

Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas*

Juliana del Pilar Santamaría V.**



Resumen

El trabajo investigativo que supone el análisis de relatos de vida posibilita conocer directamente de las fuentes, las formas de comprensión y construcción de la realidad, dando sentido al presente a partir de vivencias del pasado. La investigación en educación y específicamente la relacionada con la formación de los docentes encuentra en el análisis de los relatos de vida una estrategia metodológica que permite comprender las ideas individuales relacionadas con el proceso formativo para configurar concepciones colectivas asociadas con factores de orden político, social y cultural. De esta manera, el presente artículo recoge los resultados conceptuales e investigativos de la tesis de maestría “Concepciones y Reflexiones sobre la Formación de los Profesores a partir de Relatos de Vida Pedagógica”, centrada en la interpretación de las concepciones y reflexiones relacionadas con la formación de los profesores, las cuales se hallaron en los relatos de vida profesional de los participantes en el estudio.

Palabras clave: formación docente, identidad, memoria, motivación, relatos de vida, remembranzas, reconocimiento.

Recibido: 23 de agosto del 2010

Aprobado: 15 de octubre del 2010

* Relatos de vida y formación docente: “experiencias vividas, historias narradas”, es un artículo derivado de la investigación: “Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de relatos de vida pedagógica”, realizada en coautoría con Gisou Díaz Rojo, en la universidad de la Salle. Bogotá, 2009.

** Licenciada en español y literatura, con Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle

Abstract

Educational research specifically related to teacher training in the analysis of the life stories of a strategy that allows us to understand individual ideas related to the training process to configure collective conceptions associated with political factors social and cultural. This paper outlines the conceptual and research master's thesis entitled "Conceptions and reflections on teacher education from stories

educational life "centered on the interpretation of the concepts and ideas related to the training of teachers, which were found in the professional life stories of the participants in this study.

Keywords: education, identity, memory, motivation, life stories.

Introducción: Investigación, relatos vividos y proceso formativo

Me propuse ser una excelente profesora en el mismo instante en el que el padre Publio Restrepo me entrevistó para ingresar como profesora a la facultad de filosofía de la Universidad San Buenaventura. Él acababa de llegar de Alemania y quería seleccionar los profesores que lo acompañarían en su decanatura. Recuerdo el primer día de clase, el largo pasillo que recorrí para llegar al salón de décimo semestre de filosofía. Los estudiantes esperaban a la nueva profesora de la materia Ayudas Educativas. Un grupo de 15 o 18 estudiantes, de la misma edad mía o tal vez, algunos mayores. Después de una tímida presentación y los primeros diálogos entre profesora-estudiantes, me dejaron ver que era la primera profesora mujer que tendrían durante su época de estudiantes en la facultad de filosofía. Recuerdo ese día, sus rostros, gestos y su insistente mirada a la profe nueva que llegaba a la universidad.

A-P¹

En el marco de la investigación en educación, que no solo representa la conformación de comunidades académicas y diálogos entre investigadores y docentes, pensar en la realización de un estudio narrativo sugiere también el reconocimiento del valor de los relatos de vida como fuente de información, el posicionamiento de las experiencias académicas, de las historias de vida que recrean las vivencias de un docente en torno a su proceso formativo por medio de su propia voz, permitiendo con esto una comprensión del presente a través de la evocación, rememoración e interpretación del pasado.

La investigación que se describirá a continuación tuvo como objetivo central la

interpretación de las concepciones y reflexiones relacionadas con la formación de algunos estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de La Salle, por medio del análisis de sus relatos de vida profesional. Para ello fue necesario identificar, en primer lugar, las ideas, los motivos, los momentos, los espacios y luego de esto las personas que intervinieron en los procesos formativos, a partir de las historias narradas por los propios docentes o protagonistas de los relatos. En segundo lugar, a través del análisis de las funciones narrativas se buscó comprender el significado de las reflexiones de los profesores acerca de su experiencia de formación asociada con factores sociales, culturales y políticos.

En tercer lugar, para contextualizar esta investigación, fue de gran importancia revisar algunos trabajos que se han venido desarrollando en cuanto al tema de la formación

¹ En la codificación la primera letra indica el instrumento del cual se extrajo la cita (E = entrevista, A = autobiografía), la segunda letra indica la inicial del nombre del narrador autor de la cita.

docente, llegando a concluir que este tipo de trabajos, además de ser significativos para las instituciones de educación superior y las facultades de ciencias de la educación, revisten también gran importancia para los mismos

profesores, ya que, como profesionales de la docencia están involucrados en diferentes espacios que cualifican su labor y los conduce a transformar sus prácticas a través de la reflexión de su quehacer.

Espacios de formación docente: necesidades y motivaciones

Las investigaciones abordadas como antecedentes para el estudio, demuestran que la realidad de la profesión docente en Colombia requiere de profesores capacitados y preparados sólidamente para los desafíos que impone la sociedad actual¹, que se interesen por reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas a partir de las situaciones reales a las que se enfrentan en un aula de clase. En este sentido, se propone que la formación docente no solo es una necesidad para el Estado, que busca la calidad educativa y la cobertura con el fin de lograr la inserción de los sujetos al plano laboral, sino como una de las necesidades sentidas de los profesores en aras de su reivindicación como profesionales de la educación.

En efecto, se reconoce que los espacios de formación para profesores obedecen más a una serie de necesidades estatales o institucionales que a las motivaciones específicas de los docentes o a los requerimientos de la realidad del contexto educativo en el país (Messina, 1994). En realidad, la práctica docente no se configura bajo un criterio vivencial ni emotivo, sino que depende de las políticas estatales y las dinámicas económicas².

Así, para Messina (1994), las investigaciones sobre la formación revelan que el oficio de enseñar se va construyendo a través de la práctica antes que por los contenidos impartidos en las instituciones de educación superior. Aquí es necesario tener en cuenta otras fuentes que expresan no solamente la construcción de las prácticas sino, además, los climas institucionales, junto con los estilos de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones de formación inicial. En este orden de ideas, surge un eje temático importante para analizar la formación de los docentes que gira en torno a la función de las prácticas como factor determinante en el quehacer de un docente.

Como ejemplo de lo anterior, afirma Messina (1994) que dentro de la formación docente, se permite apreciar que los profesores en ejercicio cuentan en su mayoría con títulos que los habilitan para desempeñarse en la profesión

mización de la económica a través de la formación técnica y tecnológica, ha pretendido aumentar la cobertura para que ciudadanos de escasos recursos tengan la posibilidad de vincularse con el mundo de la educación superior. Teniendo en cuenta los cambios en la economía, en la política y en la cultura, podemos decir que se requiere otro tipo de sujeto que funciona dentro de un paradigma de complejidad. Las nuevas dinámicas laborales necesitan reforzar la formación de los jóvenes insertos en estas dinámicas. En efecto, “los cambios continuos en la tecnología y en la organización del trabajo cuestionan la rigidez de los sistemas de formación dirigidos a ocupaciones específicas; se tiende a poner cada vez más el énfasis en las competencias de empleabilidad correspondientes a la formación general, fundamentalmente impartida en la educación formal, la que permite la adaptación a los cambios y el reaprendizaje de nuevos roles y calificaciones” (Gallar, 2003).

¹ Las opciones de formación en educación superior están atravesadas por múltiples fenómenos que posicionan a la educación técnica como una de las expectativas para un mundo cada vez más globalizado, donde la internacionalización del capital requiere la formación de mano de obra capaz de jalonar dicha maquinaria, muchas veces sin tener en cuenta sus expectativas humanas, sus proyectos de vida y sus intereses personales.

² En un mundo globalizado, la diversificación educativa ha sido uno de los fenómenos que se ha posicionado con mayor fuerza. Esta opción inscrita en la apertura educativa, está enmarcada por un contexto social que privilegiando la dina-

y que continúan realizando cursos de perfeccionamiento, o lo que se denomina espacios de formación continua, esto supone que los profesionales en otras áreas que se dedican a la tarea de enseñar, participan en espacios formativos con el ánimo de obtener las herramientas para articular su discurso pedagógico, vital en la formación de un profesor. No obstante, en este contexto, se pueden evidenciar problemas en el ejercicio de la profesión docente, tales como: poco tiempo para la preparación de clases, falta de motivación por permanecer en la profesión docente, insatisfacción en el campo profesional y además, la aparición de falencias y contradicciones en la formación de los docentes en ejercicio, manifiestas en la permanencia de formas de enseñanza tradicional para las que es más importante enseñar a los niños que generar procesos efectivos de aprendizaje.

Estas primeras conclusiones, derivadas de ejercicios investigativos relacionados con la formación de los docentes, permitieron plantear una serie de cuestionamientos que direccionaron la investigación y, a su vez, contribuyeron para analizar los relatos a la luz de interrogantes asociados a los factores que inciden en el proceso de formación. En su orden, estas preguntas fueron las siguientes: ¿cuáles son las motivaciones reales de los docentes a la hora de pensar en su formación? ¿A partir de qué intereses y qué parámetros se realizan las transformaciones curriculares en las instituciones formadoras de docentes? ¿Cómo se forma un docente que no es licenciado? ¿Qué importancia reviste la institución formadora para un docente? ¿Cuáles son las personas que inciden en el proceso de formación de los profesores? ¿Cómo construye su identidad profesional un docente?

De la descontextualización de los programas de formación a las necesidades de formación



Sobre la formación de los docentes se pueden sostener diferentes debates que giran en torno a su función dentro de un sistema educativo con lo que ello implica³, pero, sin duda alguna,

³ Los problemas laborales y administrativos como la inestabilidad laboral, la poca remuneración, el poco prestigio que tienen la docencia en muchos lugares y la prioridad que en ocasiones se le da a las decisiones administrativas frente a las necesidades y actividades académicas, constituyen otro factor que obstaculiza la participación de los docentes en acciones de formación.

un punto neurálgico de discusión se centra en el papel de las instituciones formadoras de docentes. En este sentido, Hirsch (2003), presenta algunas problemáticas que se han encontrado con respecto a la formación de los docentes en las universidades e instituciones educativas: inicialmente, menciona que existe un fuerte problema que descontextualiza los programas de formación en relación con las problemáticas reales a las que se enfrenta un docente cuando ejerce su labor, pues la falta de indagación en relación con las necesidades de formación, conlleva a proponer currículos enfocados en otros intereses.

Ahora bien, parte de las afirmaciones de este autor se centran en la existencia de una evidente desarticulación entre la investigación y la docencia, desconociendo el lugar prioritario que debería tener la investigación en la formación de un docente, así, los profesores tendrían que incorporarse de manera activa en procesos complejos que se pueden analizar desde diferentes perspectivas de investigación.

En este sentido, aparece la problemática de la disociación entre el contenido y el método. En realidad, esto se debe a que los contenidos que se transmiten no corresponden con los métodos y las técnicas que se utilizan para ello, y a la falta de articulación entre las humanidades y las ciencias básicas.

Para comprender esta contextualización, que de alguna forma presenta un panorama de

las investigaciones y tensiones en torno a la formación de los docentes, vale la pena mencionar algunas de las consideraciones de orden teórico que contribuyeron para comprender las dinámicas de formación que los docentes refieren en sus relatos de vida, pues es a la luz de la teoría que muchas de sus expresiones cobran sentido y permiten, como se mencionó en otra parte del escrito, hacer comprensiones del pasado para dar sentido al presente.

Un punto de vista teórico y metodológico: formación docente y enfoque narrativo

La construcción de un aparato conceptual en la investigación educativa implica generar no solamente innovación pedagógica y educativa, sino además innovación investigativa, puesto que la práctica no se da solamente en el salón de clases, sino en la formación docente, que se torna muy particular y puede ser susceptible de evidenciar nuevas problemáticas de acuerdo con los problemas estudiados. Para este caso se hizo necesario vincular una discusión teórica que amarrara la formación docente, la pedagogía y la narrativa.

Inicialmente, Araceli de Tezanos (citada por Bravo, 2002), a partir de las concepciones de educación en Juan Amos Comenio y Jhon Dewey, realiza una reinterpretación del concepto de equidad y calidad de la educación reconociendo la importancia de la pedagogía como el saber que da identidad cultural e intelectual en la formación de los maestros. De esta manera, la autora afirma que es la formación la que genera pautas en el quehacer de los docentes y, por esta razón, los procesos formativos son motivo de cuestionamiento y han sido objeto de estudio desde hace ya más de veinte años en América Latina.

Para la autora, en el proceso formativo se encuentran cuatro elementos constitutivos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimientos, y afirma que la forma en la que se articulen estos conceptos o el énfasis que se le dé a cada uno de ellos, marcará, en gran medida, las tendencias relacionadas con

los contenidos de la formación y las estructuras curriculares. El saber de los maestros, implica, entonces, una relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, esta relación es para Tezanos un aspecto fundamental en la formación de los profesores, pues no basta con que un docente tenga el conocimiento claro de lo que debe enseñar, lo importante también es saber cómo lo debe enseñar.

Así, a partir de las reflexiones derivadas en torno a la pregunta de cómo enseñar, es importante pensar en modelos formativos que conlleven a los docentes a comprender el sentido de su quehacer y los desvincule de las visiones estrictamente disciplinares que en ocasiones alejan a los profesores del contexto educativo y de las necesidades reales en las aulas de clase. Según Francisco Imbernón, docente investigador de la Universidad de Salamanca (citado por Bravo Molina, 2002), con el paso del tiempo han ido pasando a un segundo plano las concepciones racionales técnicas y reduccionistas de la educación y de la formación docente para pensar en una formación para la innovación educativa, es decir, que tenga en cuenta la indagación de nuevas ideas y que proponga alternativas que aporten a la solución de situaciones problemáticas de la práctica.

Así, bajo este enfoque, el papel del docente ha cambiado, el profesor ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que es un profesional activo y



crítico que participa en el verdadero proceso de innovación de manera dinámica y flexible, a partir de las necesidades de su entorno y su realidad.

Ahora bien, desde la perspectiva de Messina (1999):

la formación del profesorado es vista como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, competencias, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función; también es concebida como los procesos o funciones destinados a crear ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de los maestros.

Además, afirma que la formación de los profesores está atravesada por cuatro aspectos importantes, a saber: la formación inicial y la formación en servicio o continua como dos momentos de un único proceso, las instituciones y espacios reconocidos públicamente y orientados hacia la formación docente, el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica y el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y las condiciones socioeconómicas tanto del maestro como de la escuela, cada una de las cuales posee problemáticas particulares que repercuten en la práctica cotidiana en el aula y, posiblemente, impiden su transformación.

En general, en torno a las discusiones que subyacen al tema de la formación docente,

es importante destacar el papel del profesor como un punto importante de análisis, dado que con las dinámicas de formación se proponen algunos indicadores que presentan un modelo de profesor. Para Imbernón (1998), por ejemplo, es importante hacer énfasis en las distintas concepciones que se han generado en torno al rol del docente; si se toma un determinado concepto de competencia docente, como el que lo define como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, es posible vislumbrar allí una visión de un profesor técnico, formado a partir de técnicas y medios para solucionar problemas. En otras palabras, profesores y profesoras eficaces, científicos sociales, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas para resolver situaciones recurrentes y generalizables.

De este modo, simultáneamente aparecieron tendencias que analizaron críticamente los enfoques técnicos, pues se pensaba que lo más importante era la formación de un profesorado que desarrollara una cultura profesional y se percibiera a sí mismo como un agente de cambio, individual o colectivo, y que, aunque es necesario saber qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo, no se puede dejar de lado el para qué hay que hacerlo.

Con el pasar del tiempo, aumenta el interés por el enfoque alternativo, la orientación práctica de análisis interpretativo en el que se le da mayor importancia a la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, proponiendo un nuevo concepto de investigación y formación, dando más relevancia a los procesos de investigación cualitativa que a la vertiente cuantitativa. Este enfoque insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo, en la socialización del profesorado y en la transformación de las prácticas a través de la reflexión de su quehacer cotidiano (Imbernón, 1998).

Así, los planteamientos anteriores, no solamente critican el enfoque de formación técnico, sino que proponen al profesorado como profesionales práctico-reflexivos que

se enfrentan a situaciones de incertidumbre, contextualizadas y que recurren a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación.

De esta manera, se puede decir que el quehacer de los docentes como profesionales de la educación supone tomar decisiones para

responder a las necesidades del contexto, lo cual requiere de una sólida formación disciplinar, pedagógica y cultural, que más que centrarse en asuntos específicos de las disciplinas prepare a los docentes para enfrentar las problemáticas que se viven en la práctica, rompiendo con los esquemas tradicionales y proponiendo alternativas innovadoras que perfilen a la educación como un agente determinante para el desarrollo del país.

Estructuras y significados narrativos en los relatos de vida

Una de las posibilidades de innovación está determinada precisamente por la investigación en educación, que permite comprender las realidades de las aulas y los fenómenos educativos que involucran la labor del docente. Bajo esta perspectiva, se retoma la importancia de la investigación narrativa como una posibilidad de visibilización de las voces de los docentes y sus reflexiones en torno al proceso formativo. Ahora bien, para comprender las formas de proceder en el análisis en este tipo de investigación, vale la pena mencionar que se tuvo en cuenta la propuesta de Bolívar (2002), autor que plantea dos formas de proceder a la hora de interpretar las narrativas, en este caso particular, los relatos de vida profesional de los docentes.

Una de las formas es el análisis paradigmático de datos narrativos, basado en el estudio de narrativas, historias orales o escritas cuyo análisis procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías para llegar a determinadas generalizaciones. Posteriormente se buscan temas comunes o agrupaciones

conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como bases de datos. En este caso se tuvieron en cuenta algunos elementos de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

La otra forma que aparece es el análisis narrativo, basado en el estudio de casos individuales, los cuales se articulan en una trama argumentativa que dé significado a los datos. Al analizar los relatos no se buscan generalizaciones, por el contrario, a través de los elementos singulares se expresa de manera auténtica la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. Luego se unen temporalmente o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva del por qué de un suceso. El objetivo de este tipo de análisis es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad (Bolívar, 2002). Para esta forma de análisis se tuvo en cuenta la propuesta de la profesora Marieta Quintero, a partir del análisis de la estructura y el significado de la narrativa.

Resultados

Una vez analizada la información, se encontraron aspectos relevantes asociados con la formación de los docentes: las razones que han motivado a un profesor a tomar este camino, las experiencias que trazaron una huella en su historia de formación, las personas significativas, los maestros que con su

ejemplo reafirmaron esa primera intuición de ser profesores, la influencia familiar y todos los demás aspectos que intervienen en los procesos de formación.

[...] Sin lugar a dudas, la persona que marcó de manera contundente mi quehacer profesional fue

Es importante tener en cuenta la identidad individual, ya que a través de las identidades de los individuos, se construye la identidad colectiva de un grupo determinado.

el padre Publio, como decano, amigo y cómplice. Moldeó paso a paso la profesora que soy hoy. La suma de experiencias, el paso de una materia a otra, de un salón a otro, de un grupo amigable a otro menos amigable...todo esto va moldeando nuestro perfil como profesores (A-P).

Otros factores asociados con las *motivaciones* de los profesores están relacionados con el reconocimiento como profesionales de la educación, la construcción de identidad como sujetos de conocimiento, el mejoramiento de la calidad de vida y la reivindicación del colectivo docente como actor fundamental en los procesos de transformación educativa en aras del mejoramiento de la calidad.

Según Olivé (1994), la *identidad* es uno de los factores que permite analizar el cambio social de las comunidades. Para tal efecto, menciona que es importante tener en cuenta la identidad individual, ya que a través de las identidades de los individuos se construye la identidad colectiva de un grupo determinado. En este sentido, se puede decir que los docentes construyen su identidad profesional a partir de la interacción con los otros, pues aunque cada uno adquiera características particulares, finalmente esta construcción está marcada por condiciones sociales que delimitan su quehacer, experiencias significativas en las aulas con sus estudiantes, socialización de experiencias con sus compañeros de trabajo, la familia, entre otras. Así mismo, tener la posibilidad de pensar en la profesión los lleva a la búsqueda de distintos caminos para acercarse a la imagen de profesor efectivo y reflexivo que los docentes van construyendo en el proceso de la formación.

Según el autor, no se puede suponer que en todas las personas hay una realidad fija por descubrir, independiente de los marcos conceptuales que la gente tiene a su disposición, así que las interpretaciones que hacemos de las personas son construcciones sociales. Otro factor que entra en juego a la hora de ver las *identidades* personales está asociado con lo que el autor denomina el marco conceptual, es decir, el conjunto de recursos teóricos, conceptuales, normativos y valorativos que las personas utilizan para comprender el mundo y actuar en él. Estos marcos también son construcciones sociales, pues, en efecto, son el resultado de acciones e interacciones de las personas, lo que explica, entre otras, las constantes transformaciones y la dependencia de las condiciones sociales.

En concordancia con lo anterior, se puede decir que los marcos conceptuales de los docentes también son agentes constitutivos de su identidad, por ejemplo, los valores familiares, los teorías y conocimientos adquiridos durante el proceso de formación, las políticas educativas, las personas, las reflexiones y comprensiones del entorno son aspectos que sin lugar a dudas contribuyen para que los docentes transformen sus prácticas y construyan su manera de ser en las aulas.

Dentro de los múltiples factores que intervienen en la consolidación de la *identidad*, se encuentra el reconocimiento (comprendido como esa forma de interacción con el otro), en el cual toma valor la aprobación que hacen los otros frente al accionar del individuo y, de esta manera, contribuyen a la formación de la *identidad*.

Esta afirmación se apoya en los planteamientos de Honneth (1994), quien presenta una “gramática moral de los conflictos sociales,” proyecto que se enmarca en la teoría de la acción comunicativa a partir del principio del reconocimiento, según el cual los sujetos dependen, por lo que respecta a la formación de su identidad, de la aprobación normativa de los otros, porque solo pueden validar sus

aspiraciones y objetivos de orden práctico a partir de la reacción positiva de una contraparte (Honneth, 1994).

Así pues, para los docentes, el reconocimiento que los demás hacen de su labor es uno de los puntos de apoyo para la consolidación de su identidad profesional. El reconocimiento de los logros personales, académicos, laborales y profesionales que se obtienen a lo largo de la trayectoria pedagógica son, como diría Honneth, “episodios, que cobran sentido en la historia de vida de un docente” (2005). Además, se puede decir que, para los docentes, consolidar su identidad como profesionales los lleva a reflexionar permanentemente, a buscar estrategias para mejorar y transformar sus prácticas y a enfrentar las dificultades inherentes a su labor.

Una vez los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, es importante también pensar en la contribución institucional, social y política para optimizar su labor y recibir bienestar, en otras palabras, mejorar su calidad de vida, pues una cosa es vivir, y otra es vivir bien. Tal vez esta sea una de las principales motivaciones de los docentes cuando piensan en incursionar en diferentes espacios de formación.

Sin embargo, la etapa de práctica cobra un valor significativo en la historia de un maestro, pues en definitiva este es el espacio para confrontar los saberes adquiridos a lo largo de su formación como profesionales con las dinámicas propias de la vida laboral.

Yo aprendí a ser docente, siendo docente... bueno, es mi forma de ver. Como lo he dicho anteriormente, fue un paralelo entre la universidad y el trabajo, entonces lo que iba viendo lo iba aplicando... uno como que va aprendiendo a ser docente es de esa forma [...] (E-C).

Ahora bien, otras de las consideraciones que los docentes expresan en sus relatos de vida dan un valor significativo a la formación permanente, pues reconocen en la profesión docente una importante responsabilidad social que demanda de los docentes esfuerzos,

conocimientos, reflexiones e investigación constante como respuesta a las exigencias de la educación contemporánea.

Yo digo que un profesor debe estar en constante formación y estar en la universidad, si un maestro no está en constante formación su práctica se va a limitar a una rutina que se va a volver tediosa pero que en algún momento necesita transformarse porque la sociedad se ha transformado, entonces si uno no está, a la par de las nuevas tecnologías, y de las innovaciones pedagógicas se ha quedado atrás. O, no, no es tanto eso, sino que un maestro debe estar en constante transformación, en constante evaluación, para que sus prácticas estén acorde con el contexto en el cual está ubicado (E-S).

Por otra parte, para los docentes es una realidad que la formación es un proceso que está mediado por condiciones de orden histórico, político y cultural y que, de alguna manera, los programas de las universidades se ven comprometidos a cumplir con esas exigencias que demandan de la educación grandes transformaciones.



En síntesis, los docentes se han visto motivados por estas condiciones históricas a reflexionar en primer lugar sobre la relación de la educación con unas políticas que direccionan los procesos formativos, en segundo término a generar propuestas con miras a la organización de colectivos de maestros que posibiliten la creación de proyectos alternativos que den sentido a su quehacer y, por último, a consolidar argumentos para enfrentar la implementación de nuevas políticas. En efecto, dicha iniciativa se hace evidente en el año de 1982, con el surgimiento del Movimiento Pedagógico en Colombia.

Como lo afirma Gantiva, citado por Tamayo (2006):

Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico.



En este contexto, vale la pena mencionar que, los docentes que participaron en el estudio también advierten esta problemática como uno de los factores que influyen en las motivaciones de formación de los docentes; inclusive, se presentaron reflexiones en torno al papel del docente a partir de las políticas públicas de nuestro país y la incidencia de estas en las condiciones laborales y de contratación del profesorado colombiano.

Las políticas públicas han incidido en las reformas educativas y por ende han dinamizado el rol del maestro, dejó de ser un operario de escuela debido a que los nuevos requerimientos de orden global exigen el dominio de una lengua extranjera y es imperativo el manejo de nuevas tecnologías, todo ha ido evolucionando paulatinamente, las condiciones laborales son diferentes para los nuevos docentes, por ejemplo ellos se rigen por evaluaciones de desempeño y se les reconoce el nivel de estudios y tienen otras implicaciones a nivel prestacional, mientras que para los antiguos se tiene en cuenta el tiempo de experiencia para ascender en el escalafón (E-G).

Otro aspecto que se hizo evidente en el estudio se asocia con su profesión. Algunas de las expresiones derivadas de los relatos, proponen el trabajo pedagógico de los docentes como un oficio de artistas que tienen en sus manos la importante tarea de moldear las vidas de los estudiantes que ingresan al aula de clase.

Como lo advierte Saldarriaga (2003) en su texto “Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia”, la labor del docente se puede comparar con la del artesano, argumentando que, tanto el artesano como el docente “han sido expropiados de los prejuicios sociales y los beneficios materiales generados por su labor y deben mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos y ser reconocidos por su arte”. Nótese ahora, después de esta reflexión, que los docentes también se piensan como artistas y que, en ocasiones, creen tener “fórmulas mágicas” para influir en las vidas de sus estudiantes.

[...] así preparo mis clases. Una pizca de buenos motivos, grandes cantidades de teoría, dosis cortas de imposición, trozos largos de libertad, mezclar los ingredientes y al final acompañarlo de un buen vino, en este caso mucha conversación, finalmente el comensal es el que evalúa el placer inscrito en su alimento (A-B).

Cuando en mis estudiantes percibo un brillo especial en sus ojos, una sonrisa cálida y tierna, una palabra sincera, un logro alcanzado y un sueño hecho realidad, sé que es un reconocimiento a lo que hago, porque les he dado la oportunidad de llenar su vida de significados [...] (A-G).

Tal como se mencionó anteriormente, son muchos los factores que influyen en la formación de los docentes. Así, las instituciones que se encargan de esta tarea juegan un papel determinante y se consideran un punto de partida para comprender las dinámicas propias del proceso formativo. Con la reforma de las escuelas normales en Colombia durante la década de los 30, se empieza una etapa de transformación en la formación de los docentes a través de la apropiación de algunos aportes de la pedagogía activa. Con este panorama educativo posteriormente y bajo la idea de la profesionalización del educador, se dio paso a la apertura de facultades de educación en Colombia. Esta tarea estuvo a cargo de Universidad Nacional, institución que por primera vez abrió sus puertas para la formación de maestros en Colombia en el contexto universitario.

Seguidamente, se consolidaron otras facultades de carácter público que entregaron a la sociedad nuevas generaciones de profesores. Sin embargo, debido a la demanda y a las necesidades de formación en aras de la cobertura, las instituciones privadas empiezan a ofrecer, también, programas para formación de docentes y se incrementa el número de facultades de ciencias de la educación en nuestro país. Con este panorama, la educación colombiana, centrada en la formación de docentes, amplía las posibilidades y ofrece a la sociedad alternativas de selección a la hora de pensar en la institución que les otorgaría el título como profesionales de la educación.

El camino de formación sí se inició con el ingreso a una escuela normal, sin embargo, los que iniciaron desde una Facultad de Ciencias de la Educación se preocuparon por realizar una correcta selección de la institución a la que confiarían su proceso formativo.

Frente a este tema de la instituciones formadoras de docentes, la investigación permitió ver que para algunos de los participantes, dicho camino de formación sí se inició con el ingreso a una escuela normal, sin embargo, los que iniciaron desde una facultad de ciencias de la educación se preocuparon por realizar una correcta selección de la institución a la que confiarían su proceso formativo. Así las cosas, se presenta a continuación algunas reflexiones que, desde las voces de los mismos docentes, evidencian el inicio de su proceso formativo y la importancia de las instituciones para los profesores.

En enero de 1984, mis padres me matricularon en la Normal Departamental María Auxiliadora de Villapinzón Cundinamarca, un municipio que queda ubicado a dos horas de la ciudad capital, ellos estaban interesados en la Normal porque tenía internado femenino y era dirigido por las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y por supuesto, querían que su hija tuviera una educación que fuera complementaria y sirviera para tener independencia económica para poder más adelante costearme por sí misma la universidad. Ellos gastaron sus ahorros de muchos años de esfuerzo y decidieron invertir en mi futuro. Transcurrieron seis años de vida en el internado, sin duda una experiencia que me aportó significativamente como persona y gané mucha independencia; hoy recuerdo con alegría todo lo que viví en ese lugar, cada dos años visito el pueblo y recuerdo con nostalgia momentos bellos e inolvidables que habitan en lo más profundo de mi ser. (A-G)

[...] empecé a buscar donde estudiar y llegue a la Universidad de la Sabana que en ese entonces quedaba ubicada en la calle 70, calle 71, calle 72,

calle 73, porque tenía como sede un montón de casitas en ese barrio, que iban de la sede A hasta la Z, me inscribí, me exoneraron del examen de admisión y cuando me citaron a la entrevista me acompañó Gabriel.

Al entrar a la entrevista me encontré con la decana, una persona amable, me hizo las preguntas de rigor, ¿Cómo se enteró de la Universidad?, ¿Por qué piensa estudiar filosofía? Y otras más que hacen parte de los repertorios de las entrevistas para ingresar a la universidad. Una de las cosas en las cuales me fijé, fue que en el escritorio de la Decana se encontraba una enorme Virgen y en el fondo un cuadro del Sagrado Corazón de Jesús y cerca de la entrada de su oficina, se hallaba un cuarto que decía en letras grandes “ORATORIO”.

Al salir de la entrevista Gabriel me preguntó, ¿cómo le fue?, le dije: Bien y nos pusimos a reír un poco.

— Bueno, ¿ese oratorio es para cuando uno esté perdiendo una materia?

— Si para pedir una ayudita extra. Le dije.

— Hermano, usted va estudiar en esa universidad goda y del Opus Dei, es mejor que vayamos a averiguar otra, yo lo acompaño.

Y nos dirigimos a la Universidad Libre, al entrar allí se respiraba un aire distinto, sus paredes blancas, tenían las marcas de los estudiantes con sus graffitis, había carteles y por supuesto no había oratorio. En ese momento “La Libre” era más parecida a una universidad pública que a una privada y allí fue donde inicié mi carrera docente. Ingrese a estudiar de noche Ciencias Sociales y Económicas, a comienzos de la década de los ochenta, es decir, después del gran auge del movimiento estudiantil y magisterial.

De igual forma, fue posible analizar que los profesores valoraron de manera positiva la institución en la cual fueron formados, a partir de dos ejes fundamentales, a saber: en primer lugar, un factor asociado con el sentido de pertenencia institucional, lo que evidencia agrado al hablar de la universidad, y, en segundo lugar, un factor asociado con el reconocimiento de la calidad de las universidades públicas en relación con las universidades privadas, pues se encontraron expresiones que destacan las ventajas de estudiar en una universidad o en otra.

Ahora bien, en cuanto al tema de los modelos de formación se presenta una crítica que refleja la inconformidad, pues manifestaron que no existe coherencia entre la formación y las necesidades sociales de las instituciones educativas, en suma, no hay una conexión real entre la teoría y la práctica. Parece ser, según las afirmaciones de los investigados, que los programas forman más bajo una visión empresarial que para dar respuesta a las problemáticas educativas y sociales en el contexto colombiano.

Al respecto, se encuentran apreciaciones que cuestionan los currículos de las licenciaturas, críticas relacionadas con los modelos formativos a distancia y con la ausencia del componente práctico desde el inicio de la formación. Pero también, se destaca que la formación debe entenderse como una responsabilidad de los docentes, y, por lo tanto, son ellos quienes deben promover espacios de formación autodidacta, recuperar la lectura y la escritura como una alternativa de actualización permanente y reconocerse como actores principales en su propia formación.

La educación a distancia me parece que es una venta de títulos, me parece que eso no ha funcionado, que todo el cuento de lo semi-presencial, de que vienen usted los sábados, hace que los docente realmente no tengan una buena formación. Me parece que es muy bajo el nivel de conocimiento y exigencia, termina siendo una entrega de títulos. O ahora, por qué no se estudia a distancia medicina ¿si?, por qué no se estudian otras carreras y por qué si para maestros, por qué la formación de un maestro se reduce cuando debería tener una mejor formación, un pregrado debería ser más exigente, más amplio. Uno compara, por ejemplo, un médico hace cinco años de formación con turnos de 24 horas en diferentes clínicas, es decir que el nivel de exigencia para la formación de un médico es muy alto, claro, él tiene que salvar vidas. Y un maestro, que es el que va formar personas, moldear vidas, que es el que tiene esa labor, entonces resulta que es muy pobre la formación (E-C).

Conclusiones

Finalmente, luego de analizar las reflexiones de los docentes en torno a los procesos formativos, vale la pena plantear las siguientes consideraciones derivadas del ejercicio investigativo:

- En primer lugar, aunque la formación docente esté determinada por factores de orden político, social y cultural, es importante que los profesores promuevan proyectos pedagógicos alternativos, enfocados hacia la discusión en torno al problema pedagógico. En este sentido, la educación, será entendida como una posibilidad de acceso a las dinámicas globales, al crecimiento económico y al desarrollo del país, condición que exige importantes replanteamientos encaminados a la producción de conocimiento científico, la investigación y la innovación.
- En segundo lugar, la investigación en educación debe ser concebida como eje

fundamental de la formación de los docentes, dado que constituye una posibilidad de cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y, por ende, una alternativa para el mejoramiento de la calidad a través de la producción de aprendizajes significativos y de la comprensión de la realidad en relación con los fenómenos educativos.

- Finalmente, es importante que la imagen de los docentes como agentes de conocimiento y desarrollo se reconfigure paralelamente con la formación, pues, en definitiva, la cualificación de los profesores tiene una incidencia directa no sólo en el contexto de la educación sino en la sociedad en general. Razón por la cual, los docentes se ven comprometidos a responder a las exigencias de las nuevas generaciones y a los requerimientos que demanda la transformación y la calidad del sistema educativo.

Referencias

- Avanzini, G. (comp.) (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol 4, N° 1 [en línea], disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, recuperado 24 de enero del 2009.
- Bolívar, A. Y Domingo, J. (2006, septiembre). “La investigación biográfico-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, en: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, vol. 7, N° 4, art.12.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en: Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. [en línea], disponible en: www.oei.es/cayetano.htm
- De Tezanos, A. (1986). *Maestros artesanos intelectuales*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*, Bogotá: Magisterio.
- Díaz, C. J. (2006). *El enfoque biográfico-narrativo como estrategia metodológica en los procesos de formación docente. Reflexiones y aportes desde las historias y relatos de vida. VIII Jornada del*

- Maestro Investigador, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata, S.L. - Fundación Paideia Galiza.
- Flores, L. E. (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*, Lima: Ministerio de Educación - GTZ - Unesco.
- Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá: Mc Graw Hill.
- García, L. (2003). *El Estado del arte de la formación docente en Cuba*, Lima: Ministerio De Educación - GTZ - Unesco.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Hamburger, A. (1998). "La formación permanente del profesorado", en: *Revista Itinerario Educativo*, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura.
- Hernández, F.J. *La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación. Grupo: Sociología de la educación*, [en línea], disponible en: http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FES-Barcelona.pdf, recuperado 19 de junio del 2009.
- Hirsch, A. (2003). *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores*, México: Trillas S.A.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*, Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Alfaomega Colombiana.
- Larrosa J. (1995). "Déjame que te cuente", en: *Revista Iberoamericana de Educación O.E.I.*, Barcelona: Laertes.
- López- Barajas, E. (coord.) (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica*, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Mcewan H. Y Egan K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 234.
- Madriz, G. (2000). "¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido", En: *A Parte Rei. Revista de filosofía*, [en línea], disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>, recuperado 20 de octubre del 2007.
- Maldonado, M. A. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y métodos biográficos: estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.
- Messina, G. (1999). "Investigación en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*, Barcelona: Empresa Editorial Herde S.
- Olivé, L. (1994). *La identidad personal y colectiva*, México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*, España: Gedisa.
- Quintero, M. (2008). *Aproximación a los sentidos, significados, usos y metodologías de la narrativa*. Manuscrito no publicado, Bogotá: Universidad de La Salle.
- Quintero, M. y Ruiz, A. (2004). *Qué significa investigar en educación?*, Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*, Madrid: Siglo XXI.
- Rojas, L. I. y Rendón, D. B. (2004). Encuentro iberoamericano de formación docente entre orugas y mariposas (2002, septiembre 4 al 6), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios*, Tomo I y II, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna*. Bogotá: Magisterio.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.) *Revista Histedbr On line*. Campinas No. 24, pp. 102 - 113. Disponible en: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*, Barcelona: Octaedro.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.
- Velásquez, C. M. (2005). *Manual de géneros periodísticos*, Bogotá: Universidad de la Sabana - Ecoe Ediciones.
- Zuluaga, O. L.; Noguera, C. E. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.