necesarias para una vida sana y armónica, sin embargo, no es el entorno biofísico el que de manera autónoma e independiente se mantenga, por el contrario, es la intervención humana la que debe procurar el cuidado y la protección del mismo para garantizar su bienestar, a partir de la consciencia, para Dewey (1998) el medio ambiente distingue más que los lugares próximos al hombre refiriéndose a la continuidad específica de estos lugares con

sus tendencias activas, dado que la vida no significa existencia pasiva sino un modo de actuar, donde el medio ambiente interviene en actividades de éxito o fracaso, así el ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la actividad humana.

Igual que para Bronfenbrenner (1987), existe un globosistema que contiene lo humano, para Morín (1999), la consciencia terrenal es la denominación otorgada a la percepción que cada persona posee en relación con el ambiente físico, del cual se obtienen los elementos necesarios para la supervivencia y el desarrollo bio-psico-social. Plantea que este saber debe convertirse en uno de los mayores objetos de la educación. Por lo cual es pertinente cuestionar si el sistema educativo tiene clara esta premisa, y los docentes poseen las herramientas necesarias para enseñar a niños y niñas la consciencia terrenal, con el fin de formar personas autoconscientes de su condición natural. Los docentes dejan ver su ser ecológico desde el momento que reconocen en el niño la vulnerabilidad, frente a la cual ellos son los responsables de proteger de cuidar y de orientar, así mismo el espacio físico de la escuela es descrito por los docentes como un escenario agradable, acompañado de zonas verdes, donde la presencia de la naturaleza aviva y mantiene las interacciones humanas armónicas.

Dimensión Económico - productivo: esta es una dimensión múltiple, diversa e integradora, dado que atañe varias condiciones entre ellas, la estabilidad provista por los recursos e ingresos económicos que requiere el ser para su supervivencia, pero también a la utilidad de la acción humana, la motivación, la

capacidad creadora y proactiva de las personas, ya que el ser humano cuenta con una capacidad creadora natural, igual que su curiosidad innata, estas dos condiciones básicas han permitido desde desarrollar herramientas rústicas que promovieron la supervivencia de la especie, como llegar hasta avanzados descubrimientos científicos que proveen en su mayoría comodidad en medio de la necesidad de resolver problemas cotidianos.

La dimensión productiva identifica la relación entre acción, meta y recursos, involucrados en un sistema de transformaciones de recursos y habilidades en productos y servicios, (Marvel, Rodríguez y Núñez, 2011). Por consiguiente, el objetivo de toda sociedad es satisfacer unas necesidades y alcanzar unas metas, de esta manera quienes la conforman, sienten necesidades y buscan satisfacerlas mediante el acto social de cooperación y participación, donde comparten unos fines o sistema de valores” (Parra, 1998, en Marvel, Rodríguez y Núñez, 2011, p. 551).

Con lo anterior, esta dimensión es representada por los docentes desde su actitud de motivación intrínseca para el ejercicio educativo, ser docente trasciende el quehacer académico, más allá de dirigir clases y asignaturas, los docentes constantemente están atentos ante las demandas de sus estudiantes para resolver situaciones problema, para enseñar, orientar y tutorar el desarrollo integral de sus estudiantes. En conclusión el docente se siente productivo al reconocerse como un agente de cambio dentro del contexto educativo.

5.2 Propuesta temática de intervención con maestros

Y pareciera que este trozo de humanidad que nos corresponde se nos escurre entre los límites del tiempo y el espacio; pues en medio de las múltiples circunstancias por las que atraviesa la condición humana nos encontramos de cara a la realidad del Otro y de lo Otro como esencias vivas, cooperadas y necesarias de la misma condición de finitud que nos acompaña. (Palacios, 2015).

El fragmento de Palacios le brinda soporte a la presente apuesta teórico práctica del Yo educador, en el sentido del ¿para qué?, de manera que mi propio quehacer docente me ha cuestionado y me ha movilizado a no ser una más del montón, camuflada entre las tareas propias del oficio y respondiendo a las exigencias institucionales nada más. Por el contrario la intención inicial de este trasegar investigativo, fue marcar una pauta, dejar una huella, apostarle a una mirada panorámica del ser docente que cumpliera ante todo un papel motivador y esperanzador frente al quehacer educativo.

De esta manera, este recorrido espiralado, me ha ubicado en una nueva dimensión del saber, me ha puesto cara a cara ante nuevos mundos posibles del

ser docente, permitiéndome conocer y reflexionar sobre las realidades compartidas por los maravillosos participantes. Esta nueva ubicación, no es más que otro punto de partida, ahora con mayores experiencias para este viaje de la vida.

Con base en lo anterior, es posible responder el tercer objetivo específico de esta investigación, el cual plantea proponer los contenidos temáticos de un módulo/curso de formación docente basado en las experiencias de la trayectoria de vida del sujeto con el fin de fortalecer el significado de la práctica educativa aportando a la calidad de la educación.

Esta propuesta conceptual, que se basó en los hallazgos en torno a la vocación, la formación y la práctica docente, ratifica el papel del docente como un agente activo, un guía del proceso de aprendizaje, donde él constantemente aprende al igual que sus estudiantes. Esto nos recuerda que el ser humano aprende durante toda su vida, y que el adulto no puede ser un sujeto ahistórico, que olvide cómo fue su propio proceso de aprendizaje, al momento de ubicarse del otro lado del espectro y convertirse en docente (Calvo, 2010). Por tanto, la propuesta va dirigida a desarrollar un plan de sensibilización para el fortalecimiento de los procesos de desarrollo humano que tienen lugar dentro y fuera del aula escolar.

Sin más advertencias, se presenta la estructura temática propuesta para el fortalecimiento del Yo educador, su práctica y comprensión, a la luz de las trayectorias de vida, cotidianas y formales:

Módulo de formación Docente:

Rescatar el Yo Educador

Tema 1: La conciencia de uno mismo.

Objetivo: Recuperar historias familiares y personales que han aportado a la trayectoria individual de los docentes en ejercicio, como estrategia de autoconocimiento.

Tema 2: La escuela como escenario de realidades.

Objetivo: Identificar aquellos factores frágiles que fracturan los procesos comunicativos en los que se pretende intercambiar conocimientos y fortalecer aprendizajes útiles para la vida social.

Tema 3: La práctica educativa como experiencia de vida.

Objetivo: Reconocer el papel personal en el quehacer docente, articulado con los objetivos del sistema educativo en el que participa.

Tema 4: El maestro como formador de sociedad.

Objetivo: Consolidar nuevos aprendizajes que permitan la transformación del tiempo en el aula para docentes y estudiantes a partir del restablecimiento de roles y funciones del que hacer docente.

6. CONCLUSIONES

Una vez trasegado el camino investigativo, en el que se logró identificar las dimensiones del desarrollo humano como componentes activos del Yo educador de los docentes participantes, es posible recopilar a manera de conclusiones los siguientes saberes adquiridos en este trascendente proceso vivido, las cuales continuarán en constante deconstrucción durante el devenir de esta significativa experiencia:

1. Los escenarios, relaciones y eventos socio familiares significativos en la trayectoria de vida en del docente, se encuentran definidos en el interior de la familia y el contexto escolar de manera equitativa, en estos escenarios las relaciones del niño con sus padres y maestros fueron dando los lineamientos socioafectivo y conceptuales necesarios para fortalecer y estructurar el sentir vocacional, lo que indica que sólo se logra Ser cuando se reconoce al otro; no existe otra forma de conocerse uno mismo, más que a partir de la interacción con los semejantes, es el otro quien te hace pensar, te hace sentir, te hace responder y te hace actuar, por consiguiente tanto eventos de la vida cotidiana como de la educación formal han servido de fuente para la configuración de las prácticas educativas.

2. Las trayectorias de vida de los docentes develaron que la condición social inherente al ser humano reconoce la gran importancia que tiene ese otro sobre la propia existencia, por lo cual ejercer el papel de educador es una labor en constante reconfiguración, que no se construye en escenarios específicamente formales, ni en momentos precisos de la vida del sujeto, por el contrario, la práctica docente se encuentra impregnada de diferentes experiencias vitales cotidianas, que toman un valor significativo según la subjetividad de cada persona.

3. Cada característica inherente a la condición humana juega un papel protagónico en el que hacer docente, como componentes del Yo educador, de allí que el verdadero sentido de la educación, pone en evidencia que el contexto educativo más enriquecedor no es dado por los recursos materiales, sino por los subjetivos e intangibles liderados por un docente sensible, orientado por su vocación de servicio, desde la cual se hace posible formar seres humanos, felices, libres y auténticos.

4. Las rupturas que existen entre el saber pedagógico con que se forma a los maestros en las universidades y las realidades propias del contexto de la escuela, son reestructuradas a partir de la puesta en escena de la vocación en el quehacer docente. Por lo cual es en la escuela misma, donde se puede generar un saber pedagógico propio que sirva para el fortalecimiento

de la formación continua de los docentes en tanto reconfiguración de su Yo educador.

5. Los contenidos pertinentes para los procesos de formación docente, paralelos a la educación formal en tanto especialidad profesional, se soportan en el significado de la trayectoria de vida del docente, donde el acto pedagógico se constituye en las relaciones más simples, pero más auténticas entre los seres humanos; es cuando se aprovecha el momento exacto para dar las respuestas más apropiada a las inquietudes de un niño, dentro y fuera del aula de clases, las cuales no corresponden a una verdad absoluta, inconfundible o irrefutable, sino a la disponibilidad de escuchar la voz de su estudiante, de comprenderlo desde su necesidad personal y brindarle una nueva posibilidad de construirse en lo humano.

6. La mirada integradora del Yo educador es una nueva oportunidad de rescatar la esencia de lo humano en los contextos familiares, educativos y sociales, en torno a la educación como un ejercicio social y no solo como un sistema institucional, que coarta la libertad del ser humano en nombre de los procesos de organización social.

7. RECOMENDACIONES

Una vez culminado el proceso de investigación es posible dejar en la mesa de trabajo posibles pistas para futuros investigadores en el campo de la educación.

1. Al doctorado en Ciencias de la Educación: es importante que se integre en un módulo académico el ejercicio de revisión de tesis que hacen parte del repositorio, dado que esta revisión de los intereses cercanos promueve reflexiones propias para fortalecer las líneas de investigación y acción de este excelente programa académico.
2. A los estudiantes del Doctorado: Es necesario ser fiel a los intereses personales y profesionales y tomarlos como guía para realizar las conexiones académicas necesarias para concretar problemas de investigación prácticos que se proyecten a la utilidad futura en el ejercicio socialmente responsable del título de Doctores en Ciencias de la Educación
3. A las instituciones Educativas: Tener en cuenta que el sueño de una educación integradora es posible solo con la formación y actualización continua del personal docente, por lo cual es fundamental propiciar espacios de formación no solo teóricos sino prácticos, por medio de los cuales se fortalezca el *Yo Educador* de los maestros que tienen en sus manos la vida social y emocional de sus estudiantes.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, G. (04 de septiembre de 2013). Escuela de Psicología Social del Sur .
Obtenido de Clase sobre Pichon Riviere.
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d88BU7xpoVE>
- Betancur, G.E. (2016). La ética y la moral: paradojas del ser humano. Revista CES
Psicología, 9(1) ,109-121.
- Blumer, H. (1937). Symbolic interaction. En E.P. Schmidt (Ed.), Man and society.
Nueva York: Prentice Hall.
- Blumer, Herbert, (1969). Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método,
Berkeley, Los Ángeles, California, Universidad de California.
- Bohm, Winfried, (1989). La pedagogía personalista. Universidad Católica de
Córdoba Argentina. Biblioteca Digital Crefal.
- Brown, Frederick Gramm. (2000). Principios de la Medición en Psicología y
Educación. Manual Moderno. México.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo humano. Barcelona: Paidós
Iberica, S.A.
- Burgos, R. N. (1991). Analisis de discurso y educacion . Estudios interculturales y
Educacion, 179 - 198.
- Burus. R. B. (1990). El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y
Comportamiento. Bilbao: EGA.

- Cataño (1975). Educación y diferenciación social en Colombia. Conferencia pronunciada en el “Seminario de Tecnología Educativa” que tuvo lugar en Bogotá en junio de 1975.
- Castro V. Heublyn, (2010). Formación de Maestros y Maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Calvo Muñoz, (2008). Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Nueva Mirada Ediciones la Serena. Tercera Edición.
- Calvo, Muñoz Carlos, (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. Vol. 9 No. 25. (p. 87-100).
- Chirinos Moreno, Núris; Padrón Añez, Elizabeth, (2010). La eficiencia Docente en la práctica Educativa. Revista de Ciencias Sociales Vol. XVI, No. 3. (p. 481-492).
- Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoría. Vol. 14 (1): 61-71
- Cole, Michael. (2003). Psicología Cultural. Universidad de Harvard. Ediciones Morata. Segunda Edición.
- Cornejo, R. (2012). Nuevos Sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de

los/las docentes en el Chile Neoliberal. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Damasio, Antonio (1996), *el error de descartes; la razon de las emociones*. Editorial Andres Bello. Chile.

De Aparicio, Xiomara (2009) *Neurociencias Y La Transdisciplinariedad En La Educación*. Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Vol. 5, No. 2

Decreto 1278. Junio 19 de 2002. Estatuto de profesionalización docente. Bogotá D.C.

Decroly & Monchamp, (1978). *El juego Educativo, Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Segunda Edición. Ediciones Morata S. A.

Deslauriers (2004). *Guía para la Investigación Cualitativa*. Editorial Papiro. Pereira Risaralda.

Dewey John, (1998). *Democracia y Educación, una filosofía de la Educación*. Ediciones Morata Tercera edición Madrid.

Díaz Gómez, A. (2006). *Formacion compleja en humanidades en el ámbito de la educación superior*. Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de America Latina y el caribe, 223-232.

Díaz Gómez, A. (2006). *Devenir subjetividad política. Un punto de referencia sobre el sujeto político*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Durkheim, Emile. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones península.

- Forni, Pablo (2003). Las metodologías de George Herbet Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias. Instituto de Investigación de Ciencias Sociales. Universidad del Salvador. Hipólito Yrigoyen. Buenos Aires Argentina.
- Freire, Paulo. (1999). Pedagogía de la autonomía. Segunda Edición Siglo XXI Editores. S.A. de C.V México.
- Funes, E. (2004). Subjetividad y sociedad en la teoría de Emilio Durkheim. Sociedad No. 23, 201-221.
- Gonzales Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Gil, Claros Mario German (2011). Subjetividades contemporáneas; un acercamiento estético y político a Félix Guattari. Revista de Filosofía, A parte Rei.
- Gil-Lacruz, M. (2007). Psicología social: Un compromiso aplicado a la salud. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Goodson, Ivor, (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8 No. 19. (p. 733 – 758).
- Gramsci, Antonio (1980). Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Siglo XXI editores. Buenos Aires Argentina.
- Grondin, Jean, (2005). Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico. Barcelona Herder.
- Guillén, G. V. (2009). Hacia una fenomenología hermeneutico trascendental . Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Gurdían- Fernandez, Alicia. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Colección Investigación y Desarrollo Regional IDER. Costa Rica.
- Gutierrez, E. F. (2013). Los modelos pedagógicos y su expresión en estrategias didácticas. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hoyos Vasquez, Guillermo. (1986). Comunicación y mundo de la Vida. Universidad Nacional de Colombia (p. 73 – 105).
- Husserl, Edmund. (1991) La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica. Barcelona, Crítica; Traducido: Jacobo Muñoz y Salvador Más.
- lafrancesco, G. M. (2011). La evolución de los roles en los procesos de enseñanza aprendizaje. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=uKXgGbDsH4k>
- Isaza, Valencia Laura. (2012). El contexto familiar; un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. Revista electrónica de psicología social Poiesis. 23 de junio de 2012.
- Kant (1985). Tratado de la pedagogía. . Bogotá : Editorial Rosaristas.
- Lara, María Pia, (2009). Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante. Gedisa Barcelona.
- León, A. (2007). Que es la educación . Educere v.11 n.39 Meridad. Scielo, 595-604.

- León de Vitoria, Carmen, (2007). Secuencias de Desarrollo Infantil Integral. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En A. L. Pozo, Teorías e instituciones contemporáneas de Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, Migueles, Miguel. (2007). La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico. Editorial Trillas. México.
- Marvel, Rodríguez, Núñez, (2011). La productividad desde una perspectiva humana, dimensiones y factores. Intangible Capital. Universidad Politécnica de Madrid.
- Maturana, Humberto (1993). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de Educación para el Desarrollo. Santiago de Chile. Educación Vol. 2 No. 4.
- Mead, George Herbert, (1938). The Philosophy of the Act, Chicago, The University of Chicago Press.
- MEN (1998). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf
- Moyles, Janet R. (1999). El juego en la educación infantil y primaria. Ediciones Morata. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Murcia (2007). Seis Ciudades cuatro países un derecho: Análisis comparativo de Políticas Educativas. Bogotá. IDEP.

- Orozco Giraldo, Consuelo. (2014). Razón y emoción. En busca de la unidad perdida en los planos educativos. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira Risaralda.
- Palacios, Vargas, Carlos Julián (2015). Cuestiones Teológicas Vol. 42 | No. 98 | Julio-diciembre • 2015 | pp. 459-481 | Medellín-Colombia
- Pons, Diez Xavier. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. EduPsykhé. Vol. 9 No. 1 p. 23-41.
- Rabazas Romero, Teresa. (1995). Formación pedagógica del profesorado en las escuelas normales de España: Origen, Evolución y Textos (1857 - 1901). Centro de Formación del profesorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Riviere, Pichón. (1985). Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodríguez, J. G. (2006). La construcción de Sentido en el aula de clase. Programa RED Ciudad Universitaria.
- Romero Caraballo, Martha Patricia, (2015) Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia: un estudio en el contexto colombiano. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz Silva, A. & Prada Londoño, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Buenos Aires: Paidós.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, D. C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sampieri, Roberto Hernández C. F. (2010). Metodología de la investigación . En C. F., Metodología de la investigación. México D.F: Mc Graw Hilln.

- Santamarina, C. y Marinas, J.M. (1995). Historias de vida e Historia Oral, en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Santander, Pedro. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso. Cinta Moebio. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Sánchez Narváez, Graciela, (2012). Las otras voces del aula, Mijaíl Bajtín, en el mágico acontecimiento de la palabra. Universidad Tecnológica de Pereira. Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización Escolar. Universidad de Málaga. España.
- Schön, D. A. (1992). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. En La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (pp. 32-73). Madrid: Paidós
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Spinatelli, J. S. (febrero de 2007). Psicología Social Enrique Pichón Riviere. Obtenido de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf.
- Taylor, Cahrls, (1996), fuentes del yo. La construccion de la identidad moderna. Barcelona, Paidós.

- Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, D. C.
- Urbano, Claudio A. & Yuno, José A. (2014), Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital. Editorial Bujas. Córdoba.
- Vassiliades, Alejandro. (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Vega Osorio, Melva, (2014). Historias de vida de profesoras de ciencias: Hacia una enseñanza científica de Calidad. Universidad de Puerto Rico.
- Vélez Gallego, Gabriela (2011), Pedagogía Vs Educación Vs Docencia. Universidad del atlántico, Facultad de Ciencias de la Educación. Santa Marta
- Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, México D.F.
- Vygotsky, L. (1982). Obras Escogidas Tomo 1 y Tomo 2. Pedagogía Revista de la Universidad Estatal de Moscú.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta Estructurada

La Información consignada en el presente Instrumento será utilizada de manera anónima con fPriv.02.F58:25E académicos en el Marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, para el desarrollo de la investigación titulada según el encabezado de este documento.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Años de experiencia	Género:	Carácter institucional	Es Normalista	Decreto	Edad:
	M _____ F _____	Pública ____ Privada ____	Si _____ No _____	2277 ____ 1278 ____	
Nivel de Formación:	Profesional	Especialista	Magister	Doctorado	En curso

II. VOCACION

- Dentro de sus juegos en la infancia ¿ser profesor era uno de ellos? Sí _____
No _____
- ¿Qué experiencias de su infancia relaciona con la elección del ejercicio docente? (Otorgar orden, de 1 a 5 donde uno es más importante)
 - Familiares _____
 - Escolares _____
 - Sociales _____
 - Religiosas _____
 - Otra _____
- ¿Usted quería ser docente? Sí _____ No _____
- ¿Desde cuándo lo supo? (Saltar si la respuesta anterior fue **No**)
 - Infancia
 - Adolescencia
 - Edad Adulta Emergente (hasta los 25 Años)
 - Después de estar ejerciendo

5. ¿Qué lo motivo a ser docente?
- Vocación (gusto, deseo, inspiración).
 - Estabilidad laboral.
 - Posicionamiento de la profesión.
 - Presión socio-familiar.
 - Otro _____
6. Si no hubiese sido docente, ¿Qué otra área de ocupación cree que hubiese tenido?
- Salud
 - Finanzas y Negocios
 - Religiosa
 - Deportiva
 - Tecnología e Ingenierías
 - Otra _____

III. FORMACIÓN

7. ¿Qué porcentaje otorga a la influencia de la educación formal frente a su

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

quehacer docente actual?

8. ¿Cuál de los siguientes espacios de formación le aportó más a su formación docente?
- La escuela primaria
 - El bachillerato
 - La universidad
 - La vida cotidiana
9. ¿Quién influyo más en su proceso de formación como docente?
- Un(a) profesor (a) de la primaria
 - Un(a) profesor (a) del bachillerato
 - Un Familiar
 - Algunos amigos

IV. PRÁCTICA DOCENTE

10. ¿Cuál de las siguientes características se ajusta más a su estilo en el ejercicio docente?
- Autoritario

- b. Democrático
- c. Individualizador
- d. Socializador
- e. Teórico
- f. Pragmático
- g. Otro_____

11. Cuál de los siguientes aspectos le genera mayor satisfacción en su ejercicio docente

- a. Crecimiento Personal al ayudar a otros.
- b. Desarrollo Profesional al enseñar a quien lo requiere.
- c. Rol Social papel del maestro en la sociedad.
- d. Estatus Económico y otras garantías laborales.

V. SUBJETIVIDAD

12. Su primer día como docente lo relaciona con:

- a. Emociones positivas Ej.: _____
- b. Emociones Negativas Ej.: _____
- c. No recuerda ninguna emoción.

13. Actualmente para usted la sensación de ser docente la relaciona con:

- a. Satisfacción por ayudar a otros.
- b. Cansancio por el ritmo de trabajo.
- c. Sacrificio por el esfuerzo para mantenerse en este rol.
- d. Gusto por ejercer la labor deseada.

14. Frente a la expectativa de ser docente considera que esta:

- a. Se cumplió totalmente.
- b. Se cumple parcialmente.
- c. No se cumplió.

¿Le gustaría narrar su historia de vida personal, en lo relacionado a su elección docente, en la segunda etapa de esta investigación? SI _____ NO _____

Si su respuesta fue afirmativa por favor escriba un número de contacto.

Muchas Gracias por su participación.

Anexo 2. Consentimiento Informado

***Para participar en la investigación* SENTIDOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS ENTRE LA VOCACIÓN, LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE**

Yo, _____ Identificado con C.C No. _____, manifiesto que he sido informado del estudio que se adelanta en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y que tengo conocimiento de los objetivos y procedimientos del Proyecto.

OBJETIVO GENERAL: Comprender la influencia de la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas en Docentes de básica primaria.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Develar los escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida en la que el Docente ha configurado sus prácticas educativas.
- Evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su quehacer docente.
- Proponer los fundamentos conceptuales del *Yo educador* que emergente de los procesos vocacionales y formativos del Docente.
- Diseñar los contenidos temáticos de un módulo/curso de formación docente como alternativa frente al distanciamiento entre las experiencias de la trayectoria de vida del sujeto y el significado de la práctica educativa aportando a la calidad de la educación.

Así mismo entiendo que los datos aquí consignados son confidenciales y manifiesto que la participación en el proyecto es libre y voluntaria y puedo desistir

de ella en cualquier momento, al igual que solicitar información adicional de los avances de la Investigación.

Nombre(s), Apellido(s)
Participante

Jhoana E. Molina Parra
Investigador Principal.

Lugar y fecha: Cartago Valle, Septiembre _____ de 2017.

Anexo 3. Matriz de categorización para la construcción de la Entrevista

Título de la investigación	SENTIDOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN: Diálogos entre la vocación, la formación y la práctica docente			
Pregunta de investigación	¿Cómo influye la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas en docentes de básica primaria?			
Objetivos de la investigación	Comprender la influencia de la trayectoria de vida en la configuración de sentido en las prácticas educativas en docentes de básica primaria.			
	Categoría	Subcategoría	Soporte teórico	Pregunta
Develar los escenarios, relaciones, eventos socio familiares más significativos en la trayectoria de vida en la que el docente ha configurado sus prácticas educativas.	VOCACION	Escenarios y relaciones de la Cotidianidad (Familia - Grupo de pares – Institución- Sociedad)	No se piensa solo, no se puede construir un paradigma más que en el escenario compartido, todo concepto tiene que someterse a los avatares de la relación con los demás, (Fleck, 1935).	¿Cómo cree que sus docentes de infancia aportaron al deseo de ejercer la docencia? ¿Qué enseñanzas tiene de sus padres frente a la educación?

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Soporte teórico	Pregunta
Evidenciar la influencia de las trayectorias de vida de maestros en la construcción del significado de la práctica educativa y su ejercicio.	FORMACION	Educación formal <i>(Instituciones)</i> Cotidianidad <i>(Familia, Grupo de pares, Sociedad)</i>	La perspectiva histórica cultural propone que el aprendizaje ocurre cuando se interactúa con otras personas, posibilitando la internalización de procesos que se convierten en conocimientos, (Vygotsky 1978).	¿Qué acontecimientos de su vida considera que hicieron parte de su formación como docente?
Proponer los fundamentos conceptuales del Yo <i>educador</i> emergente de los procesos vocacionales y formativos del Docente.	CONFIGURACION DE SENTIDO	Subjetividad e intersubjetividad	El tiempo es experiencia de la subjetividad... no obstante la subjetividad es temporalidad, un Yo es un despliegue de la experiencia en cuanto torrente de vivencias entre el nacimiento y la muerte; entre el recuerdo y la expectativa; entre el <i>haber-sido</i> y el <i>poder-llegar-a-ser</i> . Y en su despliegue el yo configura sentido: de sí, del alter, de lo otro, (Guillen, 2010).	¿Qué elementos personales considera que contribuyen a su práctica educativa?

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Soporte teórico	Pregunta
<p>Proponer los contenidos temáticos de un módulo/curso de formación docente basado en las experiencias de la trayectoria de vida del sujeto con el fin de fortalecer el significado de la práctica educativa aportando a la calidad de la educación.</p>	<p>PRÁCTICA DOCENTE</p>	<p>Imaginarios Percepciones Intereses</p>	<p>Para Aristóteles: todas las actividades que puede emprender un hombre libre. Significa una acción responsable, autodeterminada y guiada por las ideas del hombre. La práctica es un hacer poético, es un fenómeno antropológico, es acción ética y política para el bienestar común. (Bohm, 1982)</p>	<p>¿Qué aprendizajes significativos le ha aportado su quehacer docente a su experiencia de vida? ¿Qué significa para usted el ejercicio docente? ¿Cómo proyecta su quehacer docente de ahora en adelante?</p>

Anexo 4. Matriz de Antecedentes

Autor	Título	Categorías	Metodología	Instrumentos	Resultados	Tendencias y conclusiones
Teresa Romero España (1995)	"Formación pedagógica del profesorado en las escuelas Normales de España: origen, evolución y textos 1857-1901"	Formación Pedagógica y conocimientos impartidos en Escuelas Normales.	Cualitativo de interpretación heurística.	Revisión de currículum Entrevistas	Las Escuelas Normales y los contenidos pedagógicos que se imparten no son compartimentos estancos, sino que transmiten los valores y pensamiento ideológico dominantes del contexto social respectivo.	Dinamismo de factores internos y externos al sujeto.
Goodson Ivor. (2003). México	Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes.	Desempeño profesional Vida y trabajo docente	Cualitativo	Historias de vida	Investigar sobre la carrera de los docentes evidencia aquellos acontecimientos críticos de su experiencia docente lo que puede incidir en la percepción y el ejercicio de su práctica.	Influencias individuales de percepción
Miguel Ángel Santos Guerra (2004) España	Arqueología de los sentimientos en la organización educativa.	Sentimientos en la escuela	Cualitativa	Entrevistas	Esta investigación resalta la importancia del componente emocional al interior del contexto educativo como parte de los procesos de aprendizaje, docente el objetivo no es el saber sino el sentir Felicidad.	Presencia de componentes humanos como la emoción y la afectividad
Núria Chirinos Molero y Elizabeth Padrón Añez (2010). Venezuela	La eficiencia Docente en la Práctica Educativa.	Eficiencia docente- Desempeño- Perfil Profesional	diseño etnográfico, con técnicas cualitativas y cuantitativas	Observación Entrevistas Revisión de currículum Encuesta y cuestionario.	Los hallazgos se contrastan con aspectos resaltados por las teorías humanistas que tienen como fundamento sensibilizar al estudiante con lo que va aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres aspectos: a saber, la motivación, las actitudes y el afecto.	Componentes Humanistas. Motivación, Actitudes y Afecto.
Rodrigo Cornejo Chávez (2012). Chile	"nuevos Sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal"	condiciones del trabajo docente Sentido bienestar/malestar.	Estudio Mixto en dos etapas sucesivas distributiva-cuantitativa estructural-cualitativa	Cuestionario de autorreporte Grupos focales Entrevistas semiestructuradas	El fenómeno del burnout se presenta de manera diferente en docentes varones y mujeres, por lo que resulta necesario incorporar la perspectiva de género en cualquier intento de apoyo al bienestar de los profesores. Asimismo es importante ahondar en el estudio del agotamiento emocional en el trabajo docente, pues se trata del fenómeno de mayor peso ponderado al interior del síndrome de burnout, a la vez que presenta elevadas correlaciones con otros fenómenos de la salud.	Importancia de las diferencias de género y el componente emocional.
Alejandro Vassillades (2013). La Plata Argentina	El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas.	posición docente	teoría fundamentada	Revisión documental Análisis del discurso	la posición de sujeto, interpela un conjunto de agentes de los sistemas educativos, y les asigna una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituye como sujetos.	Diversidad Sentido e historia personal.
Melva Vega Osorio (2014) Puerto Rico	Tesis doctoral: "Historias de vida de profesores de ciencias: hacia una enseñanza científica de calidad"	experiencias de vida, reformas educativas, prácticas educativas, desarrollo profesional, reflexiones.	Cualitativo	historias de vida y entrevistas	vivir la vocación docente, con esmero, pasión, entrega y amor por el magisterio, por los estudiantes y por las ciencias; dar lo máximo por los estudiantes, aunque implique hacer sacrificios personales; mantenerse actualizado en el conocimiento (contenido) y las innovaciones educativas (estrategias)	Significado de la práctica docente

Autor	Titulo	Categorías	Metodología	Instrumentos	Resultados	Tendencias y conclusiones
Heublyn Castro (2010). Manizales	"Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente".	tradición en la enseñanza	teoría fundamentada	fichas de evaluación y revisión documental	Indicando esto que muchas estructuras del pasado se imbrican con las nuevas formas que emergen en el presente, recreándose entonces un hoy donde el pasado aún permanece —de múltiples formas o rostros— y se resiste de manera feroz a extinguirse;	Educación Tradicional
Gabriela Vélez Gallego (2011) Santa Marta	Pedagogía Vs Educación Vs Docencia.	Pedagogía, Educación, Docencia, Reflexión.	teoría fundamentada	Revisión documental	Enseñar es poner al estudiante en contacto con las cosas reales desde una estructura naturalista, con el fin de promover un proceso reflexivo, autónomo, motivado por el conocimiento, sin embargo, aun predomina el seguimiento de instrucciones en estudiantes carentes de posturas críticas, poca autonomía, baja motivación sin compromiso personal, ético, social y político.	Relación docente - estudiante - enseñanza aprendizaje.
Martha Romero (2015) Colombia	Significado del Trabajo y Sentido de la Profesión en la Academia. Estudio en el contexto Colombiano.	Significado del trabajo - sentido de la profesión- bienestar - malestar	Enfoque empírico, método Misto	Cuestionario de condiciones de trabajo - entrevista personal	Moderada satisfacción con las condiciones de trabajo, valoran la flexibilidad pero rechazan la sobrecarga laboral	Existen Factores Externos que generan satisfacción e insatisfacción, permeados por la vocación.
Graciela Sánchez (2012) Pereira	Las otras voces del aula, Mijail Bajitín, en el mágico acontecimiento de la palabra.	reconocimiento del "otro" en el "yo" es una necesidad ética	Enfoque Hermeneutico diseño Critico social	Experiencias pedagógicas	El lenguaje da forma a la conflictiva experiencia de convivir dialógicamente con los demás, que es cuando se construye el horizonte de la reciprocidad de cada hombre con «los otros» en el mundo de los conflictos, las razones, los motivos, las alianzas, los consensos y los acuerdos.	Papel fundamental del lenguaje en las relaciones educativas
Consuelo Orozco Giraldo (2014) Pereira	Razón y emoción en busca de la unidad perdida en el plano educativo.	Razon - relacion - emoción	IAP - Reflexiva - Cualitativa	encuestas, videos fotografias, audios; entrevistas, observaciones	Advertida la relevancia y las bondades educativas y sociales de la conexión emoción-razón, lo más justo con nosotros mismos sería sacar provecho de ella en lugar de intentar desconectar lo que por naturaleza está conectado.	Reivindicación del papel de la emoción en los procesos de aprendizaje.

Anexo 5. Recopilación Fotográfica



Fotografía 1: Mi madre en el aula escolar.



Fotografía 2. Participante institución pública 1



Fotografía 3. Participante institución pública 2



Fotografía 4. Participante institución pública 3



Fotografía 5. Participante institución pública 4



Fotografía 6. Participante institución pública 5



Fotografía 7. Participante institución privada 1



Fotografía 8. Participante institución privada 2



Fotografía 9. Participante institución privada 3



Fotografía 10. Participante institución privada 4



Fotografía 11. Participante institución privada 5



Fotografía 12. Socialización de Resultados con los participantes