

Una lectura sobre la formación en las historias de vida de los maestros

María del Pilar Unda Bernal *

Frente a la historiografía indiferente, entorpecida de abstracciones y de estadísticas, que le teme a lo local, a las anécdotas y a los héroes, se alza la historia viva que muestra a las tragedias humanas girando en torno de cosas concretas, de gallinas y de cerdos, de fotografías y de sillas vacías.

William Ospina
Colombia en el planeta
Gobernación de Antioquia
2001

Las historias de vida producidas durante el proceso de “acompañamiento” del proyecto El puente está quebrado de la OEI y SED (2011) resultan de la interacción y la conversación, de la escucha de maestros que llevan más tiempo en las escuelas, por parte de quienes habiendo sido vinculados recientemente al Distrito Capital, se dispusieron a establecer un vínculo que les permitiría reconocer sus trayectorias, sus acumulados y experiencias.

Son historias contadas libremente, sin formatos previos, sin inducir temas, tratando de dejar hablar libremente al otro de su propia vida. De este modo, se contó con cincuenta textos muy diversos, narrativas que dan cuenta de las intimidades del maestro, de sus preguntas, miedos, esperanzas, potencias, deseos, desasosigos, atrevimientos.

Por medio de este estudio se propone hacer una lectura de los textos resultantes desde una pregunta específica, la formación de maestros: ¿Cómo se presenta este tema en sus historias de vida? ¿Cuáles han sido

* Profesora e investigadora. Universidad Pedagógica Nacional. Asesora del Proyecto *El puente está quebrado* de la OEI en 2011.

los acontecimientos y experiencias de formación que cobran relevancia en las narraciones? ¿Qué sentimientos, formas de ver y perspectivas sobre la formación se encuentran en lo relatado? ¿Qué importancia tiene para sus vidas de maestros? ¿Cuáles han sido sus aportes a las prácticas que actualmente realizan en sus escuelas? ¿Qué experiencias de formación han contribuido a hacerle frente a las complejas situaciones que enfrentan en las escuelas públicas de Bogotá?

Dado que durante el proceso de construcción de las historias de vida el tema de la formación no fue objeto explícito de indagación, los maestros podían referirse o no al mismo y abordarlo según sus propios criterios y enfoques. Por ello la sola aparición del tema, la atención que se le dedica, el grado de detalle, la intensidad y las emociones que evoca, adquieren especial relevancia. Este material se convierte así en una herramienta muy valiosa, llena de matices, para saber de la formación a partir de las voces de los maestros sobre lo vivido por ellos como formación.

Ahora bien, el tratamiento dado a estas narraciones difiere del utilizado en otro tipo de estudios, en la medida en que no se pretende formular “universales” con alto nivel de generalización. Esto se sitúa más en un plano de la dispersión y de la diferencia, que permite interrogar y problematizar un tema tan importante como el de la formación de maestros, a partir de las maneras como esta ha sido vivida por parte de sujetos maestros, reconocibles y localizados.

Se ha procedido haciendo en primer lugar, una lectura detenida de cada historia. En un segundo momento, se adelantó un trabajo de tematización, de identificación y selección de los fragmentos en los cuales se hace referencia a la formación vista de manera amplia, sin restringirla a los programas que ofrecen las instituciones “formadoras de maestros” o a los programas convencionalmente reconocidos como tales. Se descomponen los textos en fragmentos, que se ligan y se desligan de las historia de vida de las cuales provienen. La matriz resultante organiza los fragmentos de los relatos por tema, con lo cual se produce un nuevo texto que permite hacer lecturas transversales al conjunto de historias de vida.

Este procedimiento ha permitido reconocer qué temas se presentaron de manera reiterada y con cierto nivel de detalle, emoción, afectación, y cuáles resultan casi imperceptibles, ocupan un lugar menor y apenas se enuncian en el conjunto de las historias. Por la importancia de unos y otros, se incorporan estas lecturas de orden más cuantitativo que permite hablar de vacíos, ausencias o recurrencias, advirtiendo y teniendo la precaución de localizarlas, de no tratarlas como “muestra”, que permitiría hablar de lo que

viven como formación “los” maestros en general, ni siquiera los maestros que participaron, dada la dispersión de sus modos de abordar los asuntos.

Estas experiencias localizadas, estas voces de maestros tienen mucho que aportar a un tema que, como el de la formación, necesita ser considerado como una prioridad en las políticas educativas y en la definición de acciones que comprometen no solo al sector educativo sino a la sociedad en su conjunto.

A continuación se presentan los planteamientos sobre las temáticas resultantes, en conexión con los fragmentos referidos a cada una de ellas: (a) sobre la formación inicial; (b) tránsito de la formación inicial al ejercicio profesional; (c) la escuela, escenario privilegiado en la formación de maestros; (d) degradación de la vida ¿reclamo, o límites de la formación? Pueden convertirse en un buen pre-texto para repensar la formación, interrogar lo ya sabido, realizar nuevas investigaciones sobre el tema y arriesgar propuestas que posibiliten una mayor conexión con la vida de las escuelas, reconociendo las limitaciones y precariedades que los afectan, así como las expectativas, búsquedas y deseos de quienes las viven, padecen y disfrutan.

Sobre la formación inicial

Sorprende la presencia de las Escuelas Normales cuando estas maestras y maestros hablan de su formación inicial. Al referirse a ellas se detienen, detallan, cuentan, manifiestan emociones, las relacionan con su historia profesional. No ocurre lo mismo con las licenciaturas, y son casi inexistentes las alusiones a los programas de posgrado, a pesar del número de maestros con licenciatura y con títulos de especialización o maestría.

Un asunto en particular de la formación normalista llama especialmente su atención: las así llamadas “prácticas docentes”, la preponderancia que tienen en estos programas, sus características, se deleitan, cuentan cómo han sido vividas, también establecen distancias críticas. Se encuentran relatos que, desde perspectivas diversas, resaltan cómo estas han sido un vector que contribuye a definir quiénes quieren y pueden ser maestros, valoran la introducción de las mismas desde muy temprano en la formación, describen en detalle cuáles secuencias han seguido en el espacio de prácticas, señalan los altos niveles de dificultad y de exigencia que entrañan y las ven como una herramienta que ha resultado decisiva al momento de enfrentar sus vidas como maestros. A continuación se observa cómo se expresa esto en distintos fragmentos sobre el tema.

Las prácticas como parte de la formación que ofrecen las Escuelas Normales, han sido decisivas para algunos al momento de definir quiénes quieren y pueden ser maestros. Uno de los maestros de reciente vinculación que en algún momento pensó en no seguir el ciclo complementario, dice al respecto:

Me gradué como bachiller pedagógico, pero sinceramente no quería hacer el ciclo complementario, no me llamaba la atención en ese momento ser maestro, pero por cosas de la vida no tuve más elección y emprendí este camino. Al comienzo pensé que no iba a servir para eso, tuve mucho desconcierto y desmotivación, pero al pasar cada una de las prácticas pedagógicas el contacto con los niños, el ambiente escolar, le fui cogiendo aprecio y gusto. Hoy no me arrepiento de haberme graduado como Normalista Superior, me siento muy contento y orgulloso de ser maestro, es cierto que son muchas las angustias y desconciertos, pero son aún más las alegrías y satisfacciones que nos dejan marcada la vida (36).

Algunos resaltan las dificultades que entrañan las prácticas.

Durante los seis años, en la Normal van perfilando a sus estudiantes para el trabajo docente, así que en cuarto empiezan las prácticas en la anexa y escuelas afiliadas. ¡Qué camello organizar el material para las clases y responder por las propias materias!

A la vez, estas son reconocidas como una oportunidad de descubrirse a sí mismo:

También es allí donde adquiero el placer por aprender, por leer, por interpretar todo lo que estaba a mi paso [...]. Es también aquí donde me destaco por tener capacidades de liderazgo, hice parte del gobierno escolar durante varios años [...] (38).

O como un aporte decisivo para la vida profesional:

Esa experiencia fue fundamental para todo el trabajo que uno realizó ya más adelante como docente en propiedad, pues le da una visión de qué es ese trabajo y cómo se debe desempeñar (1).

Por otra parte, en la experiencia de algunas Escuelas Normales las prácticas se han convertido en criterio para decidir sobre la continuidad de los estudios, como lo afirma un maestro que también lleva más de treinta años de ejercicio profesional:

Cada quimestre se presentaban exámenes y en caso de deficiencias en las calificaciones, sobre todo en la práctica, el cupo se perdía [...]. De esa manera tuve que despedirme de muchos compañeros, que iban rumbo a su hogar y otros a continuar estudios en colegios circunvecinos (30).

En algunas historias los maestros dedican especial atención a describir detallada y exhaustivamente la secuencia seguida en la programación de las prácticas de las Normales, mostrándolas como un espacio central a su formación: la iniciación temprana desde el bachillerato, la secuencia seguida durante la formación normalista, a partir de una aproximación basada en el reconocimiento de campo y la observación de las prácticas pedagógicas en las escuelas, para pasar en un segundo momento, a la actuación como maestro con alguna periodicidad, hasta llegar en el último grado a la denominada “práctica integral” en la cual el estudiante asume todas las responsabilidades del maestro titular, supervisadas por este a través del “diario de trabajo”, hasta dejarlo actuar “libremente” sin supervisión alguna. A continuación se observa cómo se presenta en la historia de un maestro que tiene más de treinta años de trayectoria:

Había una parte que era de observación, que era más o menos como en tercero de bachillerato, donde uno iba y miraba las escuelas, hacía un reconocimiento de campo, observaba el comportamiento de los muchachos. Ya después, empezaban con las prácticas, a estar cada ocho días en un curso, luego había rotación, a mí me toco rotar en preescolar, había un preescolar, había primero, cuarto y quinto. Y en once estaba toda la parte de la práctica integral [...]. A comienzos [del año], uno abría todo lo que eran los libros, el registro de matrículas, los programas, era el docente en ese momento. El profesor que estaba de titular, ya lo dejaba a uno libre. Libre en el sentido de que uno tenía que preparar las clases de todo un mes, en todas las asignaturas. Él le corregía. Teníamos que pasar un diario del trabajo sobre qué se iba a hacer. Ellos lo iban corrigiendo, y al final de año teníamos que hacer toda la parte de finalización del curso [...] (1).

También se encuentran en estas historias importantes críticas a la formación normalista. En ocasiones, la percepción se centra en la imposibilidad de los formadores para tener en cuenta las particularidades de los estudiantes:

Además, percibo que en esa época el docente que estaba como director de la práctica no tenía en cuenta a ese ser que se estaba construyendo, sino que ya lo veía como el docente que tenía que

cumplir y no podía fallar (1); [...] las matemáticas nunca fueron mi fuerte, no las entendía y las profes [ahora lo entiendo mejor], no tuvieron en cuenta mi ritmo de aprendizaje, tampoco la paciencia para enseñarme. Por el contrario, disfrutaba de materias como la filosofía, la pedagogía, el desarrollo humano, y otras tantas que a mis compañeras aburría como las ciencias políticas (38).

También se señala el carácter repetitivo y memorístico de las mismas:

[...] principalmente fue una escuela tradicionalista, memorística, tenían que repetir lo que decían los libros y lo que los maestros sabían era repetición, era la época, donde uno tenía que repetir todo de memoria, y los mismos muchachos que estaban estudiando en ese momento, pues era de memoria, repetir. Y en la evaluación tenían que repetir de memoria, si no, no pasaban (1).

El autoritarismo en las Escuelas Normales también es objeto de crítica por parte de una de las maestras que lleva más tiempo trabajando en escuelas:

[...] De este colegio [en el que cursé la primaria y el bachillerato durante once años de mi vida] recuerdo el autoritarismo de las monjas, la constante represión de la cual éramos víctimas todas las niñas, nos bajaban el ruedo cuando estaba corta la falda, nos quitaban la maleta si no era del color que la pedían, teníamos que asistir a la iglesia semanalmente entre otras cosas [...] (38).

Este autoritarismo también es vivido vía evaluación por la imposición de enfoques que conlleva:

El tema de la evaluación como una imposición de enfoques en pedagogía. Estamos repitiendo lo memorístico de la escuela tradicional, pero estamos hablando que hay otra tendencia, que es lo de Piaget, que es los planteamientos de Vygotsky y sus seguidores, ¿y evaluando con esas técnicas? ¿Con esas pruebas objetivas? (1).

Tránsito de la formación inicial al ejercicio profesional

En contraste con las percepciones sobre los estudios normalistas, en el conjunto de relatos sobre la formación en las licenciaturas se aprecia una marcada insistencia en las dificultades que han tenido los maestros a la hora de enfrentar la vida profesional. La sensación de parálisis, de temor, de traumatismo al no encontrarse con herramientas suficientes, se repite

en maestros que han pasado por los programas universitarios en distintos periodos, como se puede ver en los fragmentos siguientes:

Inicié labores en una entidad, dónde después de mucha selección, habían establecido mi perfil como requisito del cargo. Yo sería docente de informática y eso me parecía bien, lo que no sabía era de quiénes sería profesora. El primer día de trabajo algo parecido al pánico fue lo que sentí, rodeada de 35 “sutecitos” menores de 6 años de edad, que me miraban fijamente sin pronunciar palabra alguna, con sus piecitos colgando de unas enormes sillas giratorias. Estaba aterrada, lo primero que les pregunté, casi llorando fue: ¿Ustedes saben leer? Y ellos en un movimiento sincronizado, con sus cabecitas me respondieron: “No”. Estuvimos todos en silencio sin dejar de mirarnos. Y como una alegoría al salón en que nos encontrábamos [era un platillo volador], sentía que realmente todo giraba a nuestro alrededor. No sé cuánto tiempo estuve así, pero recuerdo que pasaron por mi cabeza todas las clases universitarias de didáctica I, II y III, y mi quehacer pedagógico anterior y en ninguna parte encontraba nada que abriera un camino de comunicación con estos pequeñitos (6) (más de 22 años en ejercicio).

A los veinte años de ejercicio profesional: cuenta la profesora que el primer año de trabajo fue difícil y pensó que había fracasado en esta profesión. Tomó entonces la decisión de trasladarse a otro colegio pequeño también, pensando en una situación diferente. Pero se encontró de nuevo frente al mismo problema. Algo debía cambiar y por lo visto [...] no eran los niños (34) (20 años en ejercicio).

Sí, yo siento que lo que aprendí en la universidad [...] uno ve muchas metodologías, métodos de enseñanza, todo que el desarrollo del niño, que según Piaget, pero en ese momento cuando me paré ante los estudiantes eso ni siquiera se me pasaba por la cabeza. [Y más adelante:] No recuerdo bien si la primera clase fue con un curso de transición, o creo que fue con un séptimo que tuve clase, donde lo que más me acuerdo, fue que me encontré, a pesar de que era un colegio privado, con un niño que era súper grosero, que era de un altanero, no me dejaba dictar clase, yo ese día llegué llorando a mi casa y todo porque yo no sabía manejar la situación, no supe tal vez manejar la situación (15) 12 años de trayectoria).

- Considera que en la parte de las asignaturas de las didácticas y la pedagogía la universidad se quedó corta. Como profesora, siente que la parte de la pedagogía y la didáctica que maneja, la ha ido

construyendo desde la experiencia en el aula, más que a partir de lo que recibió en la universidad (25) 4 años de vinculación).

Uno de los pocos relatos que menciona las prácticas al hablar de las licenciaturas, resalta sus aportes en términos de permitirle plantearse sus propios interrogantes:

Fueron muchas las preguntas e inquietudes pedagógicas durante esos años, teniendo un acercamiento a las prácticas pedagógicas en dos líneas, la primera en la proposición de didáctica en Servicios Educativos del Museo del Oro, y luego en aula con la asignatura de Ciencias Económicas y Políticas en el Instituto Diversificado de Chía, colegio técnico, donde realizó varias clases con estudiantes de décimo y once grado (18).

En otra historia de vida se resalta la inclusión tardía de las prácticas en la licenciatura, vista como un “requisito” del programa:

Las prácticas docentes al finalizar la carrera eran un requisito indispensable para obtener el título. Iniciamos prácticas semestrales desde preescolar hasta once grado, haciendo algunos trabajos de didáctica, proyectos de aula, rincones de interés, escuela nueva, en fin, todo lo que tenía la educación en auge en aquel entonces. Luego la universidad y bajo supervisión permanente, debíamos dictar clase a los compañeros de otros semestres y programas, dando buena cuenta de un impecable parcelador y material didáctico sin salirnos un milímetro de las leyes que regían la educación en el momento, esto me acercó más aún a la Pedagogía (6).

A nuestro modo de ver, estos fragmentos son contundentes al señalar las limitaciones de las “bases teóricas” y las “prácticas docentes” en los programas e invitan a pensar en las separaciones que se presentan entre estos dos “componentes” de la formación. ¿Cómo se enseñan las teorías? ¿Cómo se trabajan las prácticas y qué se espera de ellas? ¿Qué relaciones se establecen entre las teorías y las prácticas?

Leídas en conjunto, las aproximaciones anteriores permiten formular importantes interrogantes en relación con los programas de formación, sobre el lugar que ocupan en ellos los sujetos que se forman como maestros, la oportunidad que tienen de experimentación y de ejercicio pedagógico, de reconocerse y construir su propia subjetividad, de enfrentar por sí mismos y con otros las preguntas y exigencias de su profesión.

Las prácticas no pueden continuar siendo pensadas como lugar de “aplicación” de las teorías, se necesita replantear esa separación teoría-práctica, pasar de la formación centrada en el conocimiento, a partir de unas disciplinas delimitadas, o de unos cursos o programas de inducción a didácticas y reglas de acción, a propuestas que tengan la capacidad de reconocer y abordar las preguntas del maestro, de acceder y construir teorías y conceptos que consulten la complejidad y los problemas de su práctica. Así, el maestro tendría la oportunidad de ensayarse a sí mismo, desde su formación inicial, un lugar muy distinto al que se le asigna en las políticas públicas y en los mismos programas de formación.

La escuela, escenario privilegiado en la formación de maestros

Los planteamientos anteriores se complejizan aún más con la lectura de los textos en los cuales los maestros hacen referencia a su ejercicio profesional en las escuelas, en ellos se insiste en señalar vacíos en los programas que los han habilitado como tales, pero más que esto se plantean importantes cuestionamientos a los modos hegemónicos de pensar al maestro y su práctica pedagógica. Estos hablan de maestros que se ven a sí mismos como seres inacabados, en permanente interrogación y búsqueda, y de su vida en la escuela como un lugar privilegiado para su formación, el pensamiento, la creación de propuestas y prácticas pedagógicas, en contravía con las políticas y decisiones de carácter administrativo que las rige.

Sobre lo primero, se ahonda en las carencias de la formación inicial de manera sensible puesto que resulta muy difícil entender cómo alguien pudo pasar por una institución formadora, cualquiera que esta sea, sin problematizar asuntos de este tenor, baste el siguiente fragmento que permite ver cómo una maestra, al examinar críticamente su práctica en la escuela, pasa de entenderse a sí misma como simple funcionaria, a reconstruir su papel en la cultura.

Se trata de alguien que lleva relativamente poco tiempo de vida profesional (12 años) y por ello resulta más difícil entender cómo este tema, debatido ampliamente en el país en el marco del Movimiento Pedagógico desde los años 1980, no pase siquiera por los programas de formación.

Cuando empecé como docente no tenía visión de nada, estaba así como a ciegas, era muy corta esa visión, se suponía que solo iba al salón de clases a cumplir una función como empleada, y a obtener un resultado que en ese caso era que los chicos aprendieran algo, o tener una calificación básicamente [...] ya es más importante para

mi que los chicos, hacerle hacer un aporte a los chicos así no sea desde mi área del conocimiento, pero sí como seres humanos a ellos, que les sirva para su vida, lógico que si uno logra que ellos aprendan lo que uno les está tratando de transmitir muchísimo mejor, pero uno aprende que es mucho más importante esa parte como ser humano, y más en este medio, en un colegio público más bien, no sé como será en los demás, pero de pronto los demás colegios los chicos tienen como mas formación en valores [...] (15).

Resulta sorprendente que en estos tiempos, cuando Colombia ha sido escenario de debates importantes sobre el papel del maestro en la cultura, desde los inicios del Movimiento Pedagógico en la década de 1980, se encuentren maestros que inician su vida profesional viéndose a sí mismos como simples funcionarios. Esto, sin duda, le hace una pregunta a la formación. Afortunadamente, estos mismos fragmentos dejan ver que durante su vida profesional algunos tienen la oportunidad de romper con aquellas imágenes que limitan la potencia del maestro, tan frecuentes en ciertas definiciones de políticas y elaboraciones teóricas.

- **La propuesta pedagógica del maestro se construye en interacción con las condiciones y problemáticas que le plantean sus prácticas**

Lo que ocurre de hecho es que los maestros hacen de su vida en la institución escolar un espacio para su propia formación.

[...] cada año uno va adquiriendo experiencias, y cada año uno se va volviendo como más maduro en lo que está haciendo [...] lógico yo no soy en comparación a como era cuando ingresé hace ocho años (15). [...] Cada nuevo trabajo al que me enfrenté, fue en principio complicado, pero con paciencia, observación y estudio logré desempeñarlo. No solo aprendí métodos, técnicas, estrategias, teorías [...], sino que también aprendí el difícil arte de compartir espacios con personas de maneras de ser y costumbres muy variadas (32). [...] Considera que en la parte de las asignaturas de las didácticas y la pedagogía la universidad se quedó corta. Como profesora, siente que la parte de la pedagogía y la didáctica que maneja, la ha ido construyendo desde la experiencia en el aula, más que a partir de lo que recibió en la universidad (25).

Algunos registran la complejidad de las preguntas que les plantea la escuela: “¿Y cómo se hace para trabajar con tres cursos, con niños huérfanos de padre en un alto porcentaje, por efectos de la violencia política

y literalmente sin cuadernos, si en la anexa se practicaba solamente con uno, en un salón de ladrillo, cemento y estuco, con unos pupitres individuales, con reglamento, con unos niños uniformados, de edades similares según los grados, con baños, bombillos, tablero, tiza, franelógrafo, libros de registro, sin machetes ceñidos a la cintura, sin sombreros, llegando a la hora indicada? (30).

Otros dan cuenta de las acciones que despliegan en solitario para enfrentarse a situaciones inesperadas y de la forma cómo las convierten en experiencia:

Se inician las clases y con ellas el aprendizaje para la maestra en tanto debía distribuir su horario para atender dos cursos al tiempo. Esta situación hizo que me esforzara por empezar a dotarme de textos y materiales didácticos para mantener ocupados a los niños y las niñas de un lado, mientras trabajaba con los del ala opuesta, de otro. Esta experiencia en el contexto pedagógico fue altamente enriquecedora, pero en el personal fue muy dura por cuanto vivía allá en la escuela sola, sin luz, sin agua, sin más compañía que los niños y las niñas (2).

- **Los aportes de las iniciativas y propuestas que se adelantan en las escuelas**

Son innumerables las narraciones sobre los aportes de la vida de las escuelas a las redefiniciones de unos maestros que se empiezan a ver de otra manera, ensayan, se reconocen en unas prácticas móviles, localizadas, que ellos mismos construyen y reconstruyen en interacción con los sujetos, con los territorios, con lo que allí acontece:

Torca, esta institución fue mi taller de “aprender algunos pasitos para hacer ciencia”, las compañeras y los compañeros de trabajo en su gran mayoría con esa capacidad de entrega, llevaron a los estudiantes a los primeros puestos en los concursos capitalinos [...]. Allí conocí el trabajo por proyectos y en verdad que es algo inolvidable, que la ubicación del colegio, enclavado en los cerros orientales hacia el norte de la ciudad de Bogotá, con una ruta ecológica de vegetación variada, es un lugar que vale la pena se le programe para ser una escuela piloto en el campo de la investigación [...], gracias al plan académico que por esos años de comienzos del presente siglo se adelantaba allí, donde cada estudiante año tras año, desde preescolar hasta undécimo grado, rotaba por un área donde se podía investigar tanto en la parte de las agropecuarias como en

lo relativo al bosque. Recuerdo que, logramos con los chicos clasificar tres ecosistemas totalmente diferentes en las laderas del bosque desde un ecosistema de tierra fría hasta el de subpáramo de bosque andino donde hacían su presencia los frailejones (11).

Aun cuando cada vez es más desaprovechado el espacio escolar para la construcción colectiva de propuestas pedagógicas, en estas historias de vida se encuentran múltiples referencias a los modos como estos maestros incorporan a su ser, a su saber, a la redefinición de sus prácticas los aportes de directivos, maestros, estudiantes, madres y padres de familia, quienes, la mayor parte de las veces sin pretenderlo, producen otras configuraciones, desaprendizajes y redefiniciones en la vida del maestro.

Se destaca también la incidencia de las culturas institucionales, de sus enfoques pedagógicos, de unos ciertos estilos de vida:

[...] cuando se graduó, se fue a Medellín, entró a trabajar a Fe y Alegría, donde trabajó diez años; allí era enseñanza personalizada, siempre trabajó con educación liberadora, la calidad de educación que se impartía al pobre era buscando equidad y justicia social, tuvo mucha influencia de un sacerdote de apellido Carrasquilla, que a pesar de ser de cuna burguesa, solamente tenía dos camisas, la de lavar y la de ponerse, y si alguien se la pedía se la regalaba. Solo disfrutaba el trabajo en las parroquias pobres. Muchas veces se salió de las normas eclesíásticas, por lo cual fue sancionado varias veces; pero su doctrina para trabajar en educación y su poder sobre el pueblo del que puede hacer uso el maestro le imprimieron a Sofía una gran dosis de justicia y de trabajo honrado y con sentido social, aquí recibió mucha enseñanza y aportes, las rectoras de esta institución eran magísteres en algo social, la responsabilidad y amor por el trabajo, lo ético y religioso se lo debe a Fe y Alegría (27).

En otras historias se resalta el aporte de los directivos:

Este primer colegio aportó muchísimo a la profesión de la Licenciada [...], pasó de ser la estudiante para convertirse en la profesora. El rector Jairo, a quien recuerda con cariño, le enseñó que la serenidad debía llevarla al salón de clase y que sacara aparte del salón a aquel niño o niña que por algún motivo no estuviera dispuesto, antes de alterarse y enfurecerse. De esta primera experiencia no olvida el apoyo de todo su grupo de trabajo, el hecho de resaltar las cosas buenas y el espacio para conversar sobre las actividades y situaciones del colegio. Todo ello fue enriquecedor en el camino de la docente (24).

Con su reflexión y con la ayuda de la directora del colegio [regaños y consejos] empezó a encontrar la solución: logró ver la importancia de descubrir qué es lo que les gusta a los niños. Empezó entonces su aprendizaje de canciones, de manualidades y de historias. Aprendió también a moverse dentro del salón, a cambiar el tono de la voz y a estar atenta a su expresión corporal. A partir de ese momento empezó a percibir que mejoraba en su labor y se fortalecía su vocación (34).

Y también se encuentran críticas al papel de directivos, que al ser vistos como administradores o gerentes, pierden de vista su papel pedagógico:

Abandonar el concepto de que el coordinador vigila y a cambio programa en compañía de los docentes integrantes del Consejo Académico [...], que se involucre, no solo en lo administrativo sino también que lidere la parte del quehacer pedagógico [...] (11).

• Escenarios de encuentro e intercambio pedagógico en la escuela

La existencia de espacios escolares para la interacción entre maestros y el intercambio pedagógico adquiere una especial connotación por la posibilidad de construcción de lo colectivo, de romper con la insularidad a la que han sido sometidos los maestros en sus prácticas:

En la historia del Bravo Páez, espacios para el intercambio pedagógico entre compañeros, más allá de la repetición, la crítica, la creación [...] el compartir con los demás nos llevaba a construir algunas posiciones frente a lo que estábamos haciendo, a lo que estábamos realizando en cada una de las áreas. Entonces allí nos poníamos de acuerdo con los compañeros, hablábamos de pedagogía y construíamos cosas diferentes [...]. Y eso nos llevó a hacer cosas creativas dentro de la lectura de textos (1).

El deseo de encontrarnos y apoyarnos [aducen las maestras de matemáticas, amigas de mi maestra referente], generó unión en el trabajo para apoyarnos, huelga decir, para hacer interdisciplinariedad, para cooperar y resaltar los saberes. La fiesta de la Ciencia, escenario creado a partir de la experiencia, permitió la danza entre el área, el perímetro del cuadrado y del rectángulo, dando como coreografía tarjetas navideñas y de cumpleaños" (5).

Siempre buscó estudiar, pues dentro de sus convicciones está lo que se logre aprender pues mejora la práctica docente y los nuevos

aprendizajes se enriquecen en la interacción con los compañeros docentes buscando otras formas de lograr los aprendizajes de los estudiantes (8).

Estas historias nos hablan también de unas prácticas que no se construyen en el aislamiento, ni siquiera en el intercambio entre maestros dentro de la institución escolar:

Gracias a algún padre de familia conocí a los miembros de la defensa civil, algunos de sus colaboradores nos acompañaron cuando de recorrer la vereda se trataba, ya sea para explorar la cueva del Caballo en donde hallamos algunas muestras de estalactitas. Fue algo sorprendente al igual que los murciélagos o los bosques con rico olor a eucalipto para hacer campamentos. Así aprendimos a conocer las plantas, sus partes y demás temas relacionados (11).

Conceptos y acciones que reafirman la fuerza de lo colectivo en la escuela, a pesar de ella. Múltiples ejemplos de prácticas que se construyen desde un posicionamiento del maestro como sujeto que se interroga, que se inventa, rompiendo con el aislamiento que se impone en un escenario al que se le niegan desde las políticas educativas la posibilidad de construir espacios para la construcción colectiva:

Me fascina trabajar en equipo, por eso veo que la mejor forma para las generaciones de estudiantes que vienen es el trabajo por ciclos, cuando se hace la interdisciplinariedad no importa de qué área viene el conocimiento, como magia hay una mezcla de saber que enriquece y es productivo [...] intenté en compañía de los docentes del área Integrada hacer una integralidad de conocimiento con el lanzamiento de cometas y algo se logró, pero pienso que se necesita primero estar convencidos de formar un equipo fuerte de trabajo (11).

El segundo aspecto que se resalta en la lectura de estas historias con respecto a la vida profesional como formación, se refiere a los profundos cuestionamientos y rupturas que se están haciendo desde las mismas escuelas con respecto a los modos hegemónicos de pensar al maestro. Voces diversas, maestras y maestros que ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los entornos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo. A nuestro modo de ver, aportan otra mirada sobre las escuelas que, en una posible interacción con las instituciones formadoras, pueden aportar otras claves para pensar la formación: no todos los maestros obedecen a los imaginarios que

socialmente se han construido sobre ellos, veamos cómo han sido vistos algunos por quienes se aproximan en este proceso a sus historias de vida:

Antítesis del prototipo de profesor, que repartía su tiempo entre la preparación de clase y la ejecución de la misma; encerrado y encerrando a sus estudiantes en un aula, como prisioneros del saber; que los alejaba del mundo externo, bajo la disciplina impuesta por la "autoridad", propia de una personalidad seria, distante y a veces arrogante hacia sus alumnos (4).

En otros momentos se aprecia la diversidad de las escuelas, su riqueza, inquietudes, búsquedas, acciones, rompen con los esquemas incorporados, implicando en ello diversos procesos en el aula, en las instituciones, en las relaciones con el entorno social inmediato. Necesarios replanteamientos sobre esa escuela homogénea y sometida, en donde los maestros se piensan como objetos de las políticas y de decisiones de carácter administrativo, que alertan sobre el lugar que se le ha dado al maestro en las políticas, pero también en la academia, en ciertos enfoques investigativos y en los programas de formación. Se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía, su compromiso con la vida de los sujetos. A continuación se plantea cómo se presentan algunas de estas problematizaciones:

- **El problema del maestro en la escuela no son los "aprendizajes", ni este se reduce a una relación con el conocimiento**

En estas historias se observa cómo los maestros se están reconociendo como productores de sus propias prácticas, alejándose de aquellos lugares donde la modernización ha constituido su nuevo centro de poder: la ciencia, la verdad, el conocimiento. En el reconocimiento de su práctica como experiencia, rompen con la pedagogía instruccional y sistemática, abandonando aquellas prácticas que los han subordinado al método, a las teorías y a la evaluación. Rompiendo con el sometimiento, recorren nuevos caminos de formación que los relacionan con la estética, la ética, la construcción de lo individual y de lo colectivo, la política:

Que no sea lo fundamental estarle transmitiendo conocimiento porque hoy los medios y la tecnología la permiten acceder muy fácilmente al muchacho a esta información. Entonces hay que hacer una formación del ser que es lo importante (1).

[...] cuando entendemos que el aprendizaje no tiene un orden establecido, entendemos lo enriquecedor que puede ser un proyecto de aula y más aún un microproyecto (6).

Hasta ahora vengo a entender cosas del curso para profesionales no licenciados, lo primero que dijo el maestro fue, “es que ustedes entran a ganar la confianza”, es una relación de confianza, ni siquiera una relación de enseñanza aprendizaje (15).

En uno de los documentos de la Expedición Pedagógica Nacional, los maestros viajeros expresan así esta idea: “El encargo social de la escuela no queda satisfecho solo con impartir conocimiento a estudiantes” (Documento de sistematización Eje Cafetero, 2000, mimeo).

- **Distanciamiento de la perspectiva homogenizante, reconocimiento de las singularidades y diferencias**

En medio del entrecruzamiento de un conjunto de fuerzas que pretenden la consolidación de un poder global que ha querido subordinar y domesticar al maestro y pensar nuestra existencia desde una perspectiva de homogenización, en los que el lugar y la diferencia son considerados solamente como una condición para ampliar los alcances del mercado, se localizan un buen número de fragmentos, expresión de resistencia a las políticas educativas hegemónicas de carácter supranacional controladas por una lógica que hace culto a la eficacia, a la eficiencia, a la calidad, mediante una cierta dictadura de la evaluación y la medición de resultados en términos de estándares.

En su lugar, resaltan las singularidades de los niños y de sus historias, así como las especificidades y complejidades de los ambientes en los que crecen y viven, en una clara interacción con sus propios sentimientos y deseos como maestros, sin lo cual resultaría impensable la construcción de sus prácticas pedagógicas:

Los niños son un mundo diferente y están inmersos en ambientes diversos. Cada “sute” tiene algo diferente que ofrecer desde su mundo y desde sus vivencias. No hay una regla que permita medir una multitud, no hay una similitud que permita establecer una norma [...]. Es en lo que hay donde debemos abonar para sembrar y cultivar. Comenio, Rousseau, Piaget, Vigosky, Durkheim, todos van tras una meta, pero hay que trabajarla sobre lo que hay, individualmente (6).

Es así como esta maestra parece salir del “pánico” inicial al cual ya se hizo referencia, pues

Entendí que nunca hay nada, solo ellos y uno como maestro para empezar a construirlo, con nuestras propias normas de interacción, en nuestro diario vivir, en nuestro compartir, en nuestras vivencias; el camino se hace andándolo (6).

Es claro que estas definiciones resultan de una lucha, de una dificultad, que también los enfrentan a los supuestos de su propia formación:

Aunque se esforzaba mucho por no salir de la línea de orientación académica, su lado humano le ganaba generalmente [...]. Obedecer a su condición de maestra implica, por ejemplo, no pretender que todos sus alumnos alcancen el mismo nivel fijado de antemano, sino valorar cómo cada uno alcanza ciertos objetivos, contando con su propia historia (6 B).

• La diversidad de las escuelas

La escuela no es “escuela” en singular. Estas historias nos acercan a un mundo de tensiones, salta a la vista una escuela viva, atravesada por maestras y maestros con distintas orientaciones, con distintas maneras de entender y realizar sus prácticas. Tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten distintas posturas en un mismo maestro. En algunas de estas historias se pueden apreciar posiciones de maestros que tienen que ver con un cierto acomodamiento a la institucionalidad escolar, donde se coloca, por ejemplo, toda la fuerza en “aprender a preparar clases” o conseguir el “control” o el “dominio de grupo”, que ha sido una de las preocupaciones de directivos docentes en relación con los maestros recién vinculados, durante la realización de este proyecto.

Es precisamente en medio de esta multiplicidad en la que radica la fuerza movilizadora y formadora de la escuela. Una escuela diversa, plural, muy distinta a la de la mirada homogenizante que se ha pretendido hacer sobre ella. El asunto de la formación no se agota en los programas de formación inicial, la formación no acaba por el hecho de obtener un título, tampoco se resuelve en cursos o programas que se realizan al margen de la práctica y de la vida de las escuelas. Se requieren otros modos de entender las relaciones teoría-práctica, la construcción de la experiencia.

Pensar lo que ocurre con la formación de maestros supone ampliar cada vez más la interrogación sobre la relación del maestro y de sus prácticas, con la cultura. Dejar de depender de los discursos oficiales. Acercarse a las condiciones que hoy viven los maestros en las escuelas, tan lejanas de quienes definen las políticas, pretendiendo reducir toda la complejidad de la que allí acontece a indicadores de logro, competencias o estándares de aprendizaje. Alejarse definitivamente de esas lecturas homogenizantes en las que, por fortuna, hay maestros que no se reconocen, pues nos impiden ver la diversidad y la riqueza de lo que se tiene

Las evaluaciones que se hagan para medir niveles de desempeño o de aprendizaje o las competencias alcanzadas, se encontrarán de manera indefectible con las diferencias. Las políticas de estandarización tendrán que negociar con ellas. Una de las maneras de resistencia a las políticas gubernamentales es asumir que en realidad las políticas públicas en educación se construyen en las aulas, en las escuelas y tienen el rostro que finalmente le dan los maestros, desde lo pedagógico, que es su razón de ser.

- **Replanteamientos sobre las relaciones de poder**

También se encuentran aproximaciones que comienzan a poner en cuestión el ejercicio del poder en la escuela, interrogando el propio poder del maestro:

Para ella, la obligación debe ir en doble vía, si obligo, me obligo. Si obligo a mi chico a estar en mi clase, me obligo a hacerle una dulce estadía. Si obligo a mi chico a realizar trabajos escolares, me obligo a enseñarle adecuadamente y a darle las herramientas. Si obligo a mi chico a aprender, me obligo a encontrar la mejor forma de enseñarle [...]. Considera que no es la obediencia silenciosa e improductiva que alimenta nuestra vanidad docente la que sirve, sino la que surge del convencimiento (18 b).

Creo que esto me ayudó para mejorar desde lo mío y convencerme que no cambio a nadie, que el reto es aprender de todas las experiencias en la vida y propiciar en mis estudiantes reflexiones de los hechos cotidianos, de la historia de vida personal como referente para entender lo que hago y cómo lo hago, para empezar por comprender la realidad y deconstruir lo que me afecta, tomar las decisiones y hacer una constante autoevaluación objetiva que conlleve el cambio de vida para mejorar; hacer consensos y velar

porque estos se cumplan en aras de la justicia, la dignidad y los derechos fundamentados en los valores y en el cumplimiento del deber como punto de partida para exigirlos, que también es una construcción que nos cuesta, pues tenemos unos imaginarios como docentes que no son fáciles de cambiar y que afectan la formación de los estudiantes, entre estos: el profesor piensa que él si puede llegar tarde, salirse del salón, pues sus razones son muy válidas, pero si esto la hace un estudiante ya no está bien, o pedir respeto con irrespeto, entre otros muchos momentos que surgen en lo cotidiano. Creo que se logra más si se construyen unos consensos en los que “todos” en condiciones de igualdad proponen unas normas que se deben respetar, se hacen unas salvedades negociables y entre todos se garantiza el cumplimiento, entonces esos acuerdos son legales y legítimos y generan compromiso y responsabilidad (8).

Si se entiende que tanto las prácticas, como las condiciones en que ellas se realizan son móviles, que exigen un replanteamiento y una invención permanente de la escuela y del maestro, se necesita hacer un giro en el modo como se disponen los tiempos y los espacios escolares, de tal manera que rompan con la idea del maestro como funcionario, al servicio de un conjunto de tareas, objetivos, aprendizajes y estándares. Esto es, entender el carácter intelectual del maestro y la necesidad de construir escenarios individuales y colectivos, para la producción pedagógica de saberes y de prácticas.

Otro tema que exige redefiniciones tiene que ver con los lugares desde donde se definen las prácticas y su relación con la teoría en los programas de formación, el modo como estas han sido vividas en algunos casos se acentúa en un fragmento como este: “[...] y en los centros de práctica tenía uno que elaborar unas planillas, y en las planillas los maestros que los asesoraban a uno le decían qué tema dictaba” (1). O en este:

Las maestras consejeras eran exigentes a la hora de revisar la planeación de las clases y los materiales que se emplearían para el desarrollo de las mismas, a veces se excedían [...]. Lo que se necesitaba era cumplimiento, calidad y buenas dinámicas para despertar y mantener la motivación de los estudiantes (2).

En casos se dejan ver las dificultades que entraña colocar toda la fuerza en la aproximación a determinadas teorías, bajo el supuesto de que el maestro encontrará en sus prácticas un lugar para su aplicación. Dejan ver que el

asunto va más allá de la aplicación, tampoco se resuelve este tema planteando las relaciones teoría-práctica en términos de “praxis”. Es en la experimentación, de unos maestros que se atreven a ensayar, cómo se producen unos entrecruzamientos, un cierto tipo de “relevos” de las prácticas con las teorías, a partir de las inquietudes y las ocurrencias que suscita la práctica.

Se necesita ensayar otros modos de pensar las teorías en la formación de maestros, una formación vinculada directamente con la práctica se relaciona con los conceptos y la teoría de otro modo, la teoría no puede ser pensada como un antecedente, como un “marco” que luego tendría que se “aplicado”. No se busca fijar contenidos, teorías, modelos, métodos que se supone reproducirá el estudiante en su práctica. Tampoco es la práctica como lugar de observación o de “familiarización” con las condiciones educativas, ni de observar a otros maestros e imitar sus prácticas, dos modelos que en ciertos momentos han orientado la formación inicial de maestros.

La degradación de la vida atraviesa la escuela ¿reclamo o límites de la formación?

Los maestros en sus historias no han ocultado, y tampoco se hace aquí, la pobreza y el sometimiento cultural, político y económico de estos pueblos, saben que los niños y las niñas de estas escuelas son hijos de la guerra, del desplazamiento, de la más extrema pobreza. Se repite el llanto, la tristeza, el dolor, la pregunta por el papel que les corresponde en situaciones límite, como estas:

Lo que más me impacta a mi, por ejemplo, son los casos de los niños, que no tienen un apoyo en la casa, que no tienen una familia que los cuidan o que viven con la abuelita o con el padrastro, etcétera, que no traen un peso, o no traen qué comer y todo eso, y son los chicos que más esfuerzo hacen. Sí, que vienen a aprender, pero hay otras situaciones de niños, yo conozco por ejemplo casos de niños que físicamente solamente vienen a comer el refrigerio, y cuando no reciben ese refrigerio pues hasta se deprimen (15).

Hay el caso de un niño que, me impactó mucho, que con él eran ocho hermanitos, y eran como de cuatro padres distintos [...]. Y vivían todos en una misma habitación, entonces, lógico que el niño era rebelde, no le importaba nada, no sabía ni a qué venía [...] el personaje que vivía con ellos [...] abusaba de las niñas mayores y hacían lo que tenían que hacer delante de los niños y todo. El

Bienestar Familiar se los retiró a ellos, y entonces uno dice, en esas situaciones ¿qué ganas puede tener un niño de estudiar? ninguno. Más es como de pronto el amor o el apoyo que ellos puedan recibir acá en la institución que realmente lo que ellos puedan adquirir cognitivamente por que no les importa, y así hay muchísimos casos (15).

Por momentos se observa un reclamo a la formación ante la sensación de impotencia que producen las condiciones que enfrentan los maestros y la institución escolar. En otros ellos mismos se interrogan si los programas de formación pueden aportar herramientas para enfrentar estas condiciones extremas.

Esta fue la entrada a otro mundo bien diferente. El viaje era desolador. Volvieron a mi mente: la vida en las ladrilleras, las diferencias sociales, la injusticia. Por una parte el trabajo ahora incluía en el aula a las mujeres con todas sus particularidades, a jóvenes sin motivación hacia el estudio, a las parejas sentimentales desde el grado sexto, a niñas embarazadas en todos los grados. Los conflictos eran continuos entre estudiantes, entre profesores, entre profesores y estudiantes y entre profesores y directivos. A pesar de esto, me encontré con una población estudiantil bastante cálida, amigable, proveniente de familias desintegradas, desplazadas, muchos de escasos recursos y habitando en zonas de riesgo con construcciones no seguras.

El conflicto era ahora más importante que el conocimiento, su resolución, otro tipo de conocimiento que fui adquiriendo. Además el entorno era en realidad alarmante, escuché acerca del peligro en las calles, las pandillas dentro y fuera del colegio. La práctica docente a la que estaba acostumbrada quedó en segundo plano ante una realidad social que aparecía como injusta e incomprensible. Solo quedaba abrir el corazón, darle prioridad a la parte afectiva, a la comprensión de una cultura desconocida. Los padres de familia fueron muy cercanos a mí, me invitaban a sus fiestas, a ser madrina de sus hijos. Así se fueron construyendo lazos que aún conservo (32).

La universidad no me preparó para resistir a las problemáticas sociales. Hoy pienso en mi corto tiempo con la SED y me enfrento a la realidad que me asusta, ya que estudié cinco años para prepararme como docente, pero en la universidad no me dictaron ninguna materia que me enseñara cómo resistir a las problemáticas reales de la sociedad, cómo enfrentarme a la indiferencia de los niños, a

la agresividad de los padres y a la carrera del reloj. Terminó un año más con grandes desilusiones (maestra novel HV 12).

Después de graduarse de la universidad, Aleja trabajó en un colegio de Ciudad Bolívar, en donde aprendió mucho más de aquellos niños, niñas y jóvenes, cuyo contexto se caracterizaba por la pobreza, las pandillas, el hambre, y demás problemas sociales que aquejan a la mayoría de la población que habita este lugar (39).

En medio de todo esto, de otros y numerosos textos que expresan el dolor de enfrentar situaciones límite, las maestras y los maestros se mueven con entusiasmo, buscan, ensayan propuestas en las que despliegan toda su capacidad y su ser:

[...] a veces uno se ve enfrentado a cosas que no sabe manejar, por ejemplo, a veces a mí me pasaba que yo era poco detallista, yo veía que un niño cambiaba, pero yo lo que hacía era llamarle y llamarle la atención de por qué era su cambio, pero nunca iba más allá de que realmente tenía motivos. Mira que ahora me pasó con un niño que era excelente en décimo, y cambió de la noche a la mañana, en la parte de convivencia, se volvió súper agresivo, y en la parte académica también bajó, no tanto de perder materias [...]. Y resulta que ellos son tres hermanitos y los padres se separaron [...]. Entonces se ven solamente acá, se reunían y se ponían a llorar los dos, o sea uno entiende esa situación por la que está pasando [...]. Me imagino que por eso también se estaba portando de manera agresiva [...]. Entonces muchas veces el docente no tiene, no tenemos, como esa, ese tacto para darse uno cuenta, ese prestarle debida atención a los niños (15).

En el año 2009 trabajé con un grupo de quinto de primaria, en el colegio Agustín Fernández, cuyos niños tenían fama de necios, igual al grupo de estudiantes que me correspondió en mis inicios como docente en un colegio del sur. En realidad los encontré díscolos e indisciplinados, pero, siento que me funcionó muy bien trabajar con ellos la lectura diaria y a la misma hora, para crear hábitos, la lúdica: mostrarme juguetona, en las actividades, comprensiva ante sus faltas y ante todo expresarles afecto y respeto. Les hacía ver mi trato para con ellos y les exigía que correspondieran de la misma manera. El respeto no se impone, se gana (13).

Al mismo tiempo del diario vivir en nuestro ejercicio académico he aprendido cómo tratar a muchachos que tienen una carga

emocional y conflictiva bastante grande y complicada pues él maneja con autoridad y aprecio a los estudiantes [...] ha sido muy importante, ya que fue uno de los primeros docentes que me acompañó en este proceso un poco tortuoso al principio y que hoy en día valoro mucho pues me ha servido o para este camino que emprendí en enero de este año (23).

Pero ahí se encuentran, enfrentando su soledad y la estigmatización, con esa audacia que les permite hacerle frente a las dificultades desplegando toda su fuerza y su poder. Se sabe por la interacción con algunos de ellos en la construcción de sus propias historias de vida que muy probablemente sus palabras no alcanzan a dar cuenta de su propia práctica, de su potencia para atender las situaciones de dificultad extrema en las que realizan sus prácticas. No se encuentran en las historias referencias que permitan identificar aportes de los programas de formación, de las universidades, de los posgrados que contribuyan a convertir estas prácticas en experiencias, a acompañar procesos de producción nutridos por estas vivencias. La construcción de la experiencia, pasa por enfrentar las prácticas pero no es lo mismo, no basta con ello, se requiere que estas puedan ser convertidas en objeto de interrogación, pasar por el ejercicio del pensamiento.

Hay asuntos que son responsabilidad de la sociedad en su conjunto y del modelo actual de “sistema-mundo capitalista” que profundiza cada vez más las diferencias sociales y las condiciones de pobreza extrema. Todo esto llega a la escuela en forma cada vez más dramática, como se ha visto en los sentimientos de estas maestras y maestros. No se puede esperar que sean ellos, tampoco los programas de formación, como lo pretenden algunos, quienes enfrenten solos las consecuencias. Pero esto no nos convierte en víctimas, precisamente se hace necesario movilizar propuestas, pensar en conjunto, llevar a cabo lo mejor de nuestras iniciativas en la escuela y en estrecha conexión con sus entornos sociales y culturales.

Es precisamente lo agudo de estos múltiples conflictos y los modos como estos atraviesan nuestras escuelas, lo que nos lleva a pensar que necesitamos movilizar propuestas de formación de maestros situadas, con una clara dimensión cultural, que movilicen nuestra capacidad intelectual y ética en dirección de construir un país que reconoce la magnitud de lo que le ocurre, lo procesa y actúa frente a ello. Las definiciones de política y las decisiones de carácter administrativo no se pueden seguir tomando al margen, como si estas condiciones no existieran, como si los maestros no lo estuvieran enfrentando.

Más que posponer, habría que anticipar la dificultad, la incertidumbre y el riesgo, de manera que el estudiante, desde el inicio de su formación enfrente él mismo y con sus formadores, las preguntas que le plantea el ser maestro. La pregunta, como se ha planteado en otros momentos, no es ya el hacer aislado, menos aún si este se define a partir de perfiles o definiciones sobre el deber ser del maestro, sino el ser mismo de los maestros.

Desde esta perspectiva, lo que se propone es un cambio en los programas de formación, mayor disposición para abordar las dificultades y las preguntas que plantean las prácticas desde el inicio, conjuntamente, entre los estudiantes y los maestros, en una práctica que interroga la teoría y pone en conexión directa discursos y acción, el ensayo, la experimentación, la investigación. Sin escenarios como estos, resultan insuficientes los conocimientos disciplinarios, los discursos sobre la pedagogía, incluso las mismas “prácticas docentes” de los programas de formación (Martínez y Unda, 1996: 27-31).

La condición fundamental de esta propuesta es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándose ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que esta le plantea. El maestro no puede seguir siendo visto en función de las actividades que realiza con los niños, las niñas y los jóvenes, al margen de su pensamiento sobre las mismas. No solo en los programas de formación.

La escuela requiere la construcción de escenarios para el pensamiento pedagógico, alejado de los “modelos”, reconociendo la importancia de unas prácticas situadas, siempre en devenir. Es desde allí, reconstruyendo los saberes que pone en juego en su práctica, donde el maestro establece conexiones con otros maestros, con otros especialistas, con otros investigadores.

Cuadro historias de vida

Códigos y organización según tiempo de trabajo en las escuelas

No.	Maestro	Colegio	Años trayectoria	Maestro que elabora
Más de 30 años				
43	Martha Contreras	Agustín Nieto	40 años	Eva Julia Hernández
2	Maria Amelia Gómez	Nauman	39 años	Autobiografía
31	María Estela Suárez	Unión Colombia	36 años	Carlos Ardila y Diana Astrid Rozo
9	Cesar Urrego	Agustín Nieto	35 años	Mónica Bocanegra
16	Segundo Castillo	Palermo Sur	35 años aprox.	Nubia Isabel Moreno
12	Edith Velandia	San Benito	33 años	Maria Claudia Pedraza
12b	Edith Velandia	San Benito	33 años	Julia López
30	Jose González	Nuevo Horizonte	33 años	Autobiografía
27	Sofía Helena Soto	Usaquén	31 años	Sofía Helena Soto
1	Ángel Alberto Rojas	Bravo Páez	30 años	Autobiografía, apoya René
41	Yolanda Barrera	Bravo Páez	30 años	SD
3	Antonio Manuel Pérez	Usaquén	30 años	Adriana Sánchez
5	Yenny Isabel Sánchez	Nuevo Horizonte	30 años	Naira Cristina Moyano
10	Domingo Pacheco	Agustín Nieto	30 años	Nancy Balaguera
34	Sonia Constanza Pinzón	Nauman	30 años	Carmen Lucía Valois
De 20 a 30 años				
4	Héctor Murillo	Normal Montessori	24 años	Luz Marina Morales
8	Rosa Nancy Becerra	Agustín Nieto	23 años	Víctor Bernal
6	Magda Vargas	Rufino José Cuervo	22 años	Ramiro Rico
6b	Magda Vargas	Rufino José Cuervo	22 años	Julieth Peña
33	Myriam Martínez	Nauman	22 años	María Cristina Acuña
13	Elsa Lucía Chaparro	Usaquén	21 años	Autobiografía, apoya Mireya Arévalo
19	Ligia Isabel Niño	Colombia Viva	20 años	Alejandro González
25	María del Pilar Paredes	Bravo Páez	19 años	Oscar Martínez
29	Adriana Sánchez	Usaquén	19 años	Autobiografía
48	María Cristina Fandiño	Agustín Nieto	18 años	Marcela Vega

22	Dalila Ruth Torres	Colombia Viva	17 años	Nancy Edith Rubiano
40	Yaneth Vargas	Bravo Páez	17 años	Autobiografía
42	María Yolanda Lurduy	Bravo Páez	17 años	Autobiografía
14	Olga Lucía Jiménez	José Martí	15 años	Claudia Cristancho
24	Janneth Alexandra Silva	José Martí	15 años aprox.	SD
15	Linsay González	Manuel del Socorro Rodríguez	12 años	Entrevista, anónima
17	Sandra Milena Frías	Bravo Páez	12 años	Autobiografía
23	Juan Carlos Rojas	Colombia Viva	11 años	Heyco Jesús Parada
45	Sandra Patricia Vargas	Colombia Viva	11 años	Natalia Hernández
MENOS DE 10 AÑOS				
28	Nubia Isabel Moreno	Palermo Sur	8 años	Autobiografía
32	Carmen Lucía Valois	Nauman	7 años	Autobiografía
20	William Rodríguez	Colombia Viva	5 años	Patricia España
7	Luis René Villamizar	Rufino José Cuervo	5 años	Jhonattan Zapata
21	Fabio Motavita	Colombia Viva	4 años	Sergio Iván Calderón
37	Alcira Jiménez	Rufino José Cuervo	4 años	Myriam Leal
38	María Fernanda Carreño	Rufino José Cuervo	4 años	Autobiografía
26	Luz Divia Rico	José Martí	2 años	Gustavo Guevara
35	Heiko Jesús Parada	Colombia Viva	1 año	Juan Carlos Rojas
36	David Ricardo Pico	Marruecos Molinos	1 año	Luz Elena Rincón
SIN INFORMACIÓN				
11	Carmenza Silva			
39	SD	SD	SD	SD
44	Naira Moyano	Nuevo Horizonte	SD	Yenny Isabel Sánchez
46	María Cristina Mojica	Rufino José Cuervo	SD	Autobiografía
47	Marlén Rodríguez	Rufino José Cuervo	SD	Smith Maldonado
49	Paola Andrea Herera	Marruecos Molinos	SD	SD

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Connelly, Jean; Clandinin, Michael. 1995. Relatos de experiencias e investigación narrativa. En: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Diker, Gabriela; Terigi, Flavia. 2008. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.

Ferry, Gilles. 1990. *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.). 2010. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Clacso.

Herrera, Darío; Garzón, Juan. 2007. *Las historias de vida como método de investigación*. Bogotá: Cinde.

Lytard, Jean-Francois. 1994. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Martínez, Alberto; Unda, María del Pilar. 1996. Tesis en torno a la formación de maestros. En: *Educación y Cultura*. Fecode (42). Noviembre. 27-31.

Organización de Estados Americanos y Secretaría de Educación Distrital. 2011. Un viaje por las escuelas. Documento de trabajo. Proyecto *El puentes está quebrado*. Bogotá. Agosto.