

Práctica profesional docente : reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros	Titulo
Moreno Fernández, Patricia Judith - Compilador/a o Editor/a; Herrera Beltrán, Claudia Ximena - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Kimpres Universidad de la Salle	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Historias de vida; Maestros; Docencia; Investigación educativa; Educación; Colombia; América del sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
" http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117042608/practicaprofe.pdf "	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Reflexiones y problematizaciones
desde las historias de maestras y maestros

Editoras Académicas:

Claudia Ximena Herrera Beltrán
Patricia Judith Moreno Fernández

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2016

Práctica profesional docente: reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros / Patricia Judith Moreno Fernández y otros. -- Bogotá: Universidad de la Salle, 2016.

208 páginas: figuras, imágenes; 17 x 24 cm.

Incluye índice de contenido.

ISBN 978-958-5400-00-9

1. Educación 2. Prácticas de la enseñanza - Colombia 3. Maestros - Relatos personales 4. Personal docente - Práctica profesional I. Moreno Fernández, Patricia Judith, autora.

370.1 cd 21 ed.

A1554164

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE:

reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros

© 2016

Primera edición, noviembre de 2016

Patricia Judith Moreno Fernández

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Inés Leonor Serrano Trujillo

Claudio Noé Peña

Jennifer Báez Rodríguez

Carolina Fonseca Gutiérrez

Ulpiano Ulloa Fernández

Ana Nelly Castellanos Valderrama

Andrea del Pilar Díaz Rippe

Johan Alexander Rocha Vargas

Leandra Katherine Rocha Vargas

María Pilar García Zabala

Clara Inés Huérfano Ochoa

Consuelo Martínez Viancha

Diana Carolina Ramírez

María Belén Redondo Plazas

Luz Marina Guerra Ibagué

Claudia Patricia Leguizamo Morales

Damaris Rincón Prada

Ana Julieta Gómez Araque

Ismael Pérez Acevedo

Carlos Antonio Ramírez Agudelo

Olga Yanet Garzía Ramos

Óscar Alonso Ortiz Yepes

Inés Mary Rojas Mateus

Editoras Académicas

Patricia Judith Moreno Fernández

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

John Fredy Guzmán

Ilustración Carátula

Kali Ciesemier

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN papel: 978-958-5400-00-9

ISBN papel: 978-958-5400-01-6

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Noviembre 2016

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

Patricia Judith Moreno Fernández, Claudia Ximena Herrera Beltrán

• 15 •

Capítulo 1

El análisis de relatos en investigación narrativa mediante la teoría literaria

Inés Leonor Serrano Trujillo, Claudio Noé Peña

• 31 •

Capítulo 2

Los roles narrativos en la interacción escolar: una mirada desde la práctica profesional docente

Jennifer Báez Rodríguez, Carolina Fonseca Gutiérrez, Ulpiano Ulloa Fernández

• 53 •

Capítulo 3

¿Cómo leen y escriben doce docentes que enseñan a leer y a escribir en instituciones oficiales de Bogotá y Guasca, Cundinamarca?

*Ana Nelly Castellanos Valderrama, Andrea del Pilar Díaz Rippe,
Johan Alexander Rocha Vargas, Leandra Katherine Rocha Vargas*

• 71 •

Capítulo 4

La propuesta curricular 40x40: las cosas no son como parecen, la realidad es otra

*María Pilar García Zabala, Clara Inés Huérfano Ochoa, Consuelo Martínez Viancha,
Diana Carolina Ramírez Muñoz*

• 5 •

• 87 •

Capítulo 5

La escuela, un espacio físico vivo

María Belén Redondo Plazas

• 103 •

Capítulo 6

**Una mirada a la práctica docente desde las experiencias contadas
en la enseñanza de las matemáticas**

*Luz Marina Guerra Ibagué, Claudia Patricia Leguizamo Morales,
Damaris Rincón Prada*

• 127 •

Capítulo 7

**Alcances y limitaciones de las TIC en la escuela
y su impacto educativo**

Ana Julieta Gómez Araque, Ismael Pérez Acevedo, Carlos Antonio Ramírez Agudelo

• 149 •

Capítulo 8

**La práctica docente en relación con la política referida
a la evaluación**

Olga Yanet García Ramos, Óscar Alonso Ortiz Yepes, Inés Mary Rojas Mateus

• 171 •

Capítulo 9

**Queriendo ser: narraciones de docentes (acerca de)
sobre su propio oficio**

Claudia Ximena Herrera Beltrán

• 189 •

Capítulo 10

**Experiencia de sí y dispositivos pedagógicos
para analizar las prácticas docentes**

Patricia Judith Moreno Fernández

Introducción

Patricia Judith Moreno Fernández*
Claudia Ximena Herrera Beltrán**

La Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle pretende formar en investigación a los profesionales docentes desde la praxis, a través de la observación, revisión y reflexión de las ciencias de la educación, los modelos pedagógicos y la historia del maestro. Desde estos propósitos, el programa de Maestría en Docencia asume como objeto de estudio *la práctica profesional del docente*, comprendida como “una acción reflexiva, contextualizada, intencionada” (Universidad de La Salle, 2010, p. 170) del docente en la interacción con estudiantes en escenarios educativos.

Así, el propósito del macroproyecto “Práctica profesional docente” pretendió articular, como ejercicio formativo desde la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, su objeto de estudio a través de los

* Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana; licenciada en Filología e Idiomas por la Universidad Nacional de Colombia; docente del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Se ha dedicado a la enseñanza y la investigación en el campo de la lectura, la escritura y la oralidad en la educación básica, media y superior. Trabajó diez años con escuelas normales superiores desde la docencia y la coordinación del programa de Formación Complementaria Docente. Correo electrónico: patmoreno@unisalle.edu.co

** Doctora en Educación por la Universidad de Burgos; magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía y licenciada en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional; profesora e investigadora de planta, tiempo completo, de la Universidad Pedagógica Nacional (Maestría en Educación); profesora catedrática de la Universidad de La Salle, Maestría en Docencia; miembro del grupo de investigación Educación, Pedagogía y Subjetividades; coordinadora de la Maestría en Educación (2014-2015), Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional; profesora en formación de maestros e investigadora en educación y pedagogía en perspectiva histórica, en los campos de la subjetividad y las prácticas corporales en las instituciones escolares. Correo electrónico: cjherrera@unisalle.edu.co

microproyectos que los estudiantes de la Maestría en Docencia formularon y desarrollaron a los largo de cuatro semestres (2014-I a 2015-II). Dicho macroproyecto buscó indagar, desde las experiencias de los docentes, las problemáticas que se presentan en su quehacer y que, contextualizadas, situadas en acontecimientos sociales e históricos, podrían contribuir a comprender las realidades educativas del país. A partir de estas intenciones, esta publicación recoge las reflexiones finales de ocho grupos de investigación inscritos en el macroproyecto, así como las posturas de sus docentes tutoras.

El eje metodológico de siete de estos proyectos fue abordado desde la investigación narrativa, pues esta privilegia las voces de los actores, sus experiencias absorbidas mediante relatos, el acercamiento desde la vida del docente y sus prácticas en la escuela. La octava investigación se sirvió de la descripción para presentar sus resultados.

Para el diseño de este macroproyecto se tuvieron en cuenta las iniciativas y los intereses de investigación de los estudiantes, planteados en los textos que presentaron en la entrevista de admisión: sus experiencias laborales, los diversos campos de formación disciplinar, las fortalezas de las docentes de la maestría en materia de formación académica y los campos considerados estratégicos para el desarrollo de la investigación educativa, entre los cuales está la problematización y reflexión sobre las prácticas docentes y las narrativas en la escuela.

El desarrollo de los proyectos particulares formulados por los estudiantes de cada equipo tuvo las siguientes fases y resultados por semestre (tabla I).

Tabla I. Proyectos formulados para la investigación

Semestre	Actividades	Resultado/meta
I	Formulación y aprobación del anteproyecto de investigación	Un anteproyecto de investigación aprobado
II	Construcción de antecedentes y marco teórico Diseño de instrumentos y recolección de la información	Documento con antecedentes y marco teórico Instrumentos diseñados y recolección de la totalidad de la información requerida

Semestre	Actividades	Resultado/meta
III	Diseño y estudio de una metodología para analizar la información recogida	Sistematización, análisis e interpretación de la totalidad de la información recogida
IV	Redacción del informe final de investigación	Un informe final por anteproyecto Una ponencia para presentar en el Foro Institucional Un artículo producto de este informe o un capítulo de libro

Justificación

El desarrollo del campo de investigación referido a la práctica profesional docente se justifica por cuanto esta sigue siendo un motivo de discusión en la formación del profesorado. Sus problemas son abordados desde distintas dimensiones: la relación teoría-práctica, el papel de la investigación en la práctica, las tensiones entre la formación disciplinar y didáctica, la complejidad de la práctica pedagógica y el papel ético del docente en esta (Diker y Terigi, 2008). La formación de los profesores requiere de una permanente comprensión y discusión sobre la didáctica y las didácticas de las disciplinas, pues su ejercicio, siempre cambiante, enfrenta diversos retos en la práctica docente.

La investigación narrativa se ha convertido en una forma de comprender la realidad. A diferencia del método científico propio de las ciencias naturales, la investigación en las ciencias humanas —y dentro de ellas, la investigación narrativa— no busca confirmar una ley, sino “comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o, formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así” (Gadamer, 1977, p. 33).

Al llevar a cabo las investigaciones sobre la problemática de la práctica profesional docente, se propició la confrontación y cualificación de las prácticas pedagógicas particulares de los estudiantes de la Maestría en Docencia en sus espacios laborales. El propósito: la ampliación de su horizonte cognitivo.

Por último, se considera pertinente abordar las problemáticas expresadas a través del macroproyecto, para así emprender el recorrido por la investigación

educativa; se trata de posicionarse como un maestro que se piensa desde su profesión, a la vez que propone y se hace visible en el mundo académico como un profesional investigador e innovador.

Objetivos

- a) Contribuir al proceso de formación en investigación de los estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.
- b) Reconocer en la investigación un ejercicio ético y político fundamental del rol del docente, como agente social que se compromete con las comunidades menos favorecidas.
- c) Ofrecer a los estudiantes de la Maestría un escenario académico para la realización de sus trabajos de grado, que permita la aplicación de conceptos teóricos y metodológicos relacionados con la investigación educativa y el desarrollo de proyectos de investigación en el campo de la práctica profesional docente.
- d) Hacer análisis crítico a los procesos y las prácticas profesionales docentes en la escuela pública del Distrito Capital.
- e) Producir saber pedagógico a partir de la investigación, que aporte a la construcción de un panorama sobre la práctica profesional docente y que permee las prácticas pedagógicas.

Campos temáticos de investigación

Los campos temáticos de los resultados de esta investigación giran sobre tres ejes, todos ellos centrados en las prácticas docentes: didáctica de las disciplinas, evaluación y políticas educativas. El lector encontrará diez capítulos organizados de acuerdo con estos ejes temáticos. El primer capítulo describe minuciosamente el método de análisis de los relatos, ejercicio que la mayoría de los investigadores asumió desde la teoría literaria y, más concretamente, a través de la apuesta estructuralista de Bremond (2001): “La lógica de los posibles narrativos”. Este teórico, a su vez, siguió los pasos del estructuralista ruso

Vladimir Propp (1928); por ello, muchos análisis se centran en las relaciones de oposición de los acontecimientos encontrados en los relatos.

El segundo capítulo resalta los roles narrativos de los sujetos que intervienen en la escuela desde sus interacciones escolares en las prácticas docentes. Los investigadores tipifican los distintos roles de los actores y demuestran que en el escenario denominado *escuela* se representan diferentes roles, tales como agentes o pacientes, influenciadores, informadores, conservadores o protectores.

El tercer capítulo rescata las historias de los maestros y las maestras de dos instituciones educativas distritales y una institución rural, desde sus prácticas lectoras y escritoras. Se descubre que estas prácticas, como acontecimientos, surgieron en el castigo, la obligación, el deber de hacer las tareas, y que fueron pocos los momentos para el goce y placer.

El cuarto capítulo escuchó las voces de los maestros de tres instituciones educativas distritales alrededor de las tensiones derivadas de la implementación de la política de extensión de la jornada. El texto, denominado “Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40×40”, aborda la ampliación de la jornada escolar: 40 horas por semana, 40 semanas al año, mediante centros de interés en el arte, el deporte y la ciudadanía. Desde esta política, las autoras analizan las apuestas de formación y sus dificultades.

El quinto capítulo, presentado por una tutora de investigación, recoge los relatos de varias investigaciones para hacer una reflexión de las prácticas profesionales docentes desde la subjetividad y la educación basada en las tecnologías del yo. Se fundamenta en preguntas que interrogan al sujeto maestro como actor principal de sus prácticas.

El sexto capítulo se adentra en una institución de preescolar de la zona del Codito, en Bogotá, para mostrar lo que acontece entre los integrantes de la comunidad educativa: maestras, padres de familia y niños, a partir de las interacciones sociales mediadas por el espacio escolar. La maestra narra la experiencia de su propio lugar de trabajo, para mostrar el modo creativo y vital como los miembros de la comunidad hacen de ese encuentro lo mejor posible.

El séptimo capítulo indaga acerca de la enseñanza de las matemáticas en una institución escolar; en particular, se interroga por el saber de los docentes y el

modo en que dicho saber es enseñado y presenta tanto las dificultades como las bondades por las que pasa dicha práctica profesional.

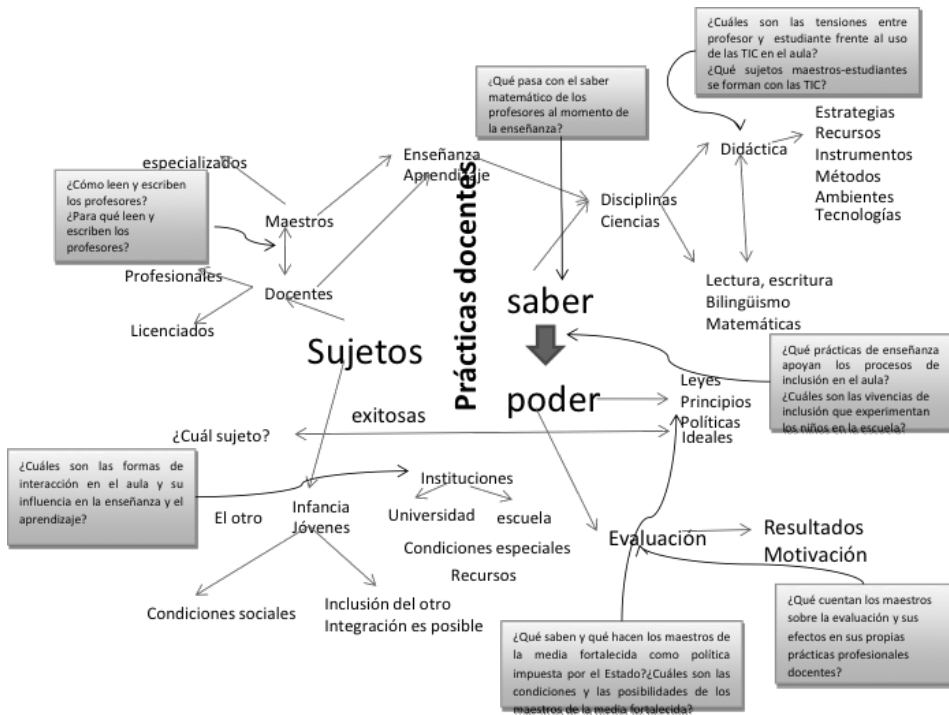
El octavo capítulo muestra los usos de las nuevas tecnologías por parte de los docentes a la hora de enseñar su saber a los estudiantes. Se pregunta por las condiciones de utilización de dichos equipos, el lugar que ellos y sus propósitos ocupan en la institución escolar y qué representan para la comunidad educativa.

El noveno capítulo se dedica a mostrar la relación entre la evaluación que adelantan los docentes en sus prácticas y la legislación en materia evaluativa que el gobierno nacional dispuso. Se fundamenta a partir de los relatos de los maestros de la institución.

El décimo capítulo muestra el modo en que se definen y usan los conceptos *maestro*, *profesor* y *docente*. Dicha revisión permite mostrar y analizar, desde autores diversos que se han ocupado de pensar el oficio de la enseñanza, la práctica pedagógica del maestro, la práctica profesional docente, las ideas de maestro, profesor y docente que más circulan, así como sus relaciones con ciertos temas vigentes en la educación.

En conclusión, las ocho investigaciones adelantadas por los grupos de trabajo ahondaron en el abordaje de las prácticas profesionales docentes, en la mayoría de los casos, desde sus narrativas. Se logró hacer un balance y un análisis de los campos de interés de los estudiantes de la maestría, tal como se deja ver en los títulos de los capítulos. Hay que decir que el trayecto no fue fácil. En las clases se templaron las ideas de teóricos como Shön, Carr, Martínez, Larrosa y Bolívar, es decir, se extendieron en la cuerda de la terraza los saberes donde se añadieron las preguntas de los estudiantes y de las tutoras para hacer visibles las problematizaciones de las prácticas de los docentes en las instituciones educativas. El saber circuló en las clases y se desnaturalizaron los temas y supuestos problemas, al tiempo que se rompieron esquemas y se construyeron preguntas que permitían reflexionar sobre sí mismos, para hacer tambalear ciertas posturas. El siguiente esquema podría mejorarse. Sugiero rediseñar.

Introducción



Pensar los problemas de investigación desde la perspectiva narrativa implicó —como lo sentimos en el seminario de investigación— un desentrañarse. Los alcances de estas reflexiones sobre las prácticas profesionales docentes se inscriben en las historias personales de cada uno de los integrantes de los equipos, en las profundizaciones teóricas en términos de “salir insatisfechos”, pues cada vez se abren más interrogantes para abordar sus prácticas, pero a la vez “satisfechos” por cerrar un ciclo de su formación profesional.

Referencias

- Bolívar, A. (2001) *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bremond, C. (2001). *La lógica de los posibles narrativos*. En R. Barthes et al., *Análisis estructural del relato* (pp. 87-109). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Carr, W. (2002) *Una teoría para la educación. Hacia una educación educativa y crítica*
- Diker G. y Terigi F. (1997). HYPERLINK “http://www.fundacionluminis.org.ar/area/formacion-docente/?post_type=listado_orientativo” *Formación Docente*. HY-

- PERLINK “http://www.fundacionluminis.org.ar/tipo-trabajo/listado-orientativo-de-bibliografia-profesional/?post_type=listado_orientativo” *Listado orientativo de bibliografía profesional*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Larrosa Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes. 1996, Cap. 26.
- Larrosa, Jorge (Comp)(1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Martínez Boom, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método* (vol. I). Barcelona: Ediciones Sígueme.

Capítulo I

EL ANÁLISIS DE RELATOS EN INVESTIGACIÓN NARRATIVA MEDIANTE LA TEORÍA LITERARIA

Inés Leonor Serrano Trujillo*
Claudio Noé Peña**

Introducción

Los proyectos vinculados a la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, inscritos en los campos de la formación y producción académica de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, durante 2014 y 2015 aplicaron el paradigma cualitativo para describir y explicar las características de los fenómenos objeto de estudio con el nivel de fidelidad suficiente para comprender e interpretar las situaciones estudiadas (Campbell y Stanley, 1982; Taylor y Bogdan, 1994). La elección de este paradigma resultó de especial importancia en la medida en que permite una aproximación holística al entorno social de los participantes en cada proyecto, que contemplan su pasado y presente en busca de la comprensión de hechos y relaciones que se tejen en ese entorno (Valles, 1999).

* Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, localidad de San Cristóbal, Bogotá. Correo electrónico: inesserrano402@yahoo.es

** Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, localidad de San Cristóbal, Bogotá. Correo electrónico: claudio7900@gmail.com

Dentro de dicho paradigma se empleó un enfoque hermenéutico que, al tener a los seres humanos como punto de partida, confiere gran importancia a las interpretaciones que cada ser humano hace de sus circunstancias. Dicho enfoque surgió en respuesta a la poca atención prestada en el positivismo a las perspectivas individuales y a la consiguiente necesidad de recuperar la voz de los participantes de las investigaciones (Bolívar, 2002).

El tipo de investigación realizada con el enfoque hermenéutico, en siete proyectos de la línea, fue el narrativo, es decir, aquel en el que es posible reconocer las realidades sociales y culturales de los diferentes grupos humanos mediante la construcción de relatos que aluden a ellas, las describen, las recrean e incluso las transforman. La narración de relatos, de acuerdo con Hardy (1977), es integral al ser humano: “Soñamos narrando, recordamos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (p. 13). Dentro de este tipo de investigación se destaca el trabajo de Connelly y Clandinin (1995), que sirvió como precedente, pues sus participantes fueron docentes visibilizados en las historias de vida que cuentan en sus contextos personales y laborales. Los hallazgos fueron fidedignos a dichas historias.

Así, en esta línea de investigación, los diferentes equipos de trabajo apostaron por el estudio de los relatos contados por los docentes participantes en sus contextos. Para el análisis de los relatos se hizo un acercamiento a la literatura, ya que ella presenta, desde sus teorías, métodos muy exhaustivos para la revisión minuciosa de narrativas, pues tiene en cuenta el desarrollo de las historias y sus componentes.

Esta aproximación fue realizada desde la propuesta de Propp (1928), que estableció funciones específicas a las acciones efectuadas por los personajes que figuran en los diferentes relatos o cuentos de hadas, y planteó su organización en secuencias. Por otro lado, fue relevante el análisis estructural de Bremond (2001), que añadió consideraciones sobre el desarrollo de dichas secuencias en virtud de los objetivos de los personajes y la efectividad de sus acciones para lograrlo. En ese orden de ideas, se tuvo en cuenta lo enunciado por Ricoeur (2004), quien señaló que la organización interna de los relatos es la que dota de sentido a los textos, por lo que debe preservarse su estructura. Dicha organización obedece a la capacidad de los relatos para construir

realidad, al dotar de existencia a diferentes entidades y de objetividad a las experiencias a partir del uso del lenguaje.

Enunciado esto, se presentará a continuación el caso de investigación de tipo narrativo titulado *Sentires, logros, dificultades y retos en las prácticas docentes del programa de inclusión en el Colegio Juana Escobar*, aplicado en la comunidad educativa de esta institución y que buscó comprender la naturaleza de sus experiencias con la implementación de un programa de inclusión. Este caso se expone con el fin de ejemplificar la forma en que se realizó el análisis de la información obtenida en esta investigación, así como para enfatizar en la descripción detallada del proceso seguido no solamente en ella, sino en todas las investigaciones de tipo narrativo que se presentan en este texto.

Antes de empezar con el proceso de análisis de la información propiamente dicho, es necesario señalar los aspectos fundamentales de la investigación realizada. En primer lugar conviene indicar que esta tuvo como objetivo general reconocer algunas de las prácticas de enseñanza, los sentires y las posturas de un grupo de actores vinculados, desde 2014, a los procesos de inclusión de estudiantes con capacidades diversas en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, perteneciente a la localidad de San Cristóbal, Bogotá. La importancia de esta investigación radicó en el aporte hecho frente a las realidades que se asocian a la inclusión educativa, que en Colombia y, en específico, en Bogotá se encuentra reglamentada y en proceso de implementación.

Para ello, se propuso identificar los retos a los que se ven enfrentadas algunas de las prácticas de inclusión y exclusión de diferentes actores involucrados en el contexto de dicha institución. Así, se acude a los propios relatos, en función de narrar algunos de los sentimientos de los actores participantes en el programa de inclusión, explicitar los logros y las dificultades en las prácticas de enseñanza de dicho programa y elaborar formatos de acogida y acompañamiento de los estudiantes vinculados, para posibilitar un mejor desarrollo en su desempeño académico.

Este trabajo encontró en el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y la investigación de tipo narrativo la oportunidad de lograr estos propósitos, mediante la reconstrucción de algunas prácticas docentes desde su expresión en relatos particulares, complementada por el reconocimiento de algunos logros y dificultades inherentes al proceso inclusivo.

Con el fin de recolectar la información, se eligió la entrevista semiestructurada, con la que fue posible obtener relatos muy naturales por parte de los participantes y, por ende, fidedignos frente a su propia experiencia. El grupo de investigación tomó la decisión de examinar estos relatos desde el análisis estructural propuesto por Bremond (2001), investigador que concibió este método de análisis con el objetivo de construir una tipología universal de los relatos y un marco general para el estudio comparado de los comportamientos del hombre, pues los relatos son construcciones verbales de interés humano integrados a una acción, y en esa medida se corresponden con las formas más generales del comportamiento humano.

Proceso del análisis de la información

A continuación se presenta el primer paso en el análisis de la información, con el que se buscó verificar la viabilidad de esta propuesta como método de análisis, para alcanzar los objetivos planteados para el presente trabajo.

Verificación de los elementos constitutivos del relato

La verificación de la presencia de elementos constitutivos de un relato en la información obtenida es indispensable en las investigaciones de tipo narrativo: determina la posibilidad de aplicar todas las herramientas analíticas propias de un enfoque hermenéutico que da voz a los participantes de las investigaciones mediante relatos, además de validar su pertinencia y relevancia dentro de la investigación.

En el caso del análisis en el presente trabajo, se clasificaron por colores los elementos constitutivos de los relatos, a saber: a) acciones, b) personajes, c) descripciones, d) objetos, e) pensamientos y sentimientos. A través de un resaltado en citas textuales, se buscó verificar que todos los relatos tuvieran los elementos necesarios para su posterior análisis y, de este modo, rastrear los sentires en las prácticas profesionales docentes, la educación inclusiva y las estrategias de enseñanza que se asocian a ambas. Para visibilizar el proceso de análisis realizado por el grupo, se presenta a continuación el relato de un estudiante como ejemplo de los elementos encontrados en diferentes relatos (figura 1).

Figura 1. Ejemplo de identificación y clasificación de las partes constitutivas de un relato

ANÁLISIS RA - 01 RELATO ALUMNO JUAN DAVID

Mi nombre es David Santiago tengo 10 años de edad estoy diagnosticado con retardo mental leve, pero yo puedo hacer todas las actividades que hacen mis compañeros, a veces más rápido que ellos estoy estudiando en el colegio la IED Juana Escobar, en el grado cuarto con el grupo 02 de la jornada de la tarde. Soy muy alegre y cariñoso me encanta jugar fútbol y participar en presentaciones y bailes de las clases prefiero las matemáticas porque soy bueno en eso. Estoy feliz, en este grupo, compartiendo con los compañeritos y la profesora de este año. Un curso que me quiere y me acepta mi profe me deja ser parte de todas las actividades que se han realizado durante el año.

Me interesa aprender, y mi profe se empeña en que lo haga yo he aprendido mucho sobre todo a compartir y jugar con mis compañeros este año fue el primer año que yo quise celebrar mi cumpleaños con mis compañeros del curso. Yo me siento bien en el grupo.

El personaje del relato se identificó con un color verde; su descripción o caracterización se marcó en color azul; sus acciones se resaltaron con un color amarillo, mientras que con el color morado se hizo lo mismo para los sentimientos, pensamientos y deseos del personaje. Es relevante señalar que este primer ejercicio se trabajó con todos los relatos y en todas las investigaciones de corte narrativo. Se presenta enseguida el segundo paso.

Establecimiento de secuencias relevantes: determinación de secuencias elementales

Una vez hecha la verificación de los elementos constitutivos, se profundiza en la propuesta de Bremond (2001), que plantea, como punto de partida del análisis de los relatos, el reconocimiento de las funciones que cumplen las diferentes acciones llevadas a cabo por los personajes en un relato. Cabe señalar que este autor comprende la función como “el átomo narrativo, la unidad de base aplicada a las acciones y acontecimientos” (Bremond, 2001, p. 87), los cuales forman parte de secuencias elementales en las que se encadenan acciones que cumplen funciones de observación o apertura, acto o realización y cierre o resultado del relato.

En la tabla I se observa, con un ejemplo proveniente del caso investigativo de interés para este texto, cuáles son las funciones de las acciones dentro de una secuencia elemental.

Tabla 1. Ejemplos de acciones o acontecimientos que cumplen funciones de apertura, realización o cierre del relato

Función en la secuencia elemental	Ejemplo
Apertura u observación	De mi ingreso a la vida escolar recuerdo vagamente que fue a eso de los cinco años, en Molinos.
Acto o realización	En este colegio me pegaban mucho, sobre todo un niño llamado Joseph: yo nunca supe por qué si yo no le hacía nada.
Cierre o resultado	Por eso me sacaron y me fui al Liceo Moderno.

Estas secuencias elementales, indica Bremond (2001), no son inexorables y pueden darse relatos en los que una acción de apertura no conlleve un acto, o bien, en los que un acto no conduce a un cierre. Si se atiende a los motivos subyacentes a las acciones (aspecto que se expondrá más adelante en detalle), también es fundamental considerar que a veces un acto puede desembocar en un resultado distinto al esperado dentro de dichos motivos.

Este ejercicio de revisión permitió verificar que todas las narraciones tuvieran, efectivamente, al menos dos componentes de lo que sería una secuencia elemental. Puede decirse, entonces, que en las historias de los docentes entrevistados se identificaron las tramas de secuencias. A continuación se presenta el tercer paso.

Determinación de secuencias complejas

Después de reconocer las secuencias elementales, se determinaron las secuencias complejas que se pueden presentar en el mismo relato, las cuales, de acuerdo con Bremond (2001), se encadenarían de las siguientes maneras:

- a) *Contigüidad*: la acción que funciona como cierre en una secuencia A sirve como apertura en una secuencia B.
- b) *Enclave*: aparece cuando, para alcanzar una meta en la secuencia A, se necesita de una secuencia B que cumpla, con todas sus acciones, la función de realización o acto.

- c) *Enlace*: las secuencias A y B concurren en apertura, acto o resultado; esto es posible porque cada secuencia alude a un personaje o una perspectiva distintos.

Así, los relatos pueden alcanzar niveles altos de complejidad, en la medida en que pueden estar compuestos por secuencias que se encadenan por múltiples contigüidades, enclaves o enlaces. Aunque este análisis de los relatos no se hizo visible directamente en los hallazgos del caso en el que se centra este texto, su realización es necesaria en este tipo de investigaciones para reconocer la estructura de las narraciones y sus proyectos humanos, tal como lo indica Bremond (2001): “Según favorezcan o contraríen este proyecto, los acontecimientos del relato pueden clasificarse en dos tipos fundamentales” (p. 90), a saber: mejoramiento y degradación, de los que se hablará en el siguiente apartado o cuarto paso.

Delimitación a secuencias de mejoramiento y degradación

Para añadir la mayor especificidad posible en el análisis, se toma la distinción que hace Bremond (2001) entre secuencias con base en los procesos que realizan sus personajes frente a sus condiciones iniciales. Así, pueden darse secuencias de mejoramiento en las que las acciones del personaje optimizan sus condiciones, o de degradación, en las que dichas acciones las empeoran. Las secuencias, como se mencionó, pueden truncarse o desviarse y generar, desde las condiciones especiales y las funciones de apertura, acto y cierre, las siguientes posibilidades:

- a) *Ausencia de mejoramiento*: la acción de apertura no conduce a ningún acto de mejoramiento. No hay cambios en las condiciones iniciales.
- b) *Actuación de mejoramiento no alcanzada*: la acción de apertura conduce a un acto de mejoramiento, pero este no se alcanza en el cierre, es decir, las condiciones iniciales no mejoran.
- c) *Actuación de mejoramiento alcanzada*: la acción de apertura conduce a un acto de mejoramiento que se alcanza en el cierre. Las condiciones iniciales mejoran.
- d) *Ausencia de degradación*: la acción de apertura no conduce a ningún acto de degradación. Las condiciones iniciales no empeoran.

- e) *Actuación de degradación no alcanzada*: la acción de apertura conduce a un acto de degradación, pero este no se alcanza en el cierre, es decir, las condiciones iniciales no empeoran.
- f) *Actuación de degradación alcanzada*: la acción de apertura conduce a un acto de degradación que se alcanza en el cierre. Las condiciones iniciales empeoran.

En la investigación adelantada por el grupo se consideraron, en un primer orden, los relatos con las secuencias que se asociaron al mejoramiento; no obstante, aquellas asociadas a la degradación se tuvieron en cuenta cuando se presentaron encadenamientos de enlace o enlace en los que las condiciones iniciales de los personajes tendían a empeorar. En dichas situaciones, los hallazgos se han expuesto en términos de binas de oposición: hay acciones dirigidas al mejoramiento enfrentadas a acciones que apuntan a la degradación. Otros grupos de investigación, en virtud de los objetivos planteados, sus antecedentes teóricos y los relatos obtenidos, priorizaron otros elementos de las secuencias, otras visiones de los encadenamientos u otras formas de reconocer situaciones de mejoramiento o degradación.

Las secuencias de mejoramiento, de acuerdo con Bremond (2001), parten de un obstáculo inicial que crea condiciones que necesitan ser mejoradas. En los relatos, dicho obstáculo puede sortearse con base en la activación de medios específicos que permiten su superación. Si esta activación es posible de manera fortuita, se le considera como un *acontecimiento favorable* dentro del relato. Si esta es solo posible como consecuencia de la acción de uno de los personajes, se le denominará *cumplimiento de una tarea*. Y en ese caso, el proceso de mejoramiento se convierte en conducta y se estructura en una trama de fines y medios.

A partir de aquí, se considera que la secuencia de mejoramiento con sus diferentes posibilidades podría representarse en un esquema como el que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Secuencia de mejoramiento con sus posibilidades de desarrollo

Función en la secuencia	Descripción de las posibilidades
Apertura	El personaje se encuentra ante un obstáculo que crea condiciones iniciales que pueden mejorarse con medios cuya activación necesita de sus acciones.
Actos	a) El personaje se abstiene de realizar las acciones necesarias para activar los medios. b) El personaje realiza las acciones necesarias para activar los medios.
Cierre de acto 1	El personaje mantiene sus condiciones iniciales por inercia.
Cierre de acto 2	a) La activación de los medios falla o resulta insuficiente para el mejoramiento de las condiciones iniciales. b) La activación de los medios mejora las condiciones iniciales del personaje.

Esta secuenciación fue importante en este caso para ubicar, en un marco de referencia preciso, los logros, las dificultades y los retos asociados a las prácticas docentes en el programa de inclusión en la IED Juana Escobar. De manera más precisa, se les asignaron roles a estos aspectos dentro de una secuencia narrativa común a los relatos obtenidos de los actores. La decisión de implementar un programa de inclusión es una acción de apertura dentro de una secuencia de mejoramiento en la que el obstáculo por enfrentar sería *el conjunto de dificultades* concurrentes al proceso de implementación. Los medios para enfrentar este conjunto de dificultades serían las propuestas concebidas para su prevención, los mecanismos disciplinares e institucionales diseñados para su superación y todos los esfuerzos adicionales que puedan hacerse para su atenuación. La función de cierre conllevaría dos posibles resultados de la activación de esos medios: cada mejoramiento de las condiciones iniciales, es decir, la obtención de resultados positivos con la implementación del programa de inclusión, se definirá como *un logro*, en tanto que cada activación de medios que resulta fallida o insuficiente generará *un reto por superar*. La tabla 3 sintetiza esta secuencia de manera esquemática.

Tabla 3. Secuencia de mejoramiento tomada como referente para el análisis de los relatos

Función en la secuencia	Punto de referencia en el análisis
Apertura	La implementación del programa en la IED enfrenta <i>dificultades</i> iniciales que pueden superarse con ciertas iniciativas.
Actos	<ul style="list-style-type: none"> a) No se realizan las iniciativas que permitirían prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa. b) Se llevan a cabo las iniciativas que permitirían prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa.
Cierre de acto 1	Las dificultades iniciales permanecen intactas. Así, se convertiría en una secuencia de mejoramiento ausente de actuación.
Cierre de acto 2	<ul style="list-style-type: none"> a) La ejecución de las iniciativas resulta insuficiente para prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa, por lo que quedan <i>retos por superar</i>. b) La ejecución de las iniciativas permite obtener resultados positivos mediante el programa de la IED, que se convierten en sus logros.

Respecto a las secuencias de degradación, Bremond (2001) señala que estas pueden aparecer cuando un proceso de mejoramiento ha alcanzado un equilibrio y surgen nuevas fuerzas opositoras. Si estas se deben a factores aleatorios, la degradación se considera producto de la mala fortuna; si se deben a la iniciativa de algún personaje, pueden convertirse en tareas incumplidas o *faltas* que, a la inversa de lo que ocurre en secuencias de mejoramiento, empeoran las condiciones iniciales de un personaje al activarlas.

Estas secuencias pueden aparecer en relatos en los que los participantes de las investigaciones enfrentan situaciones de pérdida, obligación onerosa, falta o maltrato; por ello mismo, puede ser en sí mismas objeto de análisis. Pero, ya que en la explicación de Bremond (2001) se observa que estas emergen en relación con un proceso de mejoramiento previo o concurrente, es importante analizarlas dentro de una secuencia más amplia. En el caso que plantea esta investigación, se encadenaron de manera progresiva a la secuencia de

mejoramiento asociada el programa de inclusión ya expuesta, como se verá a continuación.

Enclave de secuencia de degradación en el acto de la secuencia de mejoramiento

Debido a que se ejecutan diferentes iniciativas durante el acto de la secuencia inicial de mejoramiento, se consideró pertinente enclavar una secuencia de degradación en su interior que reflejara los diferentes momentos en los que una acción de mejoramiento puede terminar degradada: iniciativas entorpecidas, frenadas o sin éxito. No obstante, cuando esta degradación no ocurre, por coherencia lógica, las iniciativas podrían tener éxito desde cada una de sus etapas, por lo que se requería de un encadenamiento adicional.

Enlace entre secuencias dentro del acto de la secuencia de mejoramiento

Un relato por lo general cuenta la historia de uno o más personajes que enfrentan un conflicto. Este conflicto surge de la presencia de motivaciones y circunstancias opuestas que se ponen en marcha por las acciones de estos personajes (Propp, 1928). Así, y en consonancia con lo expresado a lo largo de este texto, en las investigaciones de tipo narrativo es usual encontrarse acciones enfrentadas por efectos de los motivos o las circunstancias que les subyacen. En algunos trabajos de esta línea, se observó cómo las acciones relacionadas conducen a la asunción de diferentes roles por parte de los participantes de la investigación, mientras que en otros las acciones son manifestaciones diversas de una oposición intrincada en las situaciones estudiadas.

De manera más específica, en el caso planteado para este trabajo, al reconocerse divisiones entre posibles aperturas, actos y cierres de las iniciativas con las que se pretenden abordar las dificultades en la implementación del programa de inclusión, se configuran relaciones de oposición como las que se observan en la tabla 4. En esta pueden darse situaciones en las que las iniciativas empiezan sin escollos o son entorpecidas, en las que las iniciativas se ejecutan de manera fluida o su ejecución se ve frenada por factores adversos o voluntades opuestas, que terminan con resultados favorables o desfavorables. Como consecuencia, *los retos por superar* son el cierre exitoso para la secuencia degradante, en tanto que *los logros* se deben al cierre efectivo de la

secuencia de mejoramiento. También pueden darse *retos por superar* por la desviación de las secuencias de mejoramiento en algunos aspectos, o *logros* cuando una secuencia de degradación se trunca, tal como se mencionó anteriormente en lo concerniente a las actuaciones de mejoramiento y degradación que no alcanzan sus cierres.

Tabla 4. Secuencia de mejoramiento con sus posibilidades de desarrollo

Función en la secuencia	Punto de referencia en el análisis
Apertura	La implementación del programa en la IED enfrenta dificultades iniciales que pueden superarse con ciertas iniciativas.
Acto 1	No se realizan las iniciativas que permitirían prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa.
Acto 2	Se llevan a cabo las iniciativas que permitirían prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa. Esto puede conducir a la presencia simultánea de las secuencias que se presentan en la tabla 5.
Cierre de acto 1	Las dificultades iniciales permanecen intactas. Así, se convertiría en una secuencia de mejoramiento ausente de actuación.
Cierre de acto 2	a La ejecución de las iniciativas resulta insuficiente para prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa, por lo que quedan pendientes retos por superar. b) La ejecución de las iniciativas permite obtener resultados positivos mediante el programa de la IED, que se convierten en sus logros.

Tabla 5. Secuencia de mejoramiento en funciones posibles en la implementación del programa

Función	Referencia	Función	Referencia
Apertura de mejoramiento	Se gestionan las iniciativas	Apertura de degradación	Se entorpecen las gestiones
Acto de mejoramiento	Las iniciativas se llevan a cabo	Acto de degradación	Se frenan las iniciativas
Cierre de mejoramiento (truncamiento de degradación)	Las iniciativas resultan bien	Cierre de degradación (desviación de mejoramiento)	Las iniciativas no resultan bien

Contigüidad entre cierres de las secuencias enclavadas y el cierre de la secuencia inicial

En este caso se observó, tras analizar la propuesta de Bremond (2001), que los cierres de las secuencias enclavadas y enlazadas en el acto 2 se ligaban de manera directa con el cierre de la secuencia de mejoramiento inicial; es decir, que cuando la secuencia de mejoramiento en dicho acto prevalecía, el cierre de la secuencia inicial implicaba una mejora en las condiciones, en tanto que, si imperaba la secuencia de degradación, se llegaba al empeoramiento de las condiciones iniciales. A su vez, si se truncaba la secuencia de mejoramiento enclavada, el sostenimiento de las condiciones iniciales era factible, mientras que si se truncaba la secuencia de degradación, la mejora tendería a ocurrir. Este fenómeno confirma lo mencionado con anterioridad en torno al conflicto como resultado de fuerzas y motivaciones oponentes.

En ese orden de ideas, los cierres de las secuencias enclavadas se encadenaron al cierre de la secuencia inicial para que de esta se obtuvieran de forma visible *dificultades, logros y retos*, como se plantea en la tabla 6.

Tabla 6. Secuencia definitiva de mejoramiento tomada como referente para el análisis de los relatos con secuencias encadenadas.

Función	Punto de referencia en el análisis		
Apertura	La implementación del programa en la IED enfrenta <i>dificultades iniciales</i> que pueden superarse con ciertas iniciativas.		
Acto 1	No se realizan las iniciativas que permitirían prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa.	Acto 2	Se llevan a cabo las iniciativas que permitirían prevenir, superar o atenuar las dificultades en la implementación del programa, que conducen a la presencia simultánea de las secuencias que se muestran en la tabla 5.
Cierre 1	Las dificultades iniciales permanecen intactas. Así, se convertiría en una secuencia de mejoramiento ausente de actuación.	Cierre 2	

Ubicación de relatos dentro de la secuencia propuesta para el análisis

Una vez desarrollada esta secuencia para el análisis, se ubicaron los fragmentos más informativos acerca de dificultades, retos y logros de los diferentes relatos, plasmados con la mayor fidelidad respecto a los registros que existen de ellos. En la figura 2 puede observarse una codificación alfanumérica y por color para cada intervención relevante de por participante.

Hecho este análisis secuencial, se profundizó en la presencia de fuerzas en oposición, como planteó Propp (1928), y se construyeron matrices binas representativas de estas con varios relatos en los que se hallaron expuestas. El aspecto de estas binas se observa en la figura 3.

Figura 2. Códigos de identificación para los relatos

RD (01 - 04)	Relato Docente (para cuatro docentes posibles)
REE (01)	Relato Educadora Especial (para una educadora posible)
RO (01)	Relato Orientadora (para una orientadora posible)
RM (01 - 02)	Relato Madre (para dos madres posibles)
RA (01)	Relato Estudiante (para un estudiante posible)

Figura 3. Ubicación de relatos dentro de la secuencia

Función secuencia inicial	Relatos asociados a secuencia de mejoramiento inicial														
Apertura	RD 01	RD 02	RD 03	RD 04	REE 01	RO 01	RM 01	RM 02	RA 01	RD 01	RD 03	REE 01	RM 01		
Acto	Función secuencia de mejoramiento enclavada	Relatos asociados a secuencia de mejoramiento enclavada						VS	Función secuencia de degradación	Relatos asociados a secuencia de degradación enclavada					
	Apertura	RD 01	RD 02	RD 03	RD 04	REE 01	RO 01		RM 01	RM 02	RA 01				
	Acto	RD 01	RD 02	RD 03	RD 04	REE 01	RO 01		RM 01	RM 02	RA 01				
	Cierre	RD 01	RD 02	RD 03	RD 04	REE 01	RO 01		RM 01	RM 02	RA 01				

Ya que el número de apartes de los relatos resultó significativo y su relación evidenció una gran complejidad, en este caso se optó por plasmar las posibilidades de oposición entre las diferentes acciones mediante ayudas visuales,

como se explicará en el siguiente apartado. En la línea de investigación en la que se enmarca este trabajo, dichas matrices resultaron útiles para comprender las experiencias de tensión vividas en las situaciones que fueron objeto de análisis por parte de los participantes.

Matrices de oposiciones según el mejoramiento o la degradación

Una vez realizado el análisis de los relatos para rastrear los sentires y ubicar dificultades, logros y retos dentro del esquema de secuencias, se plasmaron las binas más recurrentes y significativas en matrices de oposiciones entre mejoramiento y degradación; estas ahondan en los aspectos fundamentales de los relatos en los que se presenta oposición entre acciones de mejoramiento y de degradación. Esto puede observarse en la figura 4, que preserva la codificación empleada en la secuencia para la identificación de los participantes y permite la subdivisión de estas relaciones de oposición en múltiples aspectos, cuando ello facilita la comprensión de las prácticas profesionales docentes ante el programa de inclusión.

Figura 4. Esquema básico de una matriz de oposiciones

Relatos sobre proceso mejoramiento			VS	Relatos sobre procesos degradación		
RD 02	RD 03	RD 04		RD 02	RD 03	RD 04
RD 01	REE 01	RO 01		RD 02	RO 01	RD 01
RD 01	RM 01	RA 01		RD 01	REE 01	

De esta manera, cada equipo de investigación tomó rutas específicas en el análisis estructural de sus relatos. Algunos grupos centraron su mirada en las binas de oposiciones de acuerdo con funciones tales como: tareas cumplidas-tareas difíciles, ayudantes-oponentes, deseo-desilusión, rol de conservador o protector, rol de agente o paciente, rol de incitador o conservador, sujetos-objetos. En suma, se considera que el método de análisis estructural del relato es una mina que todavía habrá que seguir explotando en las investigaciones narrativas.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bremond, C (2001). Introducción a la narratología. En *La lógica de los posibles narrativos* (pp. 87-120). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente* (pp. 11-51). Barcelona: Laertes.
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (Eds.), *The cool web* (pp. 12-33). Londres: Bodley Head.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Ricœur, P. (2004). *Tiempo y narración* (5.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Capítulo 2

LOS ROLES NARRATIVOS EN LA INTERACCIÓN ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Jennifer Báez Rodríguez*
Carolina Fonseca Gutiérrez**
Ulpiano Ulloa Fernández***

El invariable propósito de la educación era, es, y siempre seguirá siendo, la preparación de estos jóvenes para la vida. Una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar. Para estar preparados, necesitan instrucción, “conocimientos prácticos, concretos y de inmediata aplicación”, para usar la expresión de Tullio De Mauro. Y para ser “práctica”, una enseñanza de calidad necesita propiciar y propagar la apertura de la mente, y no su cerrazón.

Zygmunt Bauman

* Psicóloga por la Universidad Iberoamericana; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Ha realizado estudios con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP) en valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades. Docente de básica primaria en la IED Tomás Cipriano de Mosquera, Bogotá. Correo electrónico: jbaezro@gmail.com

** Licenciada en Matemáticas y Física por la Universidad de Cundinamarca; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Docente de básica secundaria y media en la IED Santa Bárbara, Bogotá. Correo electrónico: karitofg@hotmail.com

*** Licenciado en Electromecánica por la Universidad de La Salle; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Docente de básica secundaria y media en la IED Kimy Pernia Domico, Bogotá. Correo electrónico: ulpianoulloa@gmail.com

Introducción

A lo largo del proceso de formación de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, y como parte del macroproyecto referido a las prácticas profesionales docentes, como estudiantes y maestros en tres instituciones educativas distritales sentimos la inquietud de comprender cómo se caracterizan y se dan los roles de quienes interactúan a diario. Como parte de los resultados obtenidos en este tiempo de estudio y de trabajo se deriva este texto, fruto de la investigación *Los roles narrativos en la interacción entre docentes, estudiantes y madres de familia de tres instituciones educativas distritales de Bogotá*, cuyo objetivo general fue analizar los roles narrativos a partir de las interacciones sociales, para así comprender la problemática que emerge de las relaciones entre sujetos en los espacios educativos, desde una perspectiva hermenéutica-narrativa; es decir, se parte de los relatos construidos desde las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes, estudiantes y madres de familia que participaron en el desarrollo de dicha investigación.

Configurado desde los fundamentos conceptuales y metodológicos derivados de los intereses del grupo investigador, a partir de las inquietudes y expectativas en torno a la práctica profesional docente, este texto contiene elementos que se espera sirvan de orientación básica para identificar las dinámicas diversas que surgen en las interacciones entre los miembros de una comunidad, se reconozcan los vínculos que se establecen entre los sujetos que se relacionan y, de este modo, se comprendan las problemáticas dentro y fuera de los centros educativos y las relaciones de la vida escolar y social de quienes allí interactúan.

La búsqueda de concepciones teóricas referentes a las interacciones sociales confluyó en el conocimiento de una nueva perspectiva: los roles narrativos, concebidos como una manera de interpretar las acciones desarrolladas en la cotidianidad, lo que condujo a la identificación y el análisis de los roles asumidos por los sujetos en dichas interacciones en el ámbito educativo, y con ello propiciar otra mirada, desde la reflexión, en torno a las prácticas profesionales docentes.

De allí relacionamos la importancia que concede la Secretaría de Educación Distrital al fomento de las políticas de formación avanzada para la investigación y la cualificación de la profesión docente, ya que hace relevante la atención que se genera en las relaciones sociales en el marco del ámbito educativo y, más aún,

en las implicaciones que tiene la labor docente y el sentido de la escuela en los procesos de formación, de ciudadanía, de convivencia y de construcción social.

Los preliminares de la investigación

¿Cuántas veces los estudiantes han manifestado lo que piensan o sienten respecto de las personas con las que comparten un sitio o un puesto en el salón?, ¿cuándo los profesores han preguntado a sus estudiantes cómo se entienden con él, con aquel o con aquella?, más aún, ¿cuántas veces se detiene el tiempo y la marcha en el devenir de la vida para saber quiénes son, o cómo juegan a ser, quienes se relacionan y conviven en el ámbito educativo?

Las dinámicas laborales del ejercicio docente se realizan en medio de problemáticas subjetivas como conflictos familiares, creencias, costumbres, hábitos e historias de vida; estas dinámicas interactúan con otras similares u opuestas y desembocan en conflictos que dificultan el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, la organización y la convivencia escolar, que, en conjunto, hacen de la práctica profesional docente un ejercicio de contingencia continuo, agotador y, en ocasiones, frustrante.

Lo anterior conlleva desdibujar el papel que las instituciones educativas desempeñan en la formación de seres humanos, y de este modo se facilita la reproducción de las problemáticas sociales, bajo la excusa frecuente de la importancia de la formación académica exclusiva. Tampoco se tiene en cuenta ni se hace conciencia sobre los roles que se asumen y se ejecutan de forma voluntaria o no por los diferentes miembros de esta comunidad y que están presentes en las historias y las narrativas de sus protagonistas. Estos roles se manifiestan en las maneras de interactuar, y de ellos se precisa saber su alcance en la mejora o el deterioro de las relaciones intersubjetivas y, de paso, en la función social que compete a los docentes como agentes sociales y promotores de la educación.

Referentes conceptuales

Cuando hablamos de relacionarnos, de compartir más que un aula de clase, un patio de descanso o un corredor del colegio, pocas veces se tiene o se

siente la necesidad de saber qué se hace específicamente en ese lugar; pocas veces surge la pregunta respecto de las características de esa relación, pues simplemente sucede, y rara vez se vuelve reflexión, salvo que implique riesgo u otro factor desestabilizante en la cotidianidad de la escuela.

A propósito de las interacciones, la sociedad espera que existan personas interesadas en preservar la humanidad, la naturaleza, que sean competentes, que produzcan sin gastar mucho, y eso se lo exige a las instituciones. Asimismo, las instituciones esperan que quienes allí circulen cumplan con las tareas encomendadas, con los horarios, con estándares que lleven a buenos resultados, y esperan además que las familias hagan bien su tarea.

Por su parte, las familias intentan proveer techo, comida y, a su manera, afecto a quienes las integran, y también esperan que la sociedad les ayude con estereotipos adecuados de conducta que, si somos sinceros, hoy dejan mucho qué pensar y poco qué replicar. Así funciona nuestra sociedad: todos esperan que “alguien” haya hecho bien su trabajo; así son nuestras familias y así, como institución, es la escuela.

Bauman (2002), desde la perspectiva de lo que denominó *modernidad líquida*, argumenta que nos encontramos en una sociedad individualista y privatizada, con vínculos humanos precarios, con relaciones volátiles. Conviene preguntarse: ¿es a eso a lo que se le llama *interactuar*? Como docentes y como estudiantes creemos que cuando no nos interesamos por el reconocimiento y el entendimiento de la vida del otro, cuando las instituciones formadoras de seres humanos no sienten preocupaciones de este tipo, o cuando no hay preguntas en torno a los vínculos que se establecen con quienes nos rodeamos, entonces difícilmente se comprenderán las problemáticas dentro y fuera de los centros educativos y las relaciones de la vida escolar y social de nuestros niños, niñas y jóvenes.

Por ello, los sujetos se configuran desde sus interacciones cotidianas dentro y fuera de la escuela, y a través de sus prácticas discursivas es posible reconocer sus roles y la manera cómo estos los constituyen. Aunque dichos roles no son visibles en las instituciones educativas, sí lo son sus acciones, las descripciones que enmarcan sus sentimientos, los lugares que frecuentan, las prendas que les caracterizan, entre otros lenguajes de interacción y de construcción como

seres sociales. De ahí que sea clave entender cómo se reconocen los sujetos en medio de las relaciones, cómo recrean contextos y realidades, así como indagar por el sentido y el significado que subyace en dichas interacciones.

Surge entonces la búsqueda de autores que nos acercaran a las acciones y los roles de los personajes que narran sus mismas historias; allí se encuentra, precisamente, Bremond (1999), cuyo trabajo, fuerte en tradiciones narrativas, da la clave para consolidar lo que dará el sello a la investigación: *los roles narrativos*. A raíz de ello, se ahondó en el estudio de las interacciones desde esa perspectiva, a partir de su obra *La lógica de los posible narrativos*: es posible extraer de los relatos aquellas manifestaciones que indican cómo se asumen esos roles narrativos, que son, en último término, los hallazgos que nos proporciona la investigación.

Según Bremond (1999), las acciones se llevan a cabo por diversos roles, que se dividen en dos categorías: *el agente* y *el paciente*, que indistintamente *mejoran* o *degradan* su situación según las acciones hechas o recibidas. A su vez, este autor manifiesta que una historia es una sucesión de papeles en la acción. Pero como estas acciones se dan en grupos que coexisten en el ámbito educativo, es importante referir a Pichón (1979), desde la psicología social, que hace su aporte sobre los roles en clave de la funcionalidad y operatividad que estos dan al grupo; por el contrario, si ellos son rígidos y estereotipados, obstaculizan el desarrollo del grupo, y es allí precisamente cuando se deben buscar los cambios que los roles proporcionen favorablemente a las dinámicas escolares.

Llega el momento de analizar el ámbito en el que se desarrollan los roles; las interacciones. Para ello, la búsqueda nos llevó a Vizer (2003), que expresa que la institución educativa es el lugar generado por la sociedad y está encargado de crear, mantener, proyectar y estructurar el sentido de certeza y permanencia de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; es el escenario en el que las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, los valores y los signos culturales han de ser útiles o, al menos, representar, mediante las acciones cotidianas, la cultura a la que se pertenece. En este sentido, todo encuentro interpersonal supone “interactuantes” socialmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un “contexto” que imprime su marca mediante un conjunto de códigos, de normas y de modales que vuelve posible la comunicación y asegura su regulación.

En relación con lo anterior, Marc (1992) señala que la escuela es una forma fundamental de organización social; es definida como un conjunto estructurado de valores, normas, roles, formas de conducta y de relación. Por esto, después de la familia, la escuela es el espacio en el que las personas crean sus vínculos más cercanos y desarrollan habilidades que les permiten interactuar en la sociedad. La escuela, permeada por los efectos de los procesos de la globalización y los avances de la tecnología, ha generado relaciones sociales cada día más distantes, y los acercamientos que antes se lograban cara a cara, ahora resultan cada vez más complejos.

De acuerdo con lo anterior, se sugiere entender a la escuela como una posible representación en sus interacciones sociales, producto de los acontecimientos que las mismas personas y sus devenires manifiestan en sus historias de vida. Estas se ven reflejadas, a otra escala, en las interacciones en el interior de las instituciones, donde están involucrados los diferentes actores de la comunidad educativa: profesores, estudiantes, padres y madres de familia, entre otros.

Allí cobran interés las propuestas de autores como Carr y Kemmis (1988) para significar el macroproyecto que orientó esta investigación: *las prácticas profesionales docentes*. En tal sentido, se asume la práctica profesional docente como la forma real de experimentar en el aula y en los espacios escolares, de desarrollar acciones que conlleven la adquisición de conocimiento a través de la interacción entre los sujetos involucrados.

Estas acciones, individuales o recíprocas, han de implicar una reflexión profunda por parte de los docentes, por cuanto en el desarrollo de su práctica profesional se vislumbran algunas situaciones problemáticas de los estudiantes y de los padres de familia que confluyen en la escuela como escenario cultural. De esta manera, el docente, como centro del proceso de esa práctica profesional, no solo puede demostrar empoderamiento de saberes, sino que además su desempeño personal puede favorecer la realidad en la que interviene y así aportar elementos que proyecten una transformación de ese contexto y de los procesos de formación con sus estudiantes.

Es imperante, entonces, el ejercicio de la reflexión tanto frente a su propia formación como hacia el compromiso social que desarrolla. Schön (1992) expresa en este sentido: "La idea de la práctica reflexiva conduce a una visión de los profesionales como agentes de una conversación reflexiva de la sociedad

con su situación” (p. 58). Y este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, por cuanto el profesional debe poner sus recursos cognitivos, psicológicos y físicos al servicio de las variadas situaciones que se presentan en la escuela.

En proceso de la formación investigativa

Esta investigación se desarrolló en un marco metodológico centrado en el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico, y su tipo atiende al método narrativo. Es una investigación cualitativa que permite recoger diferentes expresiones, que pueden ser palabras, acciones, interacciones y comportamientos, que se originan en las personas en relación con diversas situaciones experimentadas en su entorno. Se privilegian variadas interpretaciones de la información de forma verbal, y no de tipo cuantitativo, lo que permite vislumbrar y reconocer la riqueza y complejidad de dichas expresiones en forma detallada y observable.

En el enfoque hermenéutico se resalta la importancia de la introspección y la perspectiva individual de los sujetos como elementos constructores de conocimiento, con los cuales se busca recuperar la voz de aquellos para retratar la realidad vivida. Serán los sujetos los que den sentido a las experiencias y a los fenómenos investigados.

De esta manera, nuestra investigación siguió el método narrativo, el cual permite construir ese sentido de la realidad mediante procesos de autorreflexión de los sujetos que se pueden rastrear en los relatos y su proceso narrativo. En la narración también se pueden encontrar aquellos componentes individuales y existenciales que permiten entender a la persona como ser único y dar la importancia necesaria a la comprensión de dicha realidad (Bolívar, 2002). Por consiguiente, las narrativas de la vida diaria se usan para construir y compartir valores culturales, significados y experiencias personales.

Técnicas de recolección de la información

Para la realización de las entrevistas en profundidad, se elaboraron los respectivos guiones que se seguirían para cada tipo de población: los docentes, los

estudiantes y las madres de familia. Estos guiones de entrevista se constituyeron en el instrumento para la recolección de la información; la reformulación enlazada de preguntas y el desarrollo en varias sesiones favorecieron el clima de la conversación, con el propósito de registrar respuestas generosas y con riqueza en su contenido. La tabla I caracteriza las instituciones educativas en las que se desarrolló la investigación y sintetiza los criterios de selección de los sujetos participantes.

Tabla I. Caracterización y criterios generales de selección de instituciones y sujetos participantes

Instituciones educativas		
Caracterización de institución y sujetos participantes	IED Tomás Cipriano de Mosquera	Ubicada en la zona 10, localidad de Engativá, en el barrio Lituania. Cuenta con 52 docentes entre ambas jornadas. Se entrevistaron nueve (9) personas: tres (3) docentes (todas mujeres, entre 10 y 25 años de experiencia en el aula), tres (3) estudiantes (un [1] niño y dos [2] niñas, todos de grado segundo, con edades entre 7 y 10 años) y tres [3] madres de familia (llevan entre tres y cinco años interactuando con la institución).
	IED Santa Bárbara	Ubicado en la localidad 19, Ciudad Bolívar. La población estudiantil pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, con familias disfuncionales en su gran mayoría (ausencia de ambos padres o de uno de los dos). Se entrevistaron nueve (9) personas: tres (3) docentes (con 22 años de experiencia en promedio), tres (3) estudiantes (todos de grado décimo) y tres (3) madres de familia.

Caracterización de institución y sujetos participantes	IED Técnico Industrial Piloto	Ubicado en la localidad 6, Tunjuelito. Tiene aproximadamente 234 docente y se realizaron siete (7) entrevistas: tres (3) docentes (dos [2] mujeres y un [1] hombre, de áreas de sociales, ciencias naturales y mecánica industrial, con experiencia entre 20 y 40 años de servicio), tres (3) estudiantes (hombres entre 13 y 15 años de edad grados séptimo y noveno) y una (1) madre de familia.
Sujetos participantes		
Docentes	Inquietos en lo referente a la convivencia y las relaciones que se entretajan con los estudiantes, reconocidos por la comunidad educativa y líderes en su ejercicio.	
Estudiantes	Algunos de ellos, líderes dentro de sus respectivos grupos, accesibles en la entrevista, con el deseo de participar y de colaborar; espontáneos; uno de ellos es representante de los estudiantes.	
Madres de familia	Participes en actividades institucionales, con presencia frecuente en el colegio, con conocimiento de los procesos de las instituciones educativas, con asistencia a las convocatorias que se les hacen; una de ellas es representante ante el Consejo Directivo de su respectiva institución.	

Procesando la información: entre lo teórico y lo experimental

En las condiciones actuales en las que se desarrollan las prácticas profesionales docentes, ¿qué maestro, consecuente con su labor, no celebraría que, en una población de entre treinta o cuarenta estudiantes, logre influir para que uno de ellos *descubra quién es, quién es aquel con quien se relaciona y cómo lograr interactuar de una manera mejor?* ¿Cómo concebir un mundo o una sociedad basados en interacciones y roles conscientes cuando, por un lado, las relaciones se han diluido en el afán de la rutina y en el frío de lo virtual y, por otro, nos hemos convertido en espectadores silenciosos de lo que acontece a nuestro alrededor?

Teniendo en cuenta que los relatos elaborados a partir de la transcripción de las entrevistas nos permitieron la comprensión del sentido con el que se construyen y se manifiestan las identidades de quienes conforman las comunidades educativas y las formas de relacionarse entre sí y con el entorno, el grupo investigador optó por organizar la información a partir de los roles narrativos. Así, se realizó la codificación de la información y se establecieron los códigos respectivos tanto de las entrevistas como de los relatos, según los sujetos, los entrevistadores y la institución a la que pertenecían.

Luego se resaltaron por colores específicos los elementos relevantes en cada uno de los relatos, para identificar su presencia en las voces de los sujetos entrevistados y así reagruparlos ulteriormente. La convención utilizada fue este: amarillo para acciones, azul para espacios (descripciones), verde para personajes, lila para sentimientos y rojo para objetos. Posteriormente se diseñaron y elaboraron las matrices acordes con los roles narrativos, para lo cual se analizaron los relatos por líneas y párrafos, a fin de establecer la presencia de los elementos significativos que se encontraban en las narraciones.

El criterio de análisis que se acordó se ajusta al planteamiento de Bremond (1999) sobre la dicotomía agente/paciente, la cual describe al *agente como aquel que actúa, que toma las iniciativas, quien a su vez es un paciente virtual*. Y asimismo describe al *paciente como aquel sujeto que recibe o padece la acción de otro personaje, quien a su vez es un agente virtual*. Esta correspondencia entre los roles desempeñados pone de manifiesto la emergencia de uno a partir de otro y la manera alternada en que los personajes asumen su papel de agente o paciente dentro de un relato.

De acuerdo con la clasificación propuesta por el autor, y según las características que describen cada rol, se diseñó la matriz para ubicar las citas de los relatos. Al consolidar las citas en una base de datos común por la recurrencia de los roles hallados en los relatos correspondientes, se obtiene el camino para el inicio de la identificación de algunas categorías emergentes por roles y sujetos, para su posterior interpretación.

Algunos descubrimientos

Siguiendo a Marc (1992), la escuela y nuestras instituciones educativas deben ser ese contexto en el que ha de darse la interacción. Es esta una invitación

no solo a caracterizar sino a autorreflexionar sobre el rol en nuestras prácticas pedagógicas docentes, y lo es también para entender que esos roles que asumimos como sujetos en relación con ciertos códigos, representaciones, normas y rituales del mundo en el que vivimos son los que posibilitan las interacciones y las experiencias de vida significativas.

El proceso de caracterización de los roles que se asumen en las interacciones desde la perspectiva literaria planteada por Bremond (1999), en correlación con el método narrativo y el enfoque hermenéutico, permitió, desde los relatos de los sujetos entrevistados, dar sentido a las acciones que acometen quienes interactúan, a través de la representación de ciertos roles narrativos específicos que coinciden con sus actitudes en el ámbito educativo.

Los siguientes hallazgos (tablas 2, 3, y 4) corresponden a los roles narrativos más recurrentes en las interacciones escolares, que, dada su diversidad y clasificación desde Bremond (1999), sirven para la caracterización de las interacciones emergentes en los relatos de los diferentes sujetos que participaron en la investigación.

Tabla 2. Roles emergentes en la interacción de docentes

Roles narrativos en la escuela	Subcategorías		Rol	Características
	Interacción de docentes	Docentes	Agente principal, conservador-protector	En cuanto a la relación del docente con sus semejantes, podemos entender que la protección inicia desde su propio espacio. El aula se ha convertido en la cómplice de las labores del docente, su lugar de encierro y donde se permiten interacciones posiblemente más confiables. El docente protege su labor o su postura ante lo que acontece en el entorno escolar; o se aísla en busca de esa protección. Como lo afirman Carr y Kemmis (1988), al verse de cierto modo relegado socialmente, o por lo menos injustamente desestimado, el docente hace de su actuar algo susceptible de modificación, lo cual puede expresarse de maneras distintas en las múltiples situaciones.

Práctica profesional docente

	Subcategorías		Rol	Características
Roles narrativos en la escuela	Interacción de docentes	Docentes	Agente principal, conservador-protector	En su interacción con sus compañeros, los docentes dejan clara su intención de proteger su espacio y el vínculo que se crea con sus ellos. En esa relación, como sujeto social, con unas funciones determinadas y representativas de su rol, a través de acciones y actitudes que le identifican, el docente propende a la conservación de su posicionamiento como el responsable de la formación de los estudiantes en la escuela.
		Estudiantes	Agente secundario, influenciador-incitador	De manera correspondiente a su labor, el docente se preocupa por cambiar actitudes o comportamientos en los sujetos con quienes se relaciona, adopta funciones de orientador y regulador de conductas; sus historias y experiencia median en el contexto escolar. El docente espera de los estudiantes una modulación de sus actitudes frente a su propia formación, que afiance el mejoramiento de las dinámicas escolares y que transforme las acciones en pro de la conservación de su entorno inmediato. A su vez, manifiesta de alguna manera intencionada o no que ha pasado de ser un sujeto programado como transmisor de conocimientos, a un ser humano que comprende y aporta a la construcción de lazos de enseñanza y aprendizaje cuando identifica y comprende la emergencia de roles diferentes a los ya establecidos.
		Madres de familia	Paciente principal de conservación-frustración	La interacción de los docentes con los padres-madres de familia se encuentra en tensión, dada la intencionalidad ejercida o que emana de cada uno de ellos. Su preocupación mutua es la formación de los niños, niñas o jóvenes, su bienestar y lograr los propósitos como tutores.

Capítulo 2. Los roles narrativos en la interacción escolar...

	Subcategorías		Rol	Características
Roles narrativos en la escuela				En la escuela, el docente percibe a los padres-madres de familia como obstaculizadores de procesos; estos en ocasiones ven que los docentes promueven en sus hijos el desconocimiento o el desinterés por aceptar otras maneras de interacción y de autoridad, en tanto sienten amenazado su equilibrio familiar.

Tabla 3. Roles emergentes en la interacción de estudiantes

	Subcategorías		Rol	Características
Roles narrativos en la escuela	Interacción de estudiantes	Docentes	Agente secundario, retribuidor-gratificador	Los estudiantes perciben a sus docentes como personas que les pueden recompensar o castigar según se den las situaciones en el interior de la institución o del aula. La retribución o satisfacción que consiguen los estudiantes en las instituciones educativas se forjan en aquellos lugares en los que pueden circular el aprendizaje y, a su vez, el poder obtener sensaciones de bienestar, referidas a las formas como los docentes brindan o ponen de manifiesto su conocimiento o el saber de su disciplina. Los estudiantes ven a sus docentes como sujetos ante los que cualquier manifestación está coaccionada por la percepción que de ellos tengan.
		Estudiantes	Agente principal, conservador-protector	Los estudiantes establecen valoraciones sobre la misma humanidad, identidad o cultura que van construyendo sus acciones en busca de una orientación que reduzca situaciones de desmejora consigo mismo y con los demás cercanos. Al verse reflejado en el otro, el estudiante se configura como un ser propio dotado de emociones, sensaciones y percepciones, las cuales expresa y proyecta con sus acciones o sus palabras, y estas pueden ser correspondidas o no en los demás.

Práctica profesional docente

	Subcategorías		Rol	Características
Roles narrativos en la escuela	Interacción de estudiantes	Docentes	Agente secundario, retribuidor-gratificador	Los estudiantes, al protegerse como personas que comparten uno o varios vínculos en común, abren la posibilidad de profundizar en las dinámicas verbales, gestuales y actitudinales que se tejen entre ellos, lo que como elemento constituye las etapas de la vida y de la adultez humana, ya que en las situaciones que experimentan los estudiantes, se gestan las diversas apreciaciones y se encuentran muchas razones o explicaciones que pueden darles a ellos mismos una mirada más cálida sobre sus relaciones, sus problemáticas y hasta encontrar los mismos reconocimientos que son demandados por ellos ante las figuras de autoridad que señalan.
		Madres de familia	Agente principal, conservador-protector	Se puede pensar que los estudiantes y los padres-madres de familia van en direcciones opuestas: estos últimos exigen a sus hijos determinadas acciones que buscan asegurar un bienestar para que ellos se expongan lo menos posible a los riesgos o peligros que se observan en la realidad. De igual modo, parece ser que entre estas dos partes se comparte el sentido de buscar procesos de mejoramiento, al orientar desde cada una de sus posiciones ciertos esfuerzos para proteger, cuidar, preservar o favorecer el bien familiar. Se entiende que las situaciones de degradación o de desmejora pueden comprenderse desde las diferencias de edad, la época en que se vive, los estilos adquiridos por aprendizajes propios, así como por lo que brinda la cultura actual en cuanto a la música, el vestir o la moda. Las acciones de protección son un factor variable entre los padres-madres y los estudiantes.

Tabla 4. Roles emergentes en la interacción de madres de familia

	Subcategorías		Rol	Características
<p>Roles narrativos en la escuela</p>	<p>Interacción en madres de familia</p>	<p>Docentes</p>	<p>Paciente de influencia-información</p>	<p>Los padres ciertamente se ven expuestos a una transformación en sus creencias, por cuanto se enteran de algunas conductas o hechos relacionados con sus hijos, como el bajo rendimiento académico y los conflictos entre estudiantes. Esto de hecho les afecta, debido a los lazos existentes entre ellos y sus representados.</p> <p>La comunicación en la interacción entre padre/madre y docente supone una relación de fuerzas que hace que cada protagonista ejerza una presión sobre el otro para influenciarle y atraerle hacia su postura. En ocasiones, esta presión se amplía y tiende a desvirtuar al otro para justificar lo propio, lo que desfavorece una asertiva comunicación entre padres/madres y docentes, al tiempo que complejiza por momentos la relación desarrollada por las partes involucradas.</p> <p>Las interacciones entre padres/madres y docentes se ven influenciadas por procederes, comentarios o actitudes generadas por reacciones desafortunadas o que particularizan la práctica profesional del docente; con ello se reducen las posibilidades en cuanto a la construcción recíproca de la educación de quienes hacen las veces de hijos y de estudiantes.</p>

Práctica profesional docente

	Subcategorías		Rol	Características
		Estudiantes	Agente principal, conservador-protector	<p>Son los padres y las madres los que toman la iniciativa, actúan y de forma proactiva acometen acciones que procuran garantizar la seguridad y el crecimiento de sus acudidos. Estos roles, que representan esas unidades de conducta culturales que les caracterizan, hacen de estas personas seres desconfiados y, en ocasiones, hasta agresivos.</p> <p>Hay madres y padres de familia que acuden con frecuencia al colegio con el fin de reforzar el ejercicio que hacen los docentes en cuanto a formación académica y en valores propios de estos ambientes. Hay personas y ambientes que atentan contra la tranquilidad y el bienestar, así como factores que justifican la desconfianza y la ansiedad permanente de los padres y madres. Por ello se requiere de una interacción prudente que pueda proteger el vínculo familiar, pero sin llegar a extremos de sobreprotección o de infundir miedo, pues ello puede originar situaciones conflictivas o de enfrentamientos entre los padres y las madres con sus hijos por acciones restrictivas o de prohibición.</p>
		Madres de familia	Agente secundario, influenciador-informador	<p>So pretexto de la búsqueda de la información que provee el colegio, intentan influenciar conductas o comportamientos de sus pares, con múltiples objetivos. Los padres, cuando poseen cierta información en el ámbito escolar y tal vez en otros ámbitos similares, no ocultan el poder o la posibilidad que les confiere esa condición, y voluntaria o involuntariamente tienen la tendencia de influir a otras personas o de forzar algunas situaciones que pueden ser de su conveniencia o interés.</p>

La delimitación y comprensión de los roles narrativos que caracterizan a los sujetos y su relación dentro del ámbito escolar reflejan la disposición social de quiénes y cómo interactúan, con el fin de comprender la intencionalidad de las acciones para dar sentido a la práctica profesional docente como insumo de reflexión de las interacciones sociales escolares. Vemos entonces que las prácticas profesionales docentes no se pueden quedar exclusivamente en el conocimiento de la disciplina que se enseña (aun reconociendo su valor), sino que es importante atender a las interacciones, pues estas son parte fundamental en la enseñanza.

En esta medida, docentes, estudiantes y madres de familia son sujetos que, en un constante proceso de interacción, podrían ser conscientes de la variedad de roles que pueden representar, así como reflexionar en las propias maneras de interactuar, para lograr relaciones más asertivas, en el caso de estudiantes y padres, y mejorar las prácticas profesionales en los docentes. Lo anterior justificaría un esfuerzo mayor del docente para la comprensión de la interacción con sus estudiantes en el aula.

Igualmente, y para el caso específico de los docentes, se puede señalar que ellos asumen roles en la manera de actuar de forma más consciente y voluntaria, pues cuentan con mayores elementos para la elección de estos roles. Ello de alguna manera es posible por la autoridad que le otorga su ejercicio docente, a diferencia de los estudiantes y los padres de familia.

Ahora bien, cada uno de los roles que se asumen voluntaria o involuntariamente se encuentra mediado por la relación o percepción que se tiene de sí mismo, del otro, de la realidad escolar y del lugar donde se ejercen las prácticas profesionales docentes; es decir, la interpretación de la actitud del otro debe contemplar la posibilidad del surgimiento de un rol de forma voluntaria o involuntaria y que puede no coincidir con el rol esperado.

En el mismo sentido, si en los entornos escolares se actuara en función de mejorar las relaciones entre quienes integran las comunidades educativas, sería necesario iniciar por identificar los aportes que cada sujeto puede hacerle a la colectividad, y para tal fin es conveniente aceptar las características de los sujetos y las condiciones que confluyen en los entornos escolares, pues de allí depende el alcance de las metas educativas y la satisfacción de las necesidades sociales, al igual que podrían generarse soluciones desde y para el entorno.

En resumen, asumir los roles en diferentes momentos según la necesidad, alternarlos con quienes se interactúa para que se comprenda el porqué de los procedimientos y las responsabilidades y hacer evidente la intencionalidad que se da en ellos cuando se detectan en los estudiantes para hacer los correctivos que haya a lugar son acciones que pueden proporcionar una mejor convivencia, una mejor resolución de conflictos y una mayor armonía en el aula.

Por último, es conveniente recalcar que los hallazgos señalados son los que, a juicio del grupo investigador, caracterizan de forma relevante la manera cómo interactúan los sujetos en el entorno escolar, sin que con ello se generalice sobre los roles asumidos. En cambio, su puesta en este proceso de narración y análisis es una invitación a cada sujeto para que pueda reconocer-se como parte de una colectividad que anhela unas relaciones basadas en la reciprocidad.

Consideraciones finales

Pertenece a una sociedad cambiante; una sociedad en la que el lenguaje y las acciones nos constituyen como sujetos; una sociedad en la que el rol que asumimos es el que nos identifica frente a los demás. Y como docentes, lo que hacemos, lo que decidimos ser, lo que recuerdan de nosotros nuestros estudiantes, compañeros y padres de familia, todo ello es lo que le da significado y le otorga sentido a nuestras prácticas docentes. Podemos ser y podemos *no ser*. Podemos seguir jugando el juego de los roles. Mas lo que no es permitido es no saber qué papel desempeñamos en las interacciones, o mejor, lo que no está permitido es no desempeñar ningún papel.

En el interior del grupo investigador, y gracias a los antecedentes consultados sobre el tema, se suscitó una reflexión sobre los diferentes factores que intervienen en las interacciones sociales escolares entre docentes, estudiantes y madres de familia, como son la violencia intrafamiliar, la cultura, las redes informáticas y otros. Estas reflexiones se suman como aporte a la literatura existente; en específico, a través de la teoría de los roles narrativos expuesta por Bremond (1999, 2001), se complementa el estudio sobre estos temas, lo cual permite el análisis minucioso de los roles que se dan en dichas interacciones y que generalmente pasan desapercibidos en las actividades escolares.

La síntesis respecto del diseño de la investigación determinó que el paradigma cualitativo pone de relieve los detalles y las descripciones que hicieron los informantes de sus interacciones, las cuales se dan en medio de una confluencia de creencias y significados individuales de sus realidades. Posteriormente se acordó que el enfoque hermenéutico era clave para la interpretación, por parte de los investigadores, del significado que dieron los informantes a su realidad y a la construcción de sentido respecto de lo que han vivido. Por último, se estableció que la narrativa es un tipo de investigación que permite recuperar la voz de quienes interactúan en la escuela, pues hay muchas historias no contadas que harían posible la comprensión sobre las acciones de sus miembros, y por ello son un medio expedito para tal fin.

Luego del análisis de la información que arrojó el estudio, se dedujo que el reconocimiento propio y del otro, a través de los roles, permiten establecer que en la interacción se establecen los vínculos de confianza y fraternidad claves en el desarrollo de las actividades en el interior de las instituciones. Gracias a las voces que reflejan ese acercamiento que se da entre algunos docentes, estudiantes y madres de familia, es posible la contribución y la comprensión de las realidades en los centros educativos.

Se encontró, por otro lado, que los roles en mención no son escasos; aunque proliferan en la escuela y varían en diversidad e intensidad, tienen la dificultad de ser detectados, descifrados y hacerse evidentes, pues generalmente se “camuflan” en las acciones de los personajes que conviven diariamente en ese lugar. También se consideró que la autoconciencia del rol tiene gran importancia para redefinir la forma de interactuar con los estudiantes y las madres de familia, en la búsqueda de interacciones más asertivas y vinculantes, y para ello es necesario tener en cuenta teorías de la reflexión en la acción, que pueden arrojar como resultados ciertas mejoras en la práctica docente. Se hace necesario reconocer y entender las funciones que cada sujeto desarrolla desde sus roles, para que la organización escolar fluya y sea efectiva tanto en los resultados académicos como en la convivencia, a través de unas adecuadas interacciones de los sujetos.

Sugerencias

Este grupo de investigación plantea el uso del relato como elemento para el análisis de los roles que se puedan dar en las interacciones, y con ello aportar

significativamente al bienestar escolar que se requiere en nuestras instituciones. Este podrá convertirse o afianzarse (para quienes ya lo usan) como instrumento de mejora convivencial y académica, pues a través suyo los niños, niñas y jóvenes de las instituciones pueden contar sus historias y ser compartidas, con el propósito de entender sus maneras de ser y de actuar.

Estas narrativas pueden darse en forma de escritos o testimonios, los cuales, por su importancia, pueden modificar las maneras en que los sujetos se relacionan, según sea su devenir histórico; y ello se da no solo desde los contenidos, sino precisamente desde las interacciones con los demás sujetos. El análisis narrativo de esta investigación permitió reconocer, en primer lugar, otras posibilidades para indagar las diversas situaciones que se presentan en las instituciones educativas distritales. De esta vasta pluralidad de situaciones, el grupo investigador tomó como referente las interacciones entre los miembros escolares y cómo de allí emergen diferentes roles que en este caso fueron abordados y estudiados desde la narrativa.

Estos procesos sociales cobran una mayor importancia al dilucidar, desde las voces de los sujetos, las descripciones, características, expresiones y opiniones que establecen en relación con lo que experimentan en el escenario escolar, donde se representan tejidos de interrelación que contienen a su vez intereses y fines variados. Lo anterior se puede comprender desde la parte en la que un sujeto se sitúe o se ubique para analizar dichas interacciones.

Más allá de solo dar a conocer o comentar las experiencias narradas por los sujetos entrevistados, consideramos que el método de análisis seleccionado nos permitió ubicar de forma versátil el rol que cada sujeto asume dentro del contexto y respecto a quien se relaciona en medio de las prácticas profesionales docentes y de lo que acontece a diario en el interior de las instituciones.

En consecuencia, llevar a cabo investigaciones de este corte posibilitan la identificación de múltiples factores que dan paso al establecimiento y posterior desarrollo de otras categorías y subcategorías, las cuales pueden estar dirigidas hacia elementos como las estrategias didácticas institucionales, las características culturales, la identidad y participación escolar, y la construcción de sociedad, que son campos susceptibles de próximos estudios en la materia.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bremond, C. (1999). Los roles narrativos. En J. García, J. (1999). *Análisis del texto literario* (pp. 131-191). Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Bremond, C. (2001). *La lógica de los posibles narrativos*. En R. Barthes et al., *Análisis estructural del relato* (pp. 87-110). Ciudad de México: Tiempo Contemporáneo.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Fernando De Cea.
- Marc, E. (1992). *La interacción social, cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Pichón, E. (1979). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vizer, E. (2003). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Capítulo 3

¿CÓMO LEEN Y ESCRIBEN DOCE DOCENTES QUE ENSEÑAN A LEER Y A ESCRIBIR EN INSTITUCIONES OFICIALES DE BOGOTÁ Y GUASCA, CUNDINAMARCA?

Ana Nelly Castellanos Valderrama^{*}
Andrea del Pilar Díaz Rippe^{**}
Johan Alexander Rocha Vargas^{***}
Leandra Katherine Rocha Vargas^{****}

Introducción

La lectura y la escritura son prácticas que permean la vida de los docentes; por ello, esta investigación surge de nuestro interés por observar, narrar e interpretar cómo leen y escriben doce docentes de cuatro instituciones educativas. Por medio de relatos se conocen sus vivencias y cómo estas pudieron incidir en las prácticas docentes de los investigados. Esta investigación, de tipo

* Licenciada en Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente del Instituto Técnico Internacional. Correo electrónico: annellycast4@gmail.com

** Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Lúdica Educativa, Fundación Universitaria Juan de Castellanos; magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente de preescolar en el Centro Educativo Distrital Jairo Anibal Niño. Correo electrónico: pilia2008@yahoo.es

*** Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona; magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente en el Colegio INEM Santiago Pérez. Correo electrónico: johanrocha10@gmail.com

**** Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona; magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente en la Institución Educativa Departamental El Carmen. Correo electrónico: katherinerocha1404@gmail.com

narrativo, busca también mostrar cómo las prácticas de lectura y escritura de los docentes están mediadas por sujetos, objetos o espacios como mecanismos de apoyo u obstáculo. En algunos casos, estas experiencias trascienden la forma como leen y escriben en la actualidad.

Asimismo, en este capítulo se muestra cómo la lectura y la escritura suelen estar orientadas por obligación e imposición; en consecuencia, se han asumido como tareas difíciles de abordar en diferentes situaciones y espacios. En la actualidad, los docentes leen y escriben poco tanto en su vida personal como profesional, dado que la lectura y la escritura, además de ser procesos de pensamiento, son prácticas socioculturales que los investigados han venido construyendo y que se evidencian desde sus experiencias narradas. Se puede afirmar, entonces, que los sujetos no nacen lectores o escritores, sino que se hacen desde la práctica misma, la cual está caracterizada a su vez por la interacción con otros sujetos en tiempos, épocas o espacios específicos.

Esta investigación partió de la observación y el diálogo con algunos docentes que manifestaron que la lectura y la escritura son prácticas realizadas solo como un ejercicio requerido. Dicha realidad significó repensar y plantear la pregunta de investigación: *¿cómo leen y escriben doce docentes que laboran en las instituciones oficiales Instituto Técnico Internacional, IED Jairo Aníbal Niño, IED Francisco Antonio Zea, en Bogotá, D. C., y la IED El Carmen, del área rural de Guasca, Cundinamarca?*

A partir de este planteamiento, desde el proyecto de investigación se realizó una exploración de los antecedentes y una orientación por medio de lecturas de textos y autores para consolidar el documento escrito. Del mismo modo, se emprendió una fase de fundamentación que permitió sustentar de manera teórica el proyecto desde tres categorías: a) *prácticas de lectura*, desde Cavallo y Chartier (2011), Cassany (2006) y Solé (2006); b) *prácticas de escritura*, desde Calvet (2007), Ong (1987) y Cassany (1999), c) *prácticas profesionales docentes*, desde la mirada de Carr y Kemmis (1988), Avalos et al. (2010) y Díaz y Hernández (2010).

Son conocidas las ventajas del método narrativo propuesto por Connelly y Clandinin (1995), investigadores que indican que “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente,

vivimos vidas relatadas” (p. 11). De este modo, se pudo observar la coherencia entre el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico para comprender y conocer las historias de los docentes frente a las prácticas de lectura y escritura, desde sus inicios hasta la actualidad.

En razón de lo anterior, la entrevista y la observación como técnicas de recolección de la información fueron muy útiles para acercarnos de manera fiel y directa a las vivencias de estos docentes. La entrevista como técnica principal fue de gran importancia, ya que al ser no estructurada, como lo señala Ander-Egg (1993a), “deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador, tratándose en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal” (p. 110). Además, al ser a profundidad, tal como la definió Valles (1999), proporcionó mayor acceso a los datos cualitativos y brindó mayor información. Para ello, el guion fue planeado y estructurado de acuerdo con los objetivos trazados y las tres categorías del marco teórico.

Por otra parte, conviene destacar la técnica de la observación no participante. Castro y Rodríguez (1997) advierten que “los investigadores permanecemos como espectadores ajenos a la situación” (p. 124), sin interferir en el escenario de la práctica. Así, es posible ver algunas dinámicas y estrategias que utilizan los docentes en las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el aula, y de esta manera establecer la relación con sus experiencias personales y profesionales.

Se eligió el método de análisis desde la teoría literaria, pues se relaciona con el tipo de investigación narrativa, ya que en los dos casos tanto el sujeto como sus vivencias fueron el eje central: por un lado, la narrativa favoreció la posibilidad de conocer a los docentes investigados a partir de sus propios relatos; y por otro, el método de análisis permitió comprenderlos y analizarlos rigurosamente.

La teoría propuesta por Bremond (2001), expuesta en *La lógica de los posibles narrativos*, retoma, modifica y complementa el modelo de análisis del cuento ruso hecho por Propp (1928). Está además fundamentada en el estructuralismo y permitió identificar las relaciones de oposición que aparecen de manera recurrente en los relatos y sus variaciones. Es importante reconocer la riqueza de este método de análisis, ya que, en relación con esta investigación, facilitó ver cómo fueron las prácticas de lectura y escritura en los docentes

desde sus vivencias relatadas, de las cuales se analizó, línea por línea, aquellas singularidades para comprender algunas generalidades.

En la propuesta de Bremond (2001), “la unidad de base, el átomo narrativo, sigue siendo la función, aplicada como en Propp (1928) a las acciones y acontecimientos que agrupados en secuencias engendran un relato” (p. 99). Por ello, en los relatos de los docentes investigados se identificaron algunos elementos en común como las acciones, los sentimientos, los acontecimientos, los espacios, los sujetos y los objetos, que se conformaron en funciones de acuerdo con unas características similares encontradas. En este sentido, Bremond (2001) define que las acciones son una sucesión de hechos, en tanto los acontecimientos son la sucesión de diferentes acciones que únicamente adquieren sentido cuando las realizan los humanos. Por tanto, las acciones y los acontecimientos son elementos constitutivos de los relatos.

Luego de una lectura detallada, se logró determinar a cuáles acciones o acontecimientos se les podía atribuir un rasgo de función. Este ejercicio fue coherente con la flexibilidad que propuso Bremond (2001), pero en este caso se asignó teniendo en cuenta la estructura propia de los relatos, centrados en las vivencias de los docentes en las prácticas de lectura y escritura. Asimismo, Bremond (2001) ratifica: “Todo relato consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción” (p. 102). Por tanto, para el grupo de investigación, los relatos que se construyeron a partir del trabajo de campo, y que surgieron de la conversación con los docentes investigados, cuentan con las características mencionadas, ya que ellos narraron los diferentes sucesos y experiencias frente a las prácticas de lectura y escritura.

El trabajo de análisis de los relatos fue realizado en cuatro momentos. El primero de ellos fue individual: cada investigador leyó minuciosamente sus relatos para identificar allí los elementos recurrentes y aspectos similares y relevantes, que a su vez tuvieron relación con la pregunta y los objetivos de la investigación. En el segundo momento se exportó la información a cuadros que mantenían la clasificación por color. Igualmente se asignó una función entendida como la unidad principal del relato, donde se reúnen todas las acciones y los acontecimientos que allí recobran sentido. Como investigadores se retomaron y adecuaron nueve de las 31 funciones propuestas para el análisis, ya que fueron una constante en los relatos de los docentes. Estas permitieron comprender las prácticas de lectura y escritura en relación con las prácticas docentes.

En un tercer momento se elaboraron las matrices que tienen como función la reagrupación, organización y síntesis de los datos encontrados en los cuadros de funciones. Se tuvieron en cuenta características de agrupación y categorización sugeridas desde la flexibilidad y los rasgos en común del método de Bremond (2001), en función de vislumbrar los posibles hallazgos recurrentes desde las voces de los investigados. Para ello, se clasificaron tres binas que surgieron desde el método acorde con el estructuralismo: ayudantes/oponentes, acción/reacción y tarea difícil//tarea cumplida, que permiten evidenciar las relaciones directas de dos campos semánticos.

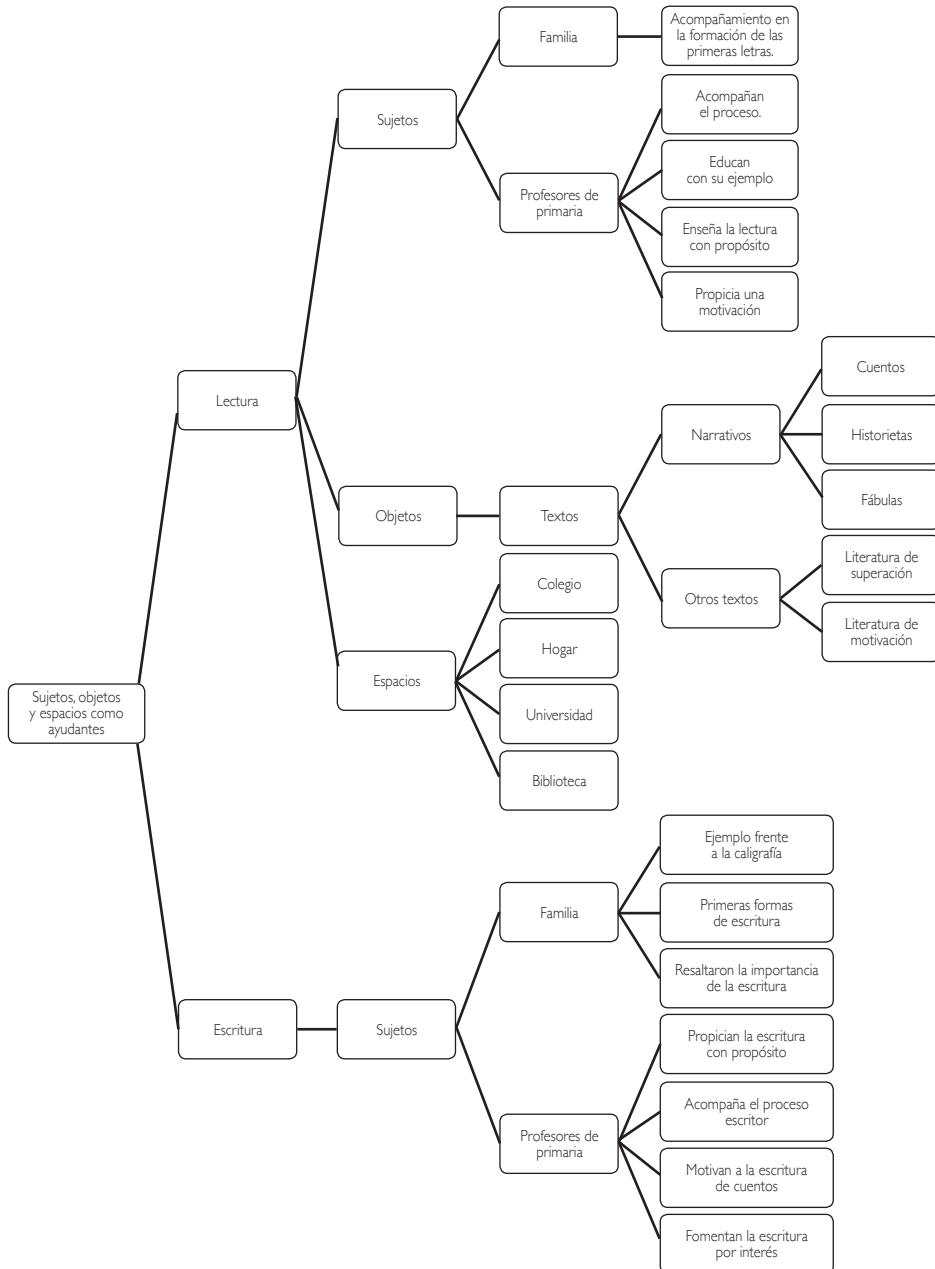
En un cuarto momento fue posible establecer algunas categorías con sus correspondientes subcategorías, que se relacionan directamente con cada uno de los objetivos planteados en la investigación. En la figura 1 se muestra la representación gráfica de las categorías y subcategorías en la fase análisis.

De manera simultánea, se realizó el análisis de los relatos y las observaciones. Estas últimas adquieren más sentido en la medida en que brindan un soporte de aquellos elementos, sucesos o experiencias que fueron narrados por los docentes investigados para comprender cómo leen y escriben. Para evidenciar este soporte, se retomaron de forma literal las voces de los docentes investigados en torno a sus experiencias vividas durante la práctica docente, las cuales fueron analizadas a la luz del marco teórico. A partir de este análisis, enseguida se presentan tres reflexiones centradas especialmente en el papel de los sujetos en las prácticas de lectura y escritura de los doce docentes que contaron sus historias.

Repensar las prácticas de lectura y escritura: relatos de maestros que leen poco y escriben menos

La lectura y la escritura son prácticas que están presentes en las formas de enseñanza de los profesionales docentes. Así, se hace necesario reflexionar y repensar las diferentes apuestas educativas y, en consecuencia, enriquecerlas día a día. En la cotidianidad se escucha hablar de la importancia de la lectura y la escritura, pero rara vez se hace referencia al hecho de pensar cómo fue ese acercamiento, qué papel han desempeñado las personas que enseñan a leer y a escribir, por qué se lee, cómo se lee y por qué se escribe como se escribe. Si bien es cierto que el fin de esta investigación no era dar respuesta a todos los interrogantes que surgen alrededor de dicha temática, menos aún

Figura I. Representación gráfica de las categorías y subcategorías en la fase análisis (2015-I)



dar la “fórmula mágica” para mejorar estas prácticas, sí buscaba conocer e interpretar las vivencias de los sujetos investigados para vislumbrar, a partir de algunas singularidades, por qué estos docentes en la actualidad leen poco y escriben menos.

Durante este proceso se evidenció que la escuela y la familia orientan la lectura y la escritura como prácticas obligadas o mecánicas; ello se ve reflejado cuando los docentes plantean que, más que desarrollarlas por placer, solían hacerlas por obligación o imposición. Estas experiencias pudieron, de algún modo, afectar el presente, tal como lo narró un docente: “Desde primaria, mi formación frente a la lectura y la escritura no fue muy significativa, teniendo en cuenta que siempre mis papás y mis maestros tenían un lema: *la letra con sangre entra*” [R2T1 3]. Es decir, el proceso de lectura y escritura estaba enmarcado en el afán de cumplir con una tarea: ya fuera hacer la plana, transcribir o decodificar un texto.

Pensar entonces en prácticas significativas podría ser solo un ideal, pues aquello que leían y escribían generaba miedo, al ser implementado por medio del castigo. Lo anterior no fue favorable para que los docentes leyeran o escribieran, y probablemente trascendió para que en la actualidad dichos sujetos lean poco y escriban menos. Vemos así la influencia de los sujetos en las prácticas de lectura y escritura de los docentes.

Además, los métodos, al ser mecánicos, dejaron de lado elementos importantes de la práctica lectora y escritora y se centraron más en la forma, sin tener en cuenta la coherencia e interpretación del código escrito. Todo ello limitó el acercamiento de los docentes investigados a este amplio mundo de la lectura y de la escritura, pues en la mayoría de los casos tan solo se tenía en cuenta la ortografía, los signos de puntuación o la caligrafía. Esta situación no dista de lo planteado por Cassany (1996):

En la escuela nos enseñan a escribir y se nos da a entender, más o menos veladamente, que lo más importante —y, quizá lo único a tener en cuenta— es la gramática, [...] de esta manera hemos llegado a tener una imagen parcial y también falsa de la redacción (p. 36).

Al hablar de una “imagen parcial”, se hace referencia a que escribir no se limita a estos elementos, y que pensarlo de este modo es una forma errada de

orientar esta práctica. Algunas familias guiaron la escritura desde este mismo esquema, porque quizá así también lo aprendieron. De hecho, la narrativa permitió retomar sus propias voces: “En cuanto a la escritura, siempre tuve muy presente la manera como escribía mi papá, su caligrafía era muy buena, pero en ningún momento recuerdo haberme sentado a leer o escribir con él” [R12EC 15]. Por supuesto, leer y escribir es más que eso.

Como consecuencia, algunos docentes, en su práctica, sienten temor por leer y escribir, pues vivenciaron estas prácticas de otra manera, y ahora, desde su quehacer, encuentran que la lectura y la escritura requieren de más elementos, como la comprensión y la argumentación. Además, deben ser abordadas desde la motivación, el gusto y el interés, componentes que los docentes creen no los tienen en la actualidad.

De acuerdo con las experiencias previas de los investigados y sus vivencias con la lectura y la escritura, fue posible reflexionar y preguntarse de qué manera estas se abordan en las prácticas docentes. Para ello se retomaron los planteamientos de Carr y Kemmis (1988) desde una perspectiva crítica de la relación entre teoría y práctica:

La Práctica Profesional Docente se relaciona con factores que intervienen en el ser del maestro como los hábitos, las costumbres, el contexto, los intereses propios y del entorno en el que se encuentra, tanto en el ámbito académico como en el personal que deben estar estrechamente ligadas desde la acción consciente y reflexiva para transformar no sólo el ámbito personal, sino que además estas prácticas tengan un impacto positivo en su entorno social (p. 139).

Posiblemente, estos docentes no tuvieron la fortuna de ser orientados por maestros reflexivos de sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura; en algunos casos fueron ejercicios descontextualizados sin tener en cuenta la realidad de los estudiantes. Esto lleva a un cuestionamiento: si un docente no lee ni escribe, ¿cómo puede exigir que sus estudiantes lo hagan?

Experiencias de docentes durante su proceso de formación en la media académica y la universidad (¡muy parecidas a las de su primaria!)

En la mayoría de los casos, las experiencias relacionadas con la lectura y la escritura se realizaban para responder a unas exigencias determinadas, es decir, se abordaban como requerimiento evaluativo, o sencillamente eran diferentes trabajos que debían entregar en el momento indicado. Esta situación se evidenció en el siguiente relato:

Quando llegué al bachillerato, en cada año me debía leer una o dos obras, pero eran elegidas por mis maestros; inclusive, ellos ni siquiera tenían interés muy grande en esa lectura, a ellos solo les preocupaba, no que aprendiera algo con esa lectura, sino que leyera y escribiera [R3T1 4].

Otro docente relató en un sentido similar: “En la universidad inclusive sucedió lo mismo, nunca hubo nada nuevo. Además, no me dieron la opción de elegir obras, sino que eran temas que tenían que ver con las materias y las áreas que eran de la licenciatura” [R3T1 9]. Es evidente que estas prácticas no las realizaron con gusto, sino con una estructura de imposición, obligación o sencillamente por cumplir con algún requerimiento; es decir, fueron momentáneas, y por ello se convirtieron en prácticas que no permean ni trascienden su vida personal y profesional.

Con lo anterior no se quiere demeritar la lectura o escritura en la práctica docente, o decir que no genera conocimiento; por el contrario, se quiere resaltar la importancia que ambas tienen como ejercicio formativo que la enriquece. Qué mejor que un docente que sistematiza su práctica, la escribe, la reflexiona a la luz de teorías, para repensarla y transformarla en su contexto educativo.

Para algunos docentes, solo escriben los elegidos

Para dar paso a este momento, es preciso hacer un repaso por la historia, donde podemos ver que las prácticas de escritura han sido consideradas como un privilegio. Así lo mostró Ong (1987), que hizo referencia al hecho de que en la cultura griega la escritura era un oficio ejercido por los sabios que conocían el código. En la Edad Media, por ejemplo, solo ciertos sectores de la

sociedad, como la nobleza, los escribanos o los sacerdotes, “tenían el don o el conocimiento para hacerlo” (p. 94). Más adelante solo quien se consideraba “ilustrado” tenía la facultad de leer y, por ende, de escribir. Aun en la actualidad sigue marcada la tendencia de que escribir es una habilidad de pocos; se cree que solo quienes se han consagrado desde muy temprana edad a esta práctica y que la han desarrollado son los únicos que logran escribir bien.

Vemos que esto no es ajeno a las convicciones de algunos docentes, que a pesar de estar relacionados con las prácticas de escritura a lo largo de su formación, piensan que aun así faltan muchos elementos que hacen difícil abordarla. Al respecto expresa un docente:

A mí me encantaría tener un vocabulario global de acuerdo con las exigencias del texto que debiera escribir, variedad de sinónimos y el uso de los conectores para realizar muy bien este ejercicio, ya que en la escritura está la forma de dar a conocer mi mundo; mi mundo como parte de una familia, como amigo, como compañero, como profesor; el mundo que formo con los días, con el aprendizaje y con las vivencias [R3TI 5].

En otras palabras, se cree que un buen ejercicio de escritura responde al uso de términos adecuados, o aquel que se entiende desde los aspectos técnicos, y por eso no lo abordan de otra manera. La anterior situación hace evidente los temores que presentan los docentes al momento de enfrentarse a la práctica de la escritura, pues lo hacen con dificultad ya que consideran que la falta de habilidades o el poco conocimiento de la gramática y de sus componentes al estructurar el texto se convierten en falencias para realizar un escrito. De ahí que el concepto y la práctica de escritura de los docentes sean producto de su proceso formativo.

Cabe reiterar que para escribir se necesitan más habilidades, como lo afirma Cassany (1999):

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de recolección (p. 21).

Por tanto, es necesario pensar que esta práctica, además de ser un proceso de pensamiento complejo, es una de tipo sociocultural propia de cada sujeto,

que parte desde su realidad y experiencia previa. Además de la carencia de elementos para acercarse a la escritura, la realidad de los docentes está enmarcada por la falta de hábitos, lo que hace que escriban poco, pues les limita el hecho de saber que escribir no es fácil; es decir, no basta con tener ideas sobre un tema, sino que se deben poseer elementos mínimos para hacerlo. Al respecto una docente relató:

Cuando me siento frente a la hoja o frente al computador, me cuesta escribir, y eso es porque no tengo la costumbre ni la organización, porque de hecho construir un texto es mucho más complicado que simplemente sentarme a escribir y más cuando es un texto académico; entonces tengo que sentarme, organizar, pensar, hacer la lluvia de ideas, armar párrafos y leer el texto. El proceso de escritura se torna un poco más complejo [R6]AN].

Es entonces cuestionable el hecho de que un docente no tenga el hábito de leer y de escribir, puesto que, como se ha referido, la lectura y la escritura permean la práctica docente. Cassany (1996) afirma que “no escribimos porque nos cuesta hacerlo y nos cuesta hacerlo porque escribimos poco” (p. 57).

Con todo lo anterior, la lectura y la escritura se convierten en prácticas que, de una u otra manera, realizan los docentes y responden a las experiencias tanto de su vida personal como profesional. Sin embargo, la práctica de lectura es más recurrente en ellos, y aun así es poco el tiempo dedicado. En cuanto a la escritura, se evidencia que, más que una realidad de los docentes, se limita a deseos y expectativas, pues reconocen que dicha práctica es un proceso muy elaborado y complejo que requiere formación y tiempo para hacerla. Estas situaciones no distan de lo planteado por Cassany (2008): “Cuando le preguntas a alguien si le gusta escribir, la conversación se llena inevitablemente de tópicos, [...] al fin y al cabo, todos concluiremos diciendo que no tenemos tiempo para escribir, aunque nos gustaría poder hacerlo más a menudo” (p. 38).

Por las razones expuestas, se necesita que la lectura y la escritura sean abordadas tanto en la vida personal como profesional, espacios en los que el ideal será que los sujetos lectores o escritores abran su pensamiento y logren expresar, por medio de estas prácticas, aquello que emerge de su ser; comprender que no siempre se lee y se escribe de la misma forma, puesto que son diferentes los fines, los tiempos, los espacios y las maneras de abordarlas.

En suma, es importante ver que tanto la lectura como la escritura varían de acuerdo con lo que se desea expresar o comunicar, y sería deseable que cada sujeto se preguntara por las maneras como se acercó a ambos procesos. Cassany (2008) nos ayuda a reflexionar sobre la constitución de sujetos escritores cuando expresa la necesidad de “fomentar el crecimiento individual del escritor, más que el uso de recetas, fórmulas o técnicas establecidas de escritura. No hay una única manera de escribir, sino que cada cual tiene que encontrar su estilo personal de composición” (p. 32).

Cabe recalcar que la lectura y la escritura son prácticas que construyen los sujetos a partir de sus experiencias, y cada uno lo hace de diferente manera; como prácticas socioculturales, constituyen al sujeto lector o escritor. En otras palabras, la manera como se lee o se escribe no son habilidades innatas, sino que se construyen y, por ende, dependen tanto de las características del contexto como de la disposición, el gusto y el interés para realizarlas. Reconocer lo que significa leer y escribir, y entender que estas prácticas son influenciadas de una u otra forma por las personas que las orientan o con las que interactúan constantemente, ayudará a la construcción de mejores sujetos lectores y escritores.

Algunas reflexiones finales de la experiencia

En relación con el tipo de investigación narrativa característico de este proyecto, se evidencia la importancia de darles a los docentes la posibilidad de narrar sus prácticas lectoras y escritoras, ya que ello propicia un espacio de reflexión que les permite repensarlas desde su profesión y desde su vida misma. Esto es así por cuanto muy pocas veces —como ellos mismos lo manifestaron— han tenido la posibilidad de retomar esa historia, a pesar de las huellas palpables y las costumbres que tal vez han heredado de su propia cultura. La narrativa como método investigativo fue útil para entender por qué leemos, cómo leemos y por qué escribimos como escribimos. Se pudo observar y analizar que la mayoría de los doce docentes investigados aprendieron a leer y a escribir con métodos rigurosos y estrictos, basados en la imposición y la obligatoriedad, que detonaron en el desinterés reflejado y transmitido en sus prácticas personales y profesionales.

De igual manera, fue posible visualizar que se ha desarrollado un poco más la lectura que la escritura, pues consideran que la última requiere mayor elaboración y construcción, al tiempo que deben darse unas mayores condiciones al momento de desarrollarla; es decir, los docentes consideran que leen poco y escriben menos.

Asimismo, se halló que las prácticas de lectura y escritura en la actualidad se enfocan en tareas propias del quehacer docente (plan de estudios, planeador, diario de campo, entre otros), o en algunos casos para cumplir con unas exigencias propias de su condición como estudiantes; por lo tanto, cabe notar que no hay un acercamiento genuino, puesto que no se desarrollan por gusto e interés, sino por obligación.

Se encontró que las maneras en que estos docentes aprendieron a leer y a escribir pueden determinar la manera como las ejecutan en la actualidad y, por ende, la forma en que las orientan en su ejercicio docente. En este sentido, se comprende que los sujetos no nacen lectores o escritores, sino que se hacen desde la práctica misma, la cual está caracterizada a su vez por la interacción con otros sujetos en tiempos, épocas o espacios específicos.

Los mecanismos de apoyo en las prácticas de lectura y escritura se refieren a los docentes que, mediante sus propias creencias, formación y técnicas, guiaron y acompañaron a los sujetos investigados en sus primeros años de formación, puesto que planteaban clases y estrategias que probablemente los llevaron a realizarlas.

Los sujetos que no apoyaron los procesos de lectura y escritura se convirtieron en una suerte de obstáculo. Son aquellos que, a través de su práctica, se encargaron de generar cierta apatía, distanciamiento y aburrimiento en los docentes investigados al momento leer y escribir; aquellos que, a pesar de poseer una teoría y una técnica de enseñanza, en ocasiones no tuvieron en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes y de su contexto. Igualmente, existieron objetos que obstaculizaron o dificultaron el acercamiento de estos docentes frente a la lectura y la escritura; con esto nos referimos a los textos académicos de manera específica, porque fueron abordados de tal forma que se percibieron como tediosos, extensos, complejos y aplicables solo en el contexto académico.

Conviene señalar que en las instituciones distritales se plantea el Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), que pretende que los docentes, desde su quehacer, despierten el gusto de los estudiantes frente a estas prácticas, a partir de diferentes estrategias; sin embargo, pareciera que estas dinámicas no se alejan de lo planteado a lo largo de los hallazgos, es decir, que algunos docentes implementan en sus prácticas formas de enseñanza adquiridas a lo largo de su formación y a través de su experiencia, contexto en el que se fundamentan en una enseñanza instrumental que no tiene en cuenta las voces y los deseos de los estudiantes. Los docentes reconocen la necesidad de reflejar, por medio de su ejemplo, el interés por leer y escribir, pues de lo contrario se tornaría difícil desarrollarlo en los estudiantes o, más aún, convertirlos en buenos lectores y escritores capaces de abordar un texto o un escrito con agrado y motivación, por convicción propia, sin buscar impedimentos ni poner límites: que lean y escriban de la vida y para la vida.

Es determinante establecer un diálogo interno y externo mediante los relatos de las prácticas docentes, que permita repensarlas y transformarlas en prácticas profesionales docentes. De acuerdo con Carr (1996), “se trata de ‘acción no material’ regida por complejos y, a veces, conflictivos fines éticos que pueden modificarse a la luz de las circunstancias prácticas y de las condiciones concretas” (p. 102). De esta manera, los docentes que enseñan a leer y a escribir deben relacionar los aspectos teóricos y prácticos, buscar nuevas alternativas y modificar su práctica desde la constante reflexión. En este sentido, además de convertirlas en prácticas interesantes para sí mismos y para los estudiantes, requieren de su contextualización, de tal manera que al acercarse a la lectura y a la escritura, se integren en la vida diaria de cada sujeto. Solo en esta medida podemos hablar de unas prácticas profesionales de lectura y escritura.

Finalmente, podemos ver que es necesario que los sujetos comprendan la lectura y la escritura como aliadas del conocimiento; sin embargo, estas deben ser orientadas continuamente, desde la infancia misma, para contribuir a la formación de lectores y escritores.

Referencias

Álvarez Álvarez, M.Y., Galeano Martínez, P.I., Pardo Rodríguez, L. E. y Parra Acosta, J.A. (2009). *Prácticas de lectura de estudiantes del programa de Sistemas de Información*,

- Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Alzate, G. y Tobón, C. (2007). ¿De qué manera leen los docentes la cotidianidad escolar? ¿Y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico? En *Investigación de los saberes pedagógicos* (pp. 159-245). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ander-Egg, E. (1993a). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Ander-Egg, E. (1993b). *Repensando la investigación-acción participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E. (1995). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Arévalo, G. A., Casas Melo, G. y Novoa Zuluaga, M. A. (2010). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7° y 8° del Colegio José Francisco Socarrás IED*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bremond, C. (2001). Introducción a la narratología. En *La lógica de los posibles narrativos* (pp. 87-120). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Calvet, L. J. (2007). *Historia de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1996). ¿En qué consiste una práctica educativa? En *Una teoría para la educación* (pp. 86-102). Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Maestros investigadores y curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas* (pp. 7-43). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). En-línea. En *Leer y escribir en la red* (pp. 19-90). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005). Expresión escrita. En *Enseñar lengua* (pp. 193-256). Barcelona: Graó.
- Castro, E. B. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2011). Introducción. En *Historia de la lectura* (pp. 25-62). Ciudad de México: Prisa.

- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Clavijo, A. (2000). *Formación de docentes, historia y vida*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Narrativas y relatos. En *Encontrar el sentido de los datos cualitativos* (pp. 65-126). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente* (pp. 11-51). Barcelona: Laertes.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Flick, U. (2012). La entrada al campo. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 65-120). Madrid: Morata.
- Guerrero Contreras, D. y Escobar, F. (2009). *Los maestros leen y escriben: una experiencia de formación permanente en colectivo*. San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Herrera, J. (2010). La investigación en las ciencias sociales: breve historia y retos actuales. *Revista Universidad de la Salle*, 51, 55-70.
- Huérffano Pérez, C., Duarte Gallo, O. M., Tinjacá Martínez, G. y López, R. (2001). *Didáctica de la escritura, de la redacción a la ficción. Formación de maestros y programas universitarios orientados a la enseñanza de la escritura*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Kohan, S. A. (1999). Introducción. En *Cómo se escribir un relato* (pp. 11-12). Barcelona: Plaza y Janés.
- Marín Ardila, L. (2001). La noción de crisis de paradigma en la educación. *Pedagogía y Saberes*, 16, 27-34.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: Los diez temas y sus macro objetivos*. Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2013, 18 de julio). Alcance del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325394.html>
- Moreno, P. J. (2015). *Manual de investigación en educación. Talleres de trabajo*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ong, W. (1987). La escritura reestructura la conciencia. En *Oralidad y escritura* (pp. 81-116). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Capítulo 3. ¿Cómo leen y escriben doce docentes que enseñan a leer y a escribir...

- Petit, M. (1999). El papel de los mediadores. En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp. 105-119). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Sánchez, C. (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario. *Educere*, 13(44), 99-107.
- Secretaría de Educación del Distrito (2012). Maestros empoderados con bienestar y mejor formación. Recuperado de <http://goo.gl/h0kqzm>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vain, P. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 56-78.
- Valles, M. S. (1999). Técnicas de conversación, narración I: las entrevistas en profundidad. En *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Madrid: Síntesis.

Capítulo 4

LA PROPUESTA CURRICULAR 40×40: LAS COSAS NO SON COMO PARECEN, LA REALIDAD ES OTRA

María Pilar García Zabala*
Clara Inés Huérfano Ochoa**
Consuelo Martínez Vianchá***
Diana Carolina Ramírez****

Introducción

En Colombia existen diferentes políticas públicas enfocadas a mejorar la educación y el desarrollo integral de los niños. Estas políticas permiten reflexionar sobre las necesidades en el campo de la educación y direccionar proyectos y propuestas curriculares destinadas a ser ejecutadas en los colegios, dentro y fuera de las aulas de clase.

* Licenciada en Educación Preescolar por la Fundación Universitaria Los libertadores; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de la Institución Educativa El Porvenir. Correo electrónico: maria_pilar_g@hotmail.com

** Licenciada en Lengua Castellana, inglés y francés por la Universidad de La Salle; magíster en Docencia por Universidad de La Salle; *homeroom teacher*, Gimnasio Campestre Los Cerezos. Correo electrónico: ciho10@hotmail.com

*** Licenciada en Filología por la Universidad Nacional de Colombia; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de inglés. Correo electrónico: comvy670@hotmail.com

**** Licenciada en inglés por la Universidad La Gran Colombia; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de inglés. Correo electrónico: dianacramirez02@unisalle.edu.co

En el contexto de las políticas educativas, este capítulo presenta algunas reflexiones producto de la investigación titulada *Tensiones en las prácticas docentes frente a la política de la extensión de la jornada en los colegios distritales El Porvenir, Castilla y José Manuel Restrepo*, adelantada durante 2014 y 2015. Con ella se buscó identificar las tensiones en la práctica docente frente al currículo 40×40. Para ello, se trabajó en los tres colegios distritales referidos, donde se entrevistaron catorce docentes con el fin de dar a conocer diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de la práctica docente en relación con la propuesta curricular 40×40.

El grupo investigador consideró que dicha implementación es una problemática que cobra relevancia por cuanto el docente ha tenido que transformar su práctica frente a los recursos destinados y las condiciones establecidas en cada una de las instituciones para llevar a cabo dicha propuesta. Así, se configura una situación laboral distinta, acompañada de vivencias que se hacen manifiestas a través de percepciones, sentimientos, expectativas; por esta razón, el trabajo de investigación se enfocó en identificar las diferentes tensiones que producen estas condiciones particulares en los planos personal y social.

Ahora bien, dichas tensiones se examinan a manera de desencantos, pues este sentimiento emerge frecuentemente en los relatos de los docentes entrevistados. Así, los desencantos son: a) resistencia de los docentes frente a la aplicación de la propuesta, b) falta de recursos e infraestructura, c) desgaste del docente, d) inconvenientes con la coordinación y la aplicación de la propuesta, e) baja remuneración salarial y f) ausencia de contextualización para la aplicación de dicha propuesta.

Se planteó una investigación que permitió comprender las prácticas profesionales docentes de la propuesta curricular 40×40, identificar las tensiones en estas y reconocer los desencantos ante el currículo. Se tuvo como referente los testimonios de profesores frente a la percepción que tienen de las contribuciones o afectaciones de esta política en la práctica docente y el cumplimiento del currículo correspondiente, lo que permitió considerar sus implicaciones en la comunidad educativa (profesores, estudiantes, administrativos y familiares).

Se consideró además que la investigación de la política de la extensión de la jornada currículo 40×40 es pertinente en la medida en que su desconocimiento, por parte de los docentes, genera indisposición y da pie a algunas tensiones en

su práctica. El estudio de esta problemática conduce a una profunda reflexión si se tienen en cuenta elementos conceptuales y metodológicos necesarios para asumir, con responsabilidad y carácter, el currículo para la excelencia y la formación integral 40x40 establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital (SED). Se trata de que este sea analizado con rigor por los mismos docentes y, de manera cooperativa, permita compartir interrogantes, reformular preguntas y analizar las posibles repercusiones. La revisión de los estudios e investigaciones cercanos a la problemática de esta investigación permitió verificar la importancia y novedad de esta en el marco en el que se inscribe.

Problematización

Al pensar en las políticas educativas surge un gran interrogante: ¿cómo es posible erradicar necesidades desde una mirada ajena al contexto? En la mayoría de los casos, las personas que plantean las políticas son extrañas al contexto: tienen formación administrativa y de otras profesiones afines, pero desde ningún punto de vista tienen la experiencia del aula y mucho menos la vivencia pedagógica. Esta situación crea un abismo entre la realidad y lo que es ideal para ellos.

Un caso actual que merece ser mencionado y analizado es el de la Política de la Extensión de la Jornada, específicamente la implementación del “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40”, el cual fue decretado por el Concejo de Bogotá mediante el Acuerdo 489 de 2012. Este surge como una respuesta a la necesidad de mejorar la calidad educativa en los colegios distritales de Bogotá y está diseñado para ser ejecutado en 40 horas semanales, durante 40 semanas al año (de ahí su nombre). Esto implica que el horario de los estudiantes cambie y se incrementen dos horas adicionales en cada una de las jornadas, lo que, en suma, da un total de ocho horas diarias de permanencia en la institución, espacio que conlleva el fortalecimiento de los centros de interés focalizados en artes, deportes y bilingüismo.

Este ambicioso proyecto ha requerido de un capital considerable en recursos económicos y humanos; pero a pesar de la gran inversión y de las buenas intenciones, no todo es factible, en especial para los docentes, que son las personas encargadas de ejecutar el proyecto, ante todo, desde su práctica docente.

En este artículo se pretende evidenciar cómo la propuesta curricular 40×40 ha generado desencanto en la práctica docente.

Las tensiones desde el desencanto

Es necesario explicar inicialmente qué se entiende por *desencanto*, para luego profundizar en seis aspectos que generan decepción y que dificultan y producen tensiones en la práctica docente desde la propuesta curricular 40×40. El desencanto hace referencia a una decepción, desilusión o un vacío que experimentaron los docentes entrevistados al estar en contacto con la realidad y su práctica docente en los centros de interés. Los seis aspectos que generan desencanto en la práctica docente son:

- a) La resistencia, por parte de los maestros, a que se ejecute el proyecto.
- b) La frustración del docente por falta de apoyo, recursos e infraestructura en las instituciones.
- c) El desgaste del docente.
- d) La discontinuidad de los procesos, en especial de las organizaciones externas.
- e) Los bajos salarios.
- f) La realidad de lo planteado en la propuesta curricular.

Respecto al primer aspecto, los profesores de las instituciones educativas han manifestado resistencia a la puesta en práctica de proyecto, ya que puede significar cambios en sus funciones y horarios. Estos factores han generado desilusión en su práctica profesional, como lo afirma un docente:

Para los docentes ha sido muy difícil asumir el hecho de que haya una jornada extendida, otros hablan de la jornada completa. Hay mucho desconocimiento. De igual forma, resistencia frente al proyecto: nos ponemos en la posición de los profesores, estamos acostumbrados a trabajar seis horas presenciales aunque nuestro contrato dice que son ocho, pero son dos horas de trabajo en casa. Lo que pasa es que presenciales son seis, entonces decimos: es entendible la inconformidad y la posición de los profesores porque hay mucho temor a que digan que van a alargar la jornada a las ocho horas [RCEPI].

Los docentes sienten que esta nueva política educativa (extensión de la jornada) responde a algunas necesidades de los estudiantes como la educación integral o

el aprovechamiento del tiempo libre, pero no responde a las necesidades de los docentes, a la mejora de las condiciones laborales y mucho menos a su formación. Por el contrario, la política de la extensión de la jornada les genera preocupación una vez los docentes ven amenazado su horario de trabajo y las funciones que deben desempeñar en este. Son conscientes de que, tras esta política, se esconden unos intereses por parte del gobierno que apuntan a aumentar las horas de trabajo por el mismo sueldo o por una bonificación. Esta política genera incertidumbre sobre cómo se va a modificar su rol docente a largo plazo y cómo se verán afectadas sus condiciones laborales.

Conocida la dificultad que ha representado, ante todo para los docentes de planta, el enfrentarse a la nueva política del 40x40, estos no pueden evitar sentirse amenazados. Al respecto, Martínez (2010) afirma:

Las reformas llegan a la escuela y las “dificultades” para incorporar o incorporarse se profundizan al enfrentarse a un ambiente cultural, político, social y económico que es radicalmente diferente de aquel sobre el cual dicha reforma organizó su propuesta pedagógica institucional. Ello sucede porque las actuales orientaciones de las políticas educativas y la instrumentación concreta de acciones y programas están conduciendo a una serie de cambios significativos en las instituciones educativas y, en general, a un cambio en la concepción del papel del maestro (p. 12).

Se indica ahora el segundo aspecto: los docentes se sienten frustrados por la falta de apoyo, recursos e infraestructura en las instituciones. En relación con ello, los docentes expresan:

Algunos colegios no están dotados con los salones adecuados para dictar la clase, no hay recursos como la grabadora. Algunos colegios tienen los espacios muy reducidos y los niños no caben. La apuesta es muy interesante, es muy buena trabajar en los parques, los escenarios y demás, pero hace falta más infraestructura; realmente, no hay donde practicar los deportes ni los espacios adecuados. En el momento en que esto se convierta no en una opción sino en un hecho que todos los colegios tendrán que afrontar, los escenarios no serán suficientes. Hay que ser realistas [RCEPI].

Para el desarrollo de las clases es necesario contar con los espacios físicos —en este caso, un aula— donde se pueda compartir una experiencia de enseñanza-

aprendizaje entre el docente y un grupo de estudiantes, y se logre contar con unos recursos que puedan ser utilizados efectivamente. Estos aspectos fueron contemplados en la formulación de la propuesta, pero en la realidad no se cuenta con ellos. Es notoria la falta de infraestructura de las instituciones, ya que, al tener más estudiantes en el colegio, los espacios se reducen y los docentes tienen que buscar dónde trabajar sus talleres. Esta situación genera desorden y que los estudiantes no tengan un lugar estable para desarrollar las actividades.

En este aspecto coincidimos con lo que refiere Esteve (1994) con respecto a que el docente no siempre cuenta con los materiales que necesita para el desarrollo de su práctica y son pocos los medios para adquirirlos. En muchos momentos, los docentes cuestionan por qué el sistema educativo exige una renovación metodológica sin dotarlos a ellos mismos de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Como consecuencia, hay una reacción de inhibición en el profesor, que opta por limitarse a la rutina escolar y deja a un lado el esfuerzo y la ilusión por modificar su práctica. La falta de recursos va más allá de la escasez de los materiales: implica también la inadecuación de infraestructura, falta de mobiliario, calefacción y talento humano.

Como vemos, la realidad difiere notablemente de lo proyectado. Un gran número de colegios no cumplen con las condiciones de infraestructura que requiere dicha política para que haya un buen desarrollo de procesos. A veces no hay transporte para que los estudiantes se desplacen a tiempo a cumplir con sus actividades; el refrigerio no llega o se retrasa; no ha habido, hasta el momento, un buen proceso de sensibilización para la comunidad respecto a lo que se pretende con la propuesta curricular 40×40. Cabría preguntarse si un proyecto de estos se podría mantener sin los suficientes recursos que demanda el contexto y si la comunidad seguirá apoyando la implementación de este, o bien, si simplemente se convertirá en uno más de los proyectos que el Gobierno se propone imponer siguiendo las directrices que demandan modelos internacionales y soslayando, en parte, si son susceptibles de adaptarse o no a la realidad colombiana.

A continuación, se aborda el tercer aspecto: el desgaste del docente. Algunos docentes expresan que tener las clases de la jornada regular y luego continuar con el programa 40×40 genera cansancio:

Ella expresa que como le agrada tanto trabajar en estos proyectos, se siente un poco desgastada por los tiempos que hay que dedicar a las actividades y,

más ahora, con el Club de Ciencias, que no sabe si el otro año continuará, ya que todos son procesos largos [RCEP2].

Algunos docentes expresan que se sienten agotados por desarrollar su trabajo en las dos jornadas, aunque es claro que ellos realizan su labor pensando en favorecer a los estudiantes, motivados por su amor a la profesión. Así lo sostiene otro docente: “Trabajar y planear actividades después de la jornada hace que haya un cansancio; sin embargo, este trabajo se hace por amor a los niños y, en este caso, con un compromiso personal de colaboración” [RCEP3].

Frente a esta tensión, Esteve (1994) añade que el docente sufre de un agotamiento que puede estar asociado al estrés. Este se caracteriza por la falta de tiempo con el que cuenta para realizar las múltiples responsabilidades que se le acumulan. Sobrecargado de trabajo, manifiesta reacciones contradictorias; por ejemplo, buscar una relación horizontal con los estudiantes, imponer disciplina de manera vertical, exigir a los estudiantes un alto grado de dedicación en sus ejercicios, evitar la programación de actividades para la casa, promulgar el respeto de la individualidad y plantear actividades homogeneizadoras.

Como cuarto aspecto del desencanto docente se presenta la prolongación de los procesos, especialmente por parte de las organizaciones externas. Para que se alcance el propósito del proyecto, la Secretaría cuenta con la colaboración de instituciones externas como el Instituto Distrital de las Artes (Idartes) y el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD). No se tiene la certeza si el próximo año colaborarán las mismas instituciones, si continuarán los mismos maestros o si estarán los mismos centros de interés, pues estos se abren de acuerdo con los resultados y su acogida. Un docente manifiesta en este sentido:

La Alcaldía, por medio de fundaciones, contrata a personas que no cuentan con la suficiente preparación para ejecutar esos proyectos. Recientemente despidieron a un profesor por su mediocridad. Además, manifiesto mi inconformidad con los que organizan el proyecto, porque nos piden el desarrollo de unas temáticas específicas que no tienen que ver con el taller y sin recibir inducción alguna. Eso se queda simplemente en propósitos vacíos, y los que tenemos que afrontar y asumir esa realidad somos los docentes que estamos ahí, tratando de respaldar una propuesta que no va para ningún lado. Falta apoyo por parte de la Secretaría; así, esto no tiene sentido [RCEP3].

Las anteriores voces dan cuenta del inconformismo ante algunas funciones que los docentes deben realizar, es decir, sin ser capacitados o sin el tiempo que requieren para organizar las actividades. Además, las posturas dejan entrever la incertidumbre de los docentes hacia la propuesta; en suma, ven en ella falencias y creen que no apunta hacia ningún lado. También es notorio que las fundaciones no seleccionan con suficiente criterio a sus docentes, lo cual genera que estos no puedan manejar sus grupos y deban ser despedidos, o que su contrato deba ser cancelado para el siguiente año porque no se consiguen los resultados esperados; es decir, el tipo de contrato ocasiona que algunos maestros deban irse, lo cual afecta los procesos que llevan los estudiantes. Cabría preguntarse: ¿la propuesta continuará con la misma acogida el siguiente año?, ¿qué tantos docentes, según los resultados, podrán quedarse en los respectivos colegios?, ¿aquellos que obtengan buenos resultados querrán continuar?, ¿seguirán los estudiantes motivados para asistir? No se sabe si llegarán los mismos recursos o habrá recorte de presupuesto. Una cosa es lo que se estipula en el texto escrito de la propuesta curricular 40×40, otra es la que revela la realidad. Aquí es posible corroborar lo que manifiesta Martínez (2010):

Las reformas llegan a la escuela, y las “dificultades” para incorporar o incorporarse se profundizan al enfrentarse a un ambiente cultural, político, social y económico que es radicalmente diferente de aquel sobre el cual dicha reforma organizó su propuesta pedagógica institucional. Ello sucede porque las actuales orientaciones de las políticas educativas y la instrumentación concreta de acciones y programas están conduciendo a una serie de cambios significativos en las instituciones educativas y, en general, a un cambio en la concepción del papel del maestro (pp. 11-12).

En otras palabras, cuando el gobierno colombiano lanzó la propuesta curricular 40×40, lo hizo sin tener en cuenta el contexto, ya que la mayoría de los colegios en Bogotá no cuentan con la suficiente organización para aplicar esta propuesta; es decir, existen problemas para gestionar los recursos. Por más que se esfuercen los colegios en implementar la propuesta apropiadamente, esto no se ha logrado del todo porque aún persisten los problemas de comunicación entre los docentes enlace (aquellos que lideran el proyecto en representación del estamento docente, coordinan la asistencia, los refrigerios y el transporte) y los docentes del 40×40, que son los que sufren las consecuencias de esta falta de comunicación y coordinación. Los docentes se ven afectados y, sin proponérselo, manifiestan su desencanto.

Un quinto aspecto que es relevante y afecta a los docentes es el salario. Hay una desilusión desde lo económico (bajos salarios). Los docentes sienten que su trabajo no está bien remunerado. Por ello, algunos de ellos expresan: “Yo personalmente no tengo problema en trabajar ocho horas; el problema no es ese, el problema es que son ocho horas en las cuales no estamos siendo bien remunerados por el trabajo que hacemos” [RCEP1].

Otro docente expresa que el trabajo no es valorado y opina que su labor no tiene la compensación económica debida en cuanto a lo que él desarrolla en su centro de interés:

El trabajo realmente es muy limitado y la remuneración es mínima, no hay la motivación para hacerlo. Primero, porque económicamente el trabajo de los docentes es subvalorado. Pienso que por hacer un trabajo tan específico se deberían tener condiciones diferentes de remuneración [RCEP3].

De la misma manera, otro docente expresa su inconformidad desde el pago de horas extras hasta la iniquidad frente a lo que la SED ofrece a otros docentes que lideran proyectos y que, de una u otra forma, tienen mejores condiciones que las que se generan en el pago por su labor:

Ahora, lo que yo mencionaba es que como son horas extras, pues se estaba pagando muy poco; yo conozco que en otros proyectos de la Secretaría de Educación, que manejan teatro, música, artes y actividades para fin de semana, ese valor hora sí es muy bien pago [RCEP4].

Lo anterior es muestra de la inconformidad sentida frente a un trabajo que es realizado por profesionales, pero que sienten que su labor no está siendo valorada desde la remuneración de su trabajo. Al iniciarse el nuevo proyecto educativo pensaron en condiciones favorables para ellos; infortunadamente no fue así. El pago a su trabajo se da en horas extras de acuerdo con el escalafón que cada uno presenta, y esto, según refieren, no se compensa con la actividad que desarrollan con los estudiantes en los centros de interés. Este sentir es afín a lo referido por Martínez (2010): “Las deficientes condiciones salariales generan una disminución de la motivación profesional del maestro” (p. 372). De allí que algunos piensen en retirarse del proyecto por no cumplir sus expectativas. Otro punto de vista relacionado con lo expuesto anteriormente lo plantea Díaz (1990):

Cuando hablo de resignificar la práctica docente es hacerle ver al docente, a la sociedad, a los funcionarios y a los directores de escuela que la tarea del docente es digna en sí misma. Esto implicaría profesionalizar la labor docente, pensándola en salarios justos, en otro tipo de preparación del maestro, y de condiciones de su práctica pedagógica (citado en Becerril, 2001, p.125).

Es relevante enfatizar que los bajos salarios que ofrece la propuesta curricular 40×40 contribuyen aún más al desencanto en la práctica docente. Como dan fe las voces de los docentes mencionados, estos sueldos no cumplen con sus expectativas frente al trabajo que deben asumir, y ello se constituye en un hecho decepcionante.

Para terminar, la propuesta curricular 40×40 no es tan real como se planteó inicialmente, porque no responde a las necesidades del escenario sociocultural de los estudiantes ni al contexto que rodea a algunas instituciones educativas. Por un lado, se diseña el trabajo desde los centros de interés, que se muestran como unos espacios ideales para la integración y flexibilización del currículo y el fortalecimiento de las áreas básicas, con más tiempos y más aprendizajes, a lo que se suma la posibilidad de llevar a cabo la integralidad, la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes de maestros y maestras, la transformación de la realidad y la reflexión sobre la práctica. Sin embargo, a lo largo de la investigación se pudo evidenciar que se presentan otras dinámicas al realizar la actividad del centro de interés en las instituciones educativas; por ejemplo, el docente siente que el espacio que se está dando para ampliar la jornada debe tener unas metas más claras y efectivas, donde se puedan consolidar las intenciones pedagógicas que contribuyan en el desarrollo de formación integral. De la misma manera, espera que haya una continuidad de los procesos que se realizan en el aula regular, para que el tiempo que los estudiantes estén en el colegio se vea conectado luego de finalizar la jornada escolar, con el fin de maximizar los nuevos espacios.

En suma, los espacios adicionales de formación deberían ser más provechosos y contribuir al mejoramiento del desempeño escolar. Así lo expresa un docente:

Se mejorarían los procesos si crearan centros de interés que apunten a aquellas necesidades que se pueden percibir en la jornada de la mañana. Por ejemplo, si hay un problema en la asignatura de química o en el área de ciencias, entonces mirar cómo en un club científico, a través de experimentos y actividades,

el estudiante puede ir reforzando los conocimientos que se trabajan en la clase. Existe el grupo de teatro, manualidades, artes plásticas. ¿Pero las artes plásticas ayudan a mejorar la calidad de la educación? De pronto funcionaría si se trata del interés del estudiante y se logra obtener un talento. Pero la calidad como tal solo mejoraría si el centro se focalizara en las necesidades específicas del colegio [RCEP2].

Es notorio que hay diferencias frente a lo que vive en su práctica el docente y lo que plantea la política de extensión de la jornada:

Una política orientada hacia la garantía básica del derecho a la educación, garantizando la permanencia y promoción, que tengan los niños, niñas, jóvenes la posibilidad de potencializar un capital simbólico y cultural que les permita ejercer el disfrute pleno de su existencia en actividades lúdicas, recreativas y artísticas, que les permita construirse como subjetividades capaces de sentir, pensar y actuar libremente desde el desarrollo de todas las dimensiones de su ser; para lograrlo se necesita generar ambientes de aprendizaje adecuados, con escenarios significativos, lograr la cualificación docente desde dichas lógicas y perspectivas pedagógicas más acordes con las demandas de las necesidades e intereses de los niños, niñas, jóvenes, garantizar la ampliación de los tiempos escolares, mejorar y dotar el hábitat escolar (Secretaría de Educación, 2014, p. 11).

Frente a lo anterior, se puede evidenciar que la propuesta curricular 40x40 tiene unas intensiones, pero de acuerdo con la práctica que realizan los docentes en los centros de interés surgen varias incógnitas: en primer lugar, la pretensión de generar expectativas del desarrollo de todas las dimensiones del individuo, lo cual implica fortalecer la dimensión artística y olvidarse de un número significativo de aristas que se deben revisar detenidamente; por otra parte, se trata de un espacio que debe permitir consolidar el PEI de las instituciones, favorecer las condiciones reales de la institución y garantizar una inmersión objetiva dentro de este tipo de espacios pedagógicos; finalmente, las políticas distritales deben favorecer las políticas institucionales, las cuales deben partir de la realidad escolar y de la construcción pedagógica que se da desde la autonomía y que ha de desarrollarse en los espacios escolares.

Al plantear la extensión de la jornada, se tienen unas pretensiones que van desde lo administrativo, lo académico y lo pedagógico. Todas estas disposiciones

y transformaciones muestran que se quiere generar un cambio proyectado hacia una mejora del desempeño académico y una educación que permita el desarrollo integral de los estudiantes; hecho que es importante para obtener mejores resultados. Pero es notorio que, frente a todas estas ideas de cambio, no es coherente lo que sucede en los centros de interés, ya que lo que propone la propuesta curricular es muy ambiciosa:

En el marco del currículo integrado y la formación integral, en los colegios de la ciudad se generan óptimas condiciones de infraestructura física, dotación, alimentación y transporte entre otras. Respondiendo a su función misional es necesario que los colegios se piensen y reorganicen administrativa y pedagógicamente (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 28).

Tal como lo expresa esta voz, el proyecto currículo 40×40 avizoraba que, en términos administrativos, hubiese una buena coordinación entre los que dirigían el proyecto, los docentes y los estudiantes; para ello se contrató un docente enlace, que sería la persona encargada de organizar y coordinar las funciones de los docentes con la propuesta 40×40. Este docente enlace sería el encargado de estar pendiente de que los refrigerios llegaran a tiempo para suministrarlos a los estudiantes, verificar que las rutas estuviesen dispuestas para transportar a los estudiantes a los diferentes escenarios y, por supuesto, comunicar cualquier información que enviara la Secretaría, al ser este el que asiste a las reuniones e informa cómo va el desarrollo de los centros de interés en las diferentes instituciones. Sin embargo, persisten los problemas de comunicación entre el docente enlace y quienes ejecutan el proyecto, hiato que crea desorden y malestar. Uno de los docentes expresa al respecto:

Yo creo que a nivel administrativo, por ser algo nuevo, les falta todavía coordinar mejor, a veces hay falta de comunicación entre el CLAN (Centros Locales para la Niñez y la Juventud) y el colegio, pues yo traía mi clase preparada para dictarla y me llamaron hace quince minutos para informarme que la clase debía dictarla en otro colegio, con otro grupo. No es la primera vez que me cambian de lugar o de grupo para dictar la clase o la cancelan y no me informan a tiempo. Esto me genera malestar y rabia [RCEP3].

Es evidente, tal como lo manifiesta el docente, que existe un importante problema de comunicación entre los que coordinan el proyecto y los docentes: estos se sienten engañados porque cuando decidieron trabajar con el 40×40, se les

contrató para realizar funciones determinadas, en especial, dar clases en unos escenarios fijos y estar pendientes de los niños durante determinadas horas y por un sueldo específico; sin embargo, la realidad difiere: los docentes se ven atropellados cuando se les cancelan las clases a última hora; en consecuencia, sus sueldos bajan cuando se les cambia, de forma imprevista, el escenario y los grupos de clase, ya que deben desplazarse a otros lugares para llegar a tiempo.

En lo académico se pretendía que el proyecto contribuyera a la formación integral y que se reforzara lo aprendido en las clases habituales. Pero no se ha dado así. Son pocos los colegios que tienen centros de interés que apunten a fortalecer áreas básicas como ciencias o matemáticas. Respecto a las relaciones interpersonales, existen problemas entre algunos docentes de planta y aquellos de los centros de interés. Además, los docentes deben recibir a los estudiantes que lleguen allí, estén estos motivados o no, ya que para que estos puedan practicar un deporte deben primero pertenecer a otro centro de interés, lo cual dificulta la práctica docente. A este panorama se suman los problemas de comunicación entre los docentes enlace y los docentes del proyecto. En resumen, todas las alteraciones mencionadas causan desencanto.

Desde estas circunstancias, los maestros pierden la continuidad del proceso que llevaban con el grupo anterior. Como si fuera poco, se les impone, entre sus funciones, impartir talleres que no están relacionados con la especialidad que ellos ofrecen (*bullying*, derecho al agua). Tal como afirmó un docente, esto le genera malestar a sus compañeros, que manifiestan su inconformidad y desilusión frente a la implementación de la propuesta.

Dada la realidad observada, es necesario esclarecerla tal cual se presenta, pues el docente es quien debe enfrentar no solo su frustración profesional, sino además contrarrestar las falsas expectativas que se generan en los estudiantes de manera integral y totalitaria. Es un hecho que en la práctica se ve una infraestructura deficiente, unos recursos precarios, bajos salarios; no se sabe qué instituciones externas continuarán apoyando el proyecto, y en general hay cierta incertidumbre en saber cómo se dará el proyecto en los próximos años. Condiciones escasas hacen del proyecto un cuento de hadas, al no desarrollar las condiciones planteadas inicialmente. Cabría preguntarse si los docentes continuarán con estas frustraciones y desencantos: ¿será posible que lo que inicialmente se planteó en la propuesta curricular 40x40 coincida con la realidad o, por el contrario, delate una impresión negativa para quien

comprueba, tras experimentarlo, que la realidad contemplada no corresponde a la esperanza o la ilusión puestas en ella?

Conclusiones y prospectiva

El resultado de este trabajo de investigación permitió reconocer, desde los relatos contruidos a partir de los docentes entrevistados de tres instituciones públicas de Bogotá, las diferentes tensiones en la práctica docente frente a la aplicación de la propuesta curricular 40×40. Además de esto, se presentan otras conclusiones a partir de los objetivos trazados, los hallazgos y el método.

Desde los objetivos y los hallazgos

La puesta en marcha de la propuesta curricular 40×40, en Bogotá, en los colegios del Distrito, generó algunas tensiones en las prácticas docentes a raíz de lo que estos vivieron en el aula al desarrollar los centros de interés. Se descubre, en las voces de los docentes, diversidad de experiencias que evidencian la pasión por enseñar y aportar su conocimiento a los estudiantes; expresan que la estrategia pedagógica de los centros de interés es un gran aporte para el fortalecimiento de capacidades y habilidades. Los docentes resaltaron que debe existir una articulación entre lo que se enseña en la jornada escolar: sea en la mañana o en la tarde, el trabajo académico debe enlazar con los centros de interés para que de este modo mejoren notoriamente los procesos y se afiancen conocimientos que aún los estudiantes no tienen bien consolidados. Es necesario que la propuesta, y quienes la lideran desde lo administrativo, se organicen en horarios y espacios.

Otro de los sentires fue la inconformidad que los docentes refirieron frente a lo económico, pues afirmaron que no es valorado su trabajo: la remuneración que reciben es baja. Algunos manifestaron agotamiento por trabajar después de la jornada regular. De igual forma, no han contado con los recursos necesarios y la infraestructura adecuada para desarrollar las actividades: no es suficiente con tener un salón y sillas.

Como motivaciones, los profesores refirieron elementos relacionados con aspectos personales y sociales. Los estudiantes, por supuesto, constituyen un elemento motivador importante que está guiado por un alto sentido de

la concepción docente; concepción por lo demás afirmada por los mismos profesores, que hallan una motivación vital, pese a todas circunstancias dadas a la hora de emprender su labor.

Desde el método

Desde lo experiencial, el método narrativo, a través de las entrevistas y los relatos, permitió un acercamiento significativo a los docentes, compartir sus experiencias, conocer algunos aspectos de la situación en la que trabajan, sus vivencias, sus incertidumbres. El método narrativo permitió conocer, reconstruir lo que les sucede a los docentes en el aula, dar significado a lo que allí acontece, analizar los eventos y el contexto en el que se encuentran, reflexionar sobre la vida profesional de estas personas gracias a la relación cordial que surgió entre investigadores e investigados.

Con la información encontrada en los hallazgos, y en pro de atender el problema de la presente investigación, se diseñó una ruta crítica, que se define como una secuencia de actividades que deben ser implementadas de manera rigurosa para lograr el cumplimiento efectivo de los objetivos de un proyecto o de una sus líneas. La ruta crítica plantea de manera clara y precisa los pasos por seguir en el desarrollo de las actividades del proyecto; permite distinguir, entre estas, cuáles requieren su cumplimiento en un momento preciso y cuáles pueden aplazarse para evitar el desgaste de recursos en tareas que no implican un progreso significativo del proyecto, y así centrar la atención en las que se constituyen en hitos estructurales de este una vez han sido priorizadas.

Para poder calcular una ruta crítica, es fundamental conocer todas las actividades propuestas en un proyecto, además de su lugar en el cronograma, establecido de tal forma que cualquier persona que tenga acceso a esta ruta comprenda con facilidad qué actividad se encuentra antes y después de cada una de ellas (Tenstep, 2013).

Se logró observar en el desarrollo de la investigación que una de las principales dificultades en la implementación del proyecto 40x40 está en la forma en que se da la transmisión de la información desde la Secretaría de Educación y la apropiación por parte de la coordinación en cada colegio. Por esta razón se considera útil la elaboración de una ruta crítica que integre, por un lado, las actividades, los objetivos y los cronogramas del proyecto del 40x40, y por otro, la experiencia de los docentes, de manera que pueda constituirse en una

herramienta de consulta fácil de utilizar y que permita a estos implementar de una forma más adecuada el proyecto. Lo anterior ha de partir del hecho de que a pesar de todas las dificultades y deficiencias del proyecto 40×40, este es, por ahora, la principal apuesta en educación; por tanto, ha de ser implementada de la mejor forma mientras se definen ajustes estructurales.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Acuerdo 489 de 2012, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.D. 2012-2016*.
- Becerril, S. (2001). *Comprender la práctica docente*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bremond, C. (2001). Introducción a la narratología. En *La lógica de los posibles narrativos* (pp. 87-20). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Maestros investigadores y curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente*. Ciudad de México: Paidós.
- Martínez, A. (2010). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Secretaría de Educación Distrital (2014). *Currículo para la Excelencia y la Formación Integral 40×40. Orientaciones Generales*. Bogotá: Autor.
- Tenstep (2013) Ruta crítica. Recuperado de <http://www.tenstepgt.com/2.1A.6Ruta%20critica.php>

Capítulo 5

LA ESCUELA, UN ESPACIO FÍSICO VIVO

María Belén Redondo Plazas*

Introducción

La investigación titulada *Formas de interacción social escolar en el nivel preescolar* se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte, ubicada en los cerros nororientales de la localidad I de Usaquén, en Bogotá. La institución atiende a una población enmarcada en los estratos socioeconómicos I y 2, en sus cuatro sedes; además cuenta con los niveles de primera infancia, básica secundaria y media. La institución desarrolla el programa de inclusión de niños con necesidades educativas especiales y en condición de extraedad. El trabajo adelantado permitió analizar las formas de interacción social en el nivel preescolar con docentes del grado transición y estudiantes y padres de familia pertenecientes al grado jardín.

Si se acepta que la interacción implica también el surgimiento del conflicto y que, en la medida en que las interacciones se basen en el reconocimiento del otro y en la valoración de la diferencia, esos conflictos que emergen en la cotidianidad escolar pueden convertirse en oportunidades para la construcción de acuerdos y generar transformaciones, entonces la escuela puede convertirse

* Licenciada en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Monserrate; especialista en Orientación y Educación Familiar, Fundación Universitaria Monserrate; especialista en Recreación Ecológica y Social, Fundación Universitaria Los Libertadores; magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente de preescolar. Correo electrónico: maberepla@hotmail.com

en ejemplo para las nuevas generaciones, donde abunden relaciones basadas en el respeto a la diferencia y a la diversidad y enmarcadas en la tolerancia.

Para tal fin, se empleó el método de investigación narrativa, dentro de un tipo de paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico. Este proyecto fue el resultado del trabajo llevado a cabo durante 2014 y 2015. Se establecieron técnicas de recolección de la información respecto al trabajo de campo; entre ellas, la observación no participante y la entrevista a profundidad. La primera, dado el interés por indagar en los contextos (espacios, actos, objetos, actores); la segunda, por ser de utilidad para la consecución de los propósitos de la investigación, al brindar información contextualizada en un ambiente personalizado, flexible, de confianza y diálogo, en el que la formulación de preguntas abiertas y espontáneas al entrevistado contribuye a la configuración de múltiples y valiosas interpretaciones. Para la investigación se realizaron nueve entrevistas y tres observaciones. En cada caso, se siguió el guion establecido, resultante de las categorías que emergieron de los objetivos.

Por otro lado, se adelantó el trabajo de campo, y una vez realizado este proceso, con las entrevistas y las observaciones obtenidas se procedió a construir los relatos. A partir de la técnica de análisis lógica de los posibles narrativos propuesta por Bremond (2001), resultó posible entender, caracterizar e interpretar las interacciones sociales en los procesos escolares.

La motivación surgió o se enmarcó en la necesidad de poder interpretar las múltiples formas en que las personas producen, son producidas y entienden sus interacciones con los demás en el ámbito educativo. En tal sentido, se generó una especial atención a las formas de interacción social escolar, ya que estas devienen fundamentales del acto educativo. Por consiguiente, la investigación nació de la necesidad de comprender mejor la problemática de interacción social en la escuela, así como la relación con los procesos educativos, desde una perspectiva hermenéutica–narrativa inscrita en los objetivos y campos temáticos del macroyecto Práctica Profesional Docente, adscrito a la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

De ahí el interés de preguntarse por las formas de interacción social en la escuela y su relación en los procesos educativos de la Institución Educativa Distritales Nuevo Horizonte. Inicialmente fue necesario comprender que

los contextos de socialización de las instituciones educativas no solo deben procurar la adquisición de conocimientos, sino la apropiación de valores sociales, a fin de favorecer que cada sujeto de la comunidad educativa configure una identidad personal y social en relación con el contexto al que pertenece. Por ello, se tiene presente que los procesos educativos demandan un cúmulo de acciones en el contexto social y, por ende, las interacciones adquieren gran fuerza como motor del desarrollo cognitivo y humano.

En este contexto fue indispensable tener unos referentes conceptuales desde distintos autores, a partir de los cuales fuera posible abordar los conceptos centrales de la investigación, es decir: interacción social, socialización, espacio escolar, sujeto e infancia.

El primer concepto, *interacción social*, puede ser comprendido como “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (O’Sullivan *et al.*, 1997, p. 196). Otra definición apunta a comprender cómo en la interacción social “el acento está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen los códigos y las reglas” (p. 196). El ámbito social se entiende como la base fundamental para que el individuo actúe, se desarrolle, se haga o no partícipe de la política. Por *participación política* se entiende el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan en una sociedad en forma individual o colectiva; los individuos, grupos, partidos o instituciones participan con el fin de explicar, demandar, influir o tomar parte en el proceso de decisiones políticas en el reparto autoritario de valores. A su vez, el sujeto es entendido como centro de la vida social, generador del saber desde la autorreflexión.

El segundo concepto, *infancia*, tiene un carácter histórico y cultural; en consecuencia, ha tenido diferentes apreciaciones en la historia: su concepción depende del contexto cultural de la época. De acuerdo con Puerto (1980), se concibe al niño como dependiente e indefenso. En la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”; también se les concibe como seres indefensos y, en razón de ello, deben estar al cuidado de alguien. Al niño se le define como propiedad, o como un ser humano pero inacabado: el niño como un adulto pequeño al que se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia, condición de que alcance lo necesario para ser. A partir del siglo XX, y desde las últimas décadas, se reconoce al “niño como sujeto social de derecho” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).

El tercer concepto es *el espacio*. En concreto, el espacio escolar es un lugar social que, en su perspectiva histórica, tiende a la estabilidad y a la especificidad. El espacio escolar socializa y educa; no es un contenedor vacío de significados y contenido (Mesmin, citado en Viñao Frago, 2008). El espacio escolar es un elemento a la vez deseado, prescrito, real y vivido en el que confluyen la arquitectura y la pedagogía. El espacio exige, desde luego, atender a una función simbólica, a la función o actividad que en ellos se realiza y a las relaciones que existen entre los distintos espacios de una misma institución educativa.

Ahora bien, se realizó un proceso metodológico que permitió enmarcar el trabajo del proyecto investigativo como un estudio cualitativo, entendido como “aquel acercamiento a las cosas o sujetos desde el plano reflexivo de las cualidades” (Campbel y Stanley, 1982, p. 76). Esto se desarrolló mediante el método narrativo, con el propósito de analizar las formas de interacción social en la escuela y su relación con los procesos educativos. Esta perspectiva permitió la comprensión de la construcción del sentido otorgado por el individuo a una realidad vivida. En síntesis, la metodología respondió a esa necesidad de encontrar el sentido mediante la propia voz de los sujetos, y es así como aparece la narrativa en respuesta a esa necesidad.

De igual forma, se llevaron a cabo fases dentro de un trabajo de campo, lo cual favoreció la obtención de información específica para responder a la pregunta fundamental que conduce la investigación aplicada en la maestría. Este método encierra actividades pertinentes de indagación y análisis del contexto que requiere toda investigación. Se entiende que para poder actuar en el entorno de estudio es importante la precisión en las formas de interpretar el fenómeno de interacción. Por ello, el diseño de las distintas técnicas de trabajo se planificó detallada y cuidadosamente. Para tal fin se tomó una muestra aleatoria de tres maestras, tres padres de familia y tres estudiantes, en función de que la información recogida pudiera ser significativa y sustancialmente elocuente. Como parte del diseño de la entrevista en profundidad, se seleccionaron las categorías más relevantes para analizar, extraídas de los objetivos. Se relacionaron dichas categorías con subcategorías emergentes para responder a los interrogantes planteados en el problema, mostrar los hallazgos más relevantes y estructurar las conclusiones finales.

En la institución educativa en mención, inicialmente se realizó un acercamiento informal en el que, además de solicitar el permiso para aplicar las técnicas de

observación y entrevista, se tuvo contacto con los individuos o sujetos de la población analizada, a quienes se les manifestó, en el momento oportuno, el objetivo de la investigación. Se hizo la presentación de la investigadora, se dieron a conocer la finalidad, las características y las herramientas del trabajo por realizar, así como el calendario dispuesto para el ejercicio mismo y las características y la presentación de las conclusiones del producto final. Se advirtió, asimismo, la confidencialidad y el manejo adecuado de la información, la cual sería del cuidado exclusivo de la investigadora y sería usada para los fines expuestos. Se dio a conocer el consentimiento informado a los participantes, para su firma. Sumado a lo anterior, se agrega otra técnica del trabajo de campo: la observación, la cual incrementa los insumos que servirían para analizar la práctica docente con mayor profundidad.

De la misma manera, se elaboraron unas técnicas de recolección de información idóneas para este tipo de trabajo en el campo: por un lado, la observación participante; por el otro, la entrevista a profundidad. Así, el muestreo, la recolección y el análisis de lo recolectado se adelantaron de forma paralela en los ambientes naturales y cotidianos; con este trabajo se buscó la obtención de datos destinados a convertirse en información sobre las personas de la comunidad educativa con las cuales se estaba interactuando, como también del contexto en el que se encontraban tanto la investigadora como los sujetos investigados.

En lo atinente a la entrevista, esta favoreció una comunicación y construcción conjunta de significados relativos a las interacciones sociales dentro del contexto educativo; de allí que esta investigación emplee, preferiblemente, la entrevista a profundidad, por ser la técnica idónea para este método. La entrevista fue construida a partir de las categorías de análisis estipuladas, y se elaboró un guion para su posterior aplicación en el campo.

Ahora bien, en cuanto a la observación no participante, como técnica de recolección de datos cualitativos, permitió extraer, a partir de un registro de las acciones de un sujeto en su ambiente cotidiano, información conducente a confrontar o ratificar teorías de la interacción social, la cual, para este caso, es el foco de análisis e insumo de la investigación. Para poder recolectar los datos se observaron las clases de las tres maestras, la llegada de los estudiantes al colegio y el espacio del descanso. En cuanto a la documentación necesaria para consolidar la técnica de recolección de la información, se usaron los siguientes recursos:

- a) *Carta a las instituciones*: solicitud para tener el aval o permiso correspondiente del ente o la persona competente para poder interactuar con los docentes que van a ser objeto de entrevistas a profundidad y registrar las observaciones que fuesen necesarias.
- b) *Consentimiento informado*: este documento tuvo por objeto obtener la autorización de padres de familia o acudientes para entrevistar a un menor de edad, por efectos que se puedan derivar en el orden legal.
- c) *Documentación gráfica o de audio*: corresponde a grabaciones, videos o fotografías que se sumaron a los relatos para evidenciar las prácticas de campo y darles a estas un mayor elemento de análisis. La documentación anterior puede ser suministrada por los participantes en las entrevistas, o bien, tomadas por el entrevistador con previo permiso del entrevistado.

En cuanto a los instrumentos empleados para el método de investigación narrativa, se utilizó la bitácora y el relato. La primera es un instrumento que permite hacer un seguimiento detallado del acontecer diario y, de forma cronológica, de las diferentes actividades. Se propuso con esta herramienta generar análisis de información práctica y relevante que permitiera tener, de primera mano, el registro de las actividades con todos los detalles incluidos. Por su parte, el relato fue empleado como medio para recoger el discurso pedagógico proferido tanto en las entrevistas como en las observaciones consignadas en la bitácora. Los relatos permitieron dar una estructura propia a las narraciones obtenidas e involucrar a los personajes en las situaciones observadas.

En este sentido, los relatos permitieron dar significado al mundo, a la vida y a la propia cultura de los docentes entrevistados, por cuanto, al decir de Bremond (2001), narrar es un acto interpretativo e intencionado para promover mundos posibles, proyectos de vida realizables; es una actividad que modela la mente del ser humano y la experiencia del mundo, y para ello hemos de interpretar e interiorizar el mundo que nos rodea y aportar de manera más objetiva al constructo social.

En cuanto al análisis y la interpretación de la información, se escogió, para el análisis narrativo, a Bremond (2001): *La lógica de los posibles narrativos*. Se procedió a tomar cada relato y a buscar en él las funciones de las secuencias elementales (una función que abre, una función que realiza y una función que

cierra) para corroborar que este cumpliera con la característica en mención. Para realizar este trabajo fue necesario codificar todos los relatos y asignarles las funciones, lo que permitió hallar familias semánticas. Así, se elaboraron matrices mediante el análisis de las categorías de ayudantes/opponentes, imposición/realización de tareas y acción/reacción, a partir de secuencias de enclave y secuencias de enlace que permitían identificar las regularidades que se presentaron en los nueve relatos contruidos (docentes del grado transición, madres de familia y estudiantes de primera infancia, concretamente, de grado jardín).

Para la escritura de dichos relatos, se procedió a resaltar por colores los microrrelatos de las entrevistas transcritas, para así ir encontrando en ellos si los sujetos, los objetos, los espacios, los contextos y las acciones cumplían las funciones halladas. Una vez codificadas las funciones, se procedió a relacionar las citas textuales con estas y con las modalidades de combinación de mejoramiento y degradación. También se utilizó la triangulación de información, que consistió en la recolección de los datos de las diferentes fuentes consultadas para contrastarlos con la teoría, las vivencias de los entrevistados y el punto de vista de la investigadora, y así poder redactar los hallazgos encontrados.

Apoiados en la comprensión de las interacciones sociales a partir de algunos elementos de la psicología social y de la fenomenología, y teniendo en cuenta una idea particular del espacio escolar, se procedió a la interpretación de los análisis. De este modo, se encontraron hallazgos en los siguientes aspectos: a) problemas externos, b) familia y educación familiar, c) organización interna institucional, d) espacio escolar, e) gremio docente y f) grupo etario. Si bien en la investigación fueron varios los hallazgos encontrados, la interpretación se limita a exponer lo que se halló en relación con las formas de interacción social; es decir, para reconocer el papel del espacio escolar en los modos de interacción, ambos mediando o haciendo posible las interacciones sociales de la comunidad educativa.

Espacio escolar

A manera de interpretación, se puede argumentar que los espacios escolares hacen posible tanto el acercamiento como el alejamiento de los miembros de la comunidad educativa, a la vez que son actantes importantes para el establecimiento de las interacciones, así no se den entre todos los miembros de

la comunidad educativa. Mediante estos espacios se logra una convivencia en términos de armonía, ayuda mutua y de compartir las experiencias pedagógicas para que sean replicadas por los otros; ello hace posible un mejoramiento de las prácticas educativas de aquellos con los cuales se es más próximo. De igual manera, el espacio escolar lleva a los sujetos inmersos en dicha comunidad a concebir la realidad que deben vivir y a entenderse entre ellos mismos; en suma, adquieren el aprendizaje de cómo vivir y aunar esfuerzos para sortear las diferentes situaciones que día a día emergen en la escuela, al tiempo que se forman como personas aptas para la vida en comunidad y sociedad.

En la escuela objeto de la investigación, pese a los espacios precarios, los sujetos los transforman en beneficio de su labor: logran optimizar la escuela si mayor es la afectación en la convivencia diaria, ello es, si se caracteriza por la armonía y la tranquilidad, cuyas interacciones se basan en el respeto por la diferencia, la tolerancia, el reconocimiento del otro como persona única y valiosa. De igual forma, los sujetos inmersos en esta comunidad tienen un gran sentido de pertenencia a la institución y a la labor que cada uno desempeña, ya que, desde sus respectivos roles, asumen sus responsabilidades y, sin importar las circunstancias u oposiciones que puedan encontrar en sus vivencias cotidianas, son personas capaces de sobreponerse, sortear obstáculos para favorecer la transformación de sus experiencias en beneficio de los otros. Las condiciones precarias, antes que favorecer una acomodación penosa, generan la búsqueda de alternativas, lo que transforma positivamente notablemente lo que hay; es decir, logran obrar y actuar acercándose a los demás miembros de la comunidad educativa una vez alcanzan los propósitos en torno a la enseñanza que su función docente exige.

Interacciones sociales

Desde los hallazgos encontrados, fue viable la identificación y descripción de las interacciones sociales que se dan en la escuela entre los miembros de la comunidad; a la vez, fue posible analizarlas, en su expresión y sentido, desde la lupa de teóricos y a través de la experiencia. Las formas de interacción que emergen en la organización institucional escolar se establecen por la manera de ser, pensar y actuar de cada sujeto que se encuentra inmerso en ese contexto. La manera como es organizada la convivencia dentro de la escuela ocasiona que los sujetos se adapten a los espacios y a los tiempos que el

directivo docente asigna; disposición que afecta a los miembros de la comunidad educativa porque les imposibilita interactuar con todos los miembros a la vez. La designación del espacio educativo por cursos, grados o ciclos, en dependencia del espacio de la institución escolar objeto de la investigación, lleva a constituir islas cuyo efecto, en las interacciones entre los miembros de la comunidad, es de alejamiento, silencio y distancia física y emocional.

Espacios escolares e interacciones sociales

Frente a los espacios de la escuela, su disposición, su organización y uso, es claro que estos posibilitan tanto el acercamiento como el alejamiento de los miembros de la comunidad educativa, pues el individuo es un actor social que produce su contexto a partir de sus interacciones cotidianas. Como afirma Rizo (2006), “la institución educativa es el espacio donde los sujetos conviven y actúan en un entorno diferente ajeno a su estilo de vida, un espacio en el que cada sujeto posee una forma particular de reconocer y entender al otro” (p. 33).

La precariedad del espacio físico en la escuela desfavorece las interacciones sociales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, debido a la dificultad de establecer contacto con todos los miembros que la conforman: cada maestro tiene que compartir un espacio y un momento determinado para relacionarse única y exclusivamente con la persona con quien comparte el horario establecido por el directivo docente. Esto hace de ese espacio físico una cárcel, un cerramiento que visibiliza a la escuela de manera fraccionada; es decir, solo se favorecen las relaciones sociales con los grupos etarios menores organizados por pisos y grados, pero esto poco sucede con sus iguales. Este asunto puede explicar la infantilización del maestro, por cuanto son casi exclusivas las interacciones con los infantes en comparación con las que se dan con los colegas.

Lo anterior produce un docente que tiende, en general, a sobreponer o a superar dichas condiciones: busca modos creativos gracias a su fuerza o a su coraje para realizar su labor de manera feliz y tranquila, una vez inventa modos de interacción con sus colegas, aquellos que se van a constituir, con el paso del tiempo, en amigos. Estas condiciones de existencia labradas por muchos docentes les impele a comprometerse con la comunidad, a hacer apuestas por una calidad educativa; es decir, generar compromiso con aquello que se desea mejorar cada

día. De allí el valor que representa el hecho de reconocer que los problemas en la escuela es a la vez una acción movilizadora, por cuanto se buscan soluciones de manera comprometida:

No puedo compartir con mis compañeros, pues es muy corto el tiempo y siempre me encuentro en función de los niños. No contamos con espacios específicos en los cuales se pueda compartir con los otros compañeros, pues, aquí en la institución, para compartir entre colegas lo hacemos de pronto hacia el mediodía, cuando se pueden intercambiar o compartir las vivencias del día a día o realizar algún trabajo que se deba hacer” [D1].

Por otro lado, los espacios físicos, en cuanto marco en el que se desarrollan las situaciones de enseñanza como de aprendizaje de los alumnos, son también el lugar privilegiado para establecer las interacciones sociales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa, es decir, no solamente las que se dan entre los sujetos que se encuentran en el interior de la institución, una vez se tiene en cuenta que es un espacio encerrado por rejas. Esta circunstancia permite, desde el exterior, visibilizar la cotidianidad que se vive en el interior de la escuela. Los niños, como parte de la comunidad y personas sociables dadas a entablar, con facilidad, el diálogo con todas las personas que ven a los alrededores de la institución, hacen que la socialización se dé también con otros miembros externos a los de la comunidad escolar.

Esta dinámica ha permitido hacer visible el quehacer escolar de los niños pequeños, factor que favorece ese proceso de socialización. Al respecto, expresa la voz de una maestra:

Los vecinos que pasan los saludan cuando ellos se encuentran en recreo; aprecian al vendedor de dulces; es un acontecimiento la llegada del refrigerio: los niños lo aprovechan para interactuar con las personas que lo traen. Es motivante e interesante para ellos porque ven a sus hermanitos, de modo que se sienten felices [D2].

Sin embargo, no se puede desconocer que, al tener contacto con la comunidad externa, la convivencia dentro de la escuela se afecta. No es un secreto que las vivencias del medio exterior, observadas por niños pequeños, inmersos, la gran mayoría, en una comunidad con una problemática enmarcada por pandillas y consumo de sustancias psicoactivas (la mayoría de los casos son sus hermanos,

primos, tíos o sus propios padres), pueden resultar problemáticas y generar roces entre ellos. Estas realidades resultan confusas para los niños, pues se ofenden cuando relatan cosas sobre sus madres y familiares: profieren palabras agresivas, generan para sí mismos desobediencia de las normas y falta de respeto hacia las personas con quienes conviven. Todas estas situaciones son reproducidas por los pequeños dentro del entorno escolar.

Es claro que desde el entorno social y el seno familiar se impregna al estudiante de conductas que luego se reproducen en la escuela y que, a su vez, serán determinantes en las interacciones sociales; es ahí cuando se proporcionan estímulos para que todos los procesos vivenciados permitan el desarrollo de las relaciones interpersonales, una vez los individuos construyen significados del mundo que les rodea de un modo activo en función de sus conocimientos, experiencias, vivencias o actitudes.

Al entender la socialización como ese proceso a través del cual los sujetos aprenden e interiorizan las normas y los valores de la sociedad a la cual pertenecen, entonces se puede concebir este aprendizaje como lograr adquirir las capacidades necesarias e indispensables para poder desempeñarse con éxito en las interacciones sociales; aprendizaje que hace apto al ser humano para la vida social, al permitirle integrarse en la comunidad, debido a que es mediante la socialización como adquiere e interioriza habilidades, creencias, normas y costumbres de la cultura en la que vive. Gracias a la socialización, la vida en sociedad puede ser satisfactoria y gratificante. Es importante tener presente que el proceso de socialización es largo, como la vida misma, pues el ser humano está abocado y obligado a readaptarse continuamente e integrarse en un entorno en constante movimiento.

Si bien es posible considerar el espacio fundamentalmente como una estructura, el espacio escolar es reconocido a partir de quienes lo habitan y de cómo lo habitan. En este sentido, asevera otra maestra:

En la actualidad me siento a gusto en este lugar, porque no son los espacios ni las escaleras ni los sitios de difícil acceso: son, realmente, esos seres humanos con los que trabajo; y, desde que quiera mi profesión, lo que estoy haciendo, eso me permite hacer las cosas cada día mejor, querer más las cosas y todo lo que tengo, pues valoro y soy consciente de que hay otros que necesitan de mí. Pero también está el grupo de maestros con los que trabajo a pesar

de que hay diferencias; es un grupo muy bueno con el cual he tenido bastante afinidad [D1].

Por lo escuchado en la voz de la maestra se infiere que los espacios físicos son posibilitadores de las interacciones sociales. En efecto, las interacciones requieren de espacio físico para establecerse, desarrollarse y fortalecerse, porque las interacciones se encuentran enriquecidas por las diversas culturas que confluyen en el espacio escolar; pues las formas de ser, hablar, actuar y pensar de los sujetos se fusionan para posibilitar aprendizajes basados en el respeto por la diferencia, la tolerancia, la ayuda mutua, la cooperación.

De allí que los sujetos construyan y reproduzcan relaciones sociales que generan distintas formas de reacción y oposición, pues las acciones ejercidas entre los sujetos que se encuentran inmersos en el entorno escolar originan conflictos que derivan, en ocasiones, en el detrimento de las interacciones. Sin embargo, es necesario resaltar que las acciones realizadas para favorecer y preservar las interacciones llevan a los maestros a apropiarse de sus roles y a mejorar, de esta forma, la red de relaciones que establecen con sus más próximos. Pese al frustrante panorama, es su deseo estar constantemente en una lucha continua por lograr lo que se proponen: ser cada vez mejores en pro de la comunidad a la que se deben por ética, amor, convicción y vocación. Por ello, la institución escolar aporta el espacio privilegiado de socialización y construcción profesional: a través de ella entran en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas; es la entidad viva que manifiesta el hecho de que la escuela no es solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común y cotidiana. Al respecto, una maestra expresa: “Disfruto de mis compañeros, sus saberes, ya que cuento con personas con mucha experiencia no por sus edades sino por la cantidad de estudios realizados. Esto me favorece porque así puedo enriquecer mi quehacer pedagógico” [D1].

El individuo un actor es social que produce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas: al vivir en el mundo, se vive con otros y para otros, y de este modo orienta la vida hacia ellos. Xirau argumenta en esta línea: “Cuando percibo a otro lo percibo como un ser encarnado, como un ser que vive en su cuerpo, es decir, como un ser semejante al mío que actúa de manera

semejante a como actúo y que piensa de manera semejante a la manera que pienso” (citado en Rizo, 2006, p. 57).

Es interesante ver cómo, desde una percepción sincera del otro, se pueden armonizar las interacciones para la resignificación de la realidad, lo cual genera cambios tendientes a mejorar las prácticas de socialización emergentes en los contextos escolares. Antes que quejarse del ambiente o de las personas que nos rodean, es pertinente reconocer que hay otras más que, en el mismo ambiente o espacio, han sabido vencer circunstancias adversas gracias a una voluntad fuerte, la fortaleza del corazón y su deseo; ellas han enfrentado la vida con valor y aceptado que las interacciones son el resultado de los actos propios y los de los demás, y que en ello deben afirmar su propio empeño.

Hasta aquí lo que el maestro piensa, siente y expresa del entorno escolar y las interacciones que se establecen en la escuela como un espacio físico vivo. Respecto de la opinión de los niños y niñas de preescolar en este sentido, el entorno escolar es un ambiente importante para ellos, pues les brinda la oportunidad de expresarse; compartir sus juegos, juguetes, sentimientos; explorar el entorno; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas; encontrar sus primeros amigos para empezar a ampliar su círculo social. El entorno escolar es su espacio preferido para iniciarse en todo lo que implica el establecimiento de las interacciones sociales en su infancia, las cuales se encuentran mediadas por los conflictos que todo niño vivencia; conflictos que para ellos son de gran envergadura y que se expresan mediante gestos o disputas. Por ejemplo: el mostrarse la lengua, pellizcarse, rasguñarse, acusar con desdén algún atributo físico de sus madres, decirse palabras ofensivas. De lo anterior da cuenta una niña:

Todos los niños pelean, se agarran por los juguetes. A mí me los quitan y me dicen que no van a ser más mis amigos. Esto no me gusta porque me hace llorar y me pongo muy triste. No quiero pelear nunca más, pero mis amiguitos se pelean conmigo y me siguen pegando puños, pellizcos, me muestran la lengua, dicen cosas de mi mamá, me dicen palabras feas. Quiero que mis amiguitos no se peleen, que vengan al colegio a aprender, a hacer tareas y que sean amiguitos para siempre [E1].

El niño, al dejar su entorno familiar para integrarse al escolar, deja de depender del seno materno y, en consecuencia, tiene que entrar a compartir con otros iguales a él: sus juguetes, juegos, espacios, personas cuidadoras —en este

caso, su maestro—. En este sentido, es necesario que dejen su egocentrismo y comiencen a interactuar con otros niños que van a brindarles posibilidades inmensas de construir relaciones de amistad en medio de las aventuras infantiles. Amistad que en un fin de semana extraña y añora más aún, debido a que, en su espacio familiar, tiene que compartir única y exclusivamente con adultos, permanecer encerrado por habitar en un inquilinato, donde no se le permite ser ese niño activo y vivaz que requiere de un espacio en el cual pueda ser libre para jugar, expresarse o relacionarse. De esta situación da cuenta una de las niñas:

Me gusta venir al colegio a jugar, aprender, a comer refrigerio, a pintar, a hacer plastilina. Cuando tengo que estar en mi casa y no vengo al colegio, la paso muy aburrida porque extraño mucho a mis amigos, a pintar, jugar, y también extraño mucho a mi profe. Pues en el colegio puedo hablar con mis amigos, jugar. En la casa no puedo hacer eso, tengo que estar todo el día encerrada en la pieza; tengo otras amigas, pero mi mamá no me deja salir a la calle y tampoco las puedo entrar, porque la dueña de la casa se pone brava porque hacemos ruido o porque podemos hacer males [E2].

Los niños y niñas pequeños han de contar con condiciones aptas para relacionarse con otros de su misma edad y espacios que les provea de oportunidades para experimentar situaciones que le den sentido a su vida. La familia y la escuela deben enfrentar sus obligaciones de manera conjunta para cumplir con su rol socializador y, de este modo, hacer posible que los niños tengan oportunidades que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismos, así como conocer, aprender y estudiar actividades propias de la escuela.

Conclusión

Se puede afirmar que el resultado de esta investigación permitió, a partir de los relatos de los docentes, narrar las formas de interacción que emergen en la organización institucional escolar, como también identificar la relación entre el contexto social y el contexto escolar desde sus interacciones; de igual manera, describir las afectaciones entre familia y escuela a propósito de las formas como interactúan los sujetos. Ahora bien, desde el método de investigación narrativo fue posible tener un contacto directo con las experiencias humanas,

que fueron contadas por medio de los relatos que constituyeron una puerta de entrada a través de la cual fue posible introducirse en el mundo vivido por las maestras, las madres de familia y los estudiantes que participaron de esta investigación y evidenciaron las formas de interacción social en el nivel preescolar. De igual manera, el método favoreció una visión amplia del problema investigado al estudiar y reflexionar la experiencia de las personas y, así, interpretar la realidad de los sujetos inmersos en el contexto seleccionado para llevar a cabo la investigación.

En un sentido personal, la investigación permitió a la investigadora apropiarse y reflexionar acerca del rol como maestra y como sujeto político, ya que adquirió herramientas esenciales para poder analizar su realidad y la de los sujetos con los que interactuó en este estudio. Igualmente, le permitió formarse como persona reflexiva en su propia práctica y, desde allí, producir nuevos conocimientos para contribuir en la transformación de la realidad del contexto en el cual ejerce su labor docente y en beneficio tanto de los estudiantes que, año tras año, le son encomendados para su formación en la etapa de la primera infancia como de sí misma y de sus relaciones con colegas y directivos.

Por último, se puede decir que la escuela, como espacio físico vivo, es ese nicho en el cual todos los que allí participan logran adaptarlo y transformarlo, en procura de unas interacciones sociales saludables.

Referencias

- Bremond C. (2001). *La lógica de los posibles narrativos*. En R. Barthes et al. *Análisis estructural del relato* (pp. 87-109). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Cárdenas, G. M., Benítez, Y. G., Pineda, E. R., García, O. R. y Leyva, H. R. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Costa, P.A., Zamora, H.A. y Gutiérrez, C. G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Esparza Lizarazo, N. (2012). *Interacciones y cotidianidad: una propuesta de intervención para la promoción de la convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad de La Sabana.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). Ley 1620 de 2013, Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* 48.910.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Autor.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M. y Fiske, J. (1997). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Palacios, N. y Herrera, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 5(11), 413-437.
- Puerto Santos, J. (1980) *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Jaime Aljibe.
- Rizo M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica *Análisis*, 33, 45-62.
- Rodríguez, M., Vaca, P., Hewitt, N. y Martínez, E. (2009). Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 47-58.
- Viñao Frago, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 279-303.
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares *Participación Educativa*, 7, 16-27.

Capítulo 6

UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LAS EXPERIENCIAS CONTADAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Luz Marina Guerra Ibagué*
Claudia Patricia Leguizamó Morales**
Damaris Rincón Prada***

Introducción

El presente capítulo indaga en la práctica de docentes de matemáticas, debido a la importancia que tiene, para los estudiantes, esta disciplina en la escuela. De ahí la necesidad de observar y reflexionar sobre esta con el fin de posibilitar su profesionalización e innovación pedagógica. Este ejercicio escritural forma parte de la investigación realizada en el macroproyecto Práctica Profesional Docente, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

* Licenciada en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Didáctica de las Matemáticas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente de Matemáticas SED Bogotá. Correo electrónico: lguerraibague@yahoo.es

** Licenciada en Educación Preescolar, Cedinpro; especialista en Aprendizaje Escolar y Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente de preescolar SED Bogotá. Correo electrónico: lucasmaju@hotmail.com

*** Licenciada en Educación Preescolar, FUM; especialista en Aprendizaje Escolar y Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia; magíster en Docencia, Universidad de La Salle; docente de Preescolar SED Bogotá. Correo electrónico: damaripra@yahoo.es

La investigación surgió del interés por describir la práctica docente en la enseñanza de las matemáticas, espacio en el que los docentes se encuentran ante la disyuntiva de enseñar lo que aprendieron en su formación académica, seguir los lineamientos y el currículo contemplados por la institución o priorizar lo que consideran pertinente para el grupo que tienen a cargo. Para tal fin se contó con la participación de nueve docentes de tres instituciones educativas ubicadas en Bogotá (dos de ellas públicas y una privada), para conocer de cerca su práctica y profundizar respecto a su preparación académica, sus ideas acerca de la enseñanza, su formación didáctica, el saber que poseen y cómo este es llevado al aula.

Resultó pertinente abordar esta investigación desde la práctica docente, por cuanto es allí donde se evidencian los elementos necesarios para llevar a cabo la enseñanza; no obstante, como se evidencia en los hallazgos, existen múltiples factores que influyen a favor o en contra de ello. Lo anterior lleva a considerar la importancia del compromiso que deben asumir los docentes frente a su profesión y a la hora de adoptar un rol proactivo y reflexivo que les permita tomar decisiones que contribuyan a su profesionalización.

Para ello, seleccionamos la investigación narrativa, por cuanto resultaba de muy pertinente para cumplir nuestro propósito de adentrarnos en las historias y vivencias de los docentes en relación con la enseñanza de las matemáticas. Este tipo de investigación aportó los elementos necesarios para la comprensión de dichas situaciones. Se tomaron como referencia las observaciones de Connelly y Clandinin (1995) respecto a la narrativa: “Entendemos que la narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de investigación” (p. 12). En este sentido, la narrativa como fenómeno y método de investigación se constituye a partir de las experiencias y los acontecimientos que viven los seres humanos; en suma, lo que busca es describir y dar a conocer historias y, a partir de ellas, construir relatos narrando dichas experiencias.

Así, las narraciones que hicieron los docentes de sus experiencias favorecieron no solo el conocimiento de su saber, sino también la propia descripción de los elementos que caracterizan su práctica, lo cual se corroboró con la observación de esta. Este tipo de investigación contempla como principal elemento el relato, que, en palabras de Denzin, “cuenta una secuencia de acontecimientos para el narrador (el entrevistado, actor social) y su público. Una narrativa como relato tiene una trama, un comienzo, un medio y un fin” (citado en Coffey y

Atkinson, 2003, p. 65); es decir, un relato que permite plasmar sentimientos, emociones, gestos, espacios y tiempos de una manera natural a propósito de cierto evento. Los relatos surgieron a partir de la transcripción de cada una de las entrevistas que se realizaron a los docentes. Las entrevistas fueron el insumo para contar y escribir sus experiencias, vivencias y situaciones, así como para el análisis posterior de la información recolectada.

Al triangular los relatos, las voces de los investigadores y los referentes teóricos, se establecieron tres grandes hallazgos: la práctica de los docentes, las estrategias que ellos privilegian y la relación entre su decir y su hacer.

¿Práctica docente o experiencias de aula?

Para hablar de *práctica profesional docente* es importante aclarar cada uno de los elementos que la componen. En primera instancia, Escobar (2007) define *docente* de este modo:

[Es] un dinamizador de posibilidades, autónomo, “un intelectual” atento a los requerimientos de la realidad en la que interviene, investigador de su Práctica, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace, o mejor sobre lo que deja de hacer (p. 183).

En este sentido, se espera que el docente sea un agente dinámico y participativo dentro del contexto en el que actúa, a partir de la reflexión sobre lo que hace.

Por otra parte, “se entiende por *profesión docente* el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto [2277 de 1979]” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1979). En términos etimológicos, la palabra *docente* deriva del término latino *docens*, que a su vez procede de *docere*, es decir, ‘enseñar’.

De esta forma, es posible hacer énfasis en el docente como sujeto de la enseñanza, considerarlo como un investigador de su práctica, dispuesto a transformar su acción sobre la base de la toma de decisiones producto de la reflexión sobre lo que hace. Carr y Kemmis (1988) indican al respecto que “la teoría y la investigación no desempeñan en la enseñanza un papel tan destacado como

en otras profesiones” (p. 26), debido especialmente a la falta de autonomía respecto de su saber, es decir, por la subordinación de la práctica docente a las exigencias impuestas por las políticas públicas, cuyas estrategias se ven funcionar en los lineamientos curriculares.

Si bien es cierto que dentro del aula, en el ejercicio práctico de su profesión, el docente ejerce un control que le permite organizar dicha actividad, no se puede decir lo mismo en ámbitos más generales; por ejemplo, su posición frente a las políticas educativas y la misma institución de la cual forma parte. Ante esta situación se hace necesario reevaluar y transformar la labor de enseñanza mediante tres aspectos básicos: a) que las actitudes y su práctica tengan un fundamento en la teoría y en la investigación; b) que se amplíe su autonomía en la toma de decisiones sobre el contexto educativo, y c) que se reconozca la función de las prácticas docentes en el contexto y sus implicaciones. En rigor, no estar limitado al aula y a la técnica pedagógica.

En este punto, el proceso investigativo cobra gran relevancia: orienta al docente hacia una acción profesional en la que se compromete y reflexiona sobre su planificación, actuación y adecuación frente a las situaciones de enseñanza de una forma consciente e innovadora. Al respecto, Carr y Kemmis (1988) indican: “La investigación-acción admite que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas en situaciones particulares y que las situaciones mismas pueden ser transformadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen” (p. 195). En tal sentido, resulta pertinente destacar la comprensión que tenga el docente sobre su propia acción. Es determinante que sus prácticas se fundamenten en un cuerpo teórico que le permita dar cuenta y explicar su quehacer, y que, en consecuencia, lo conduzca hacia la reflexión para cualificar tanto su hacer y su propia formación como la de sus estudiantes.

Una posible lectura de la categoría profesional aplicada al docente se encuentra en Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), que afirman: “Los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida, producto de estudios que paulatinamente fueron incorporados a la educación superior” (p. 236). Según lo anterior, el concepto de profesión se ha constituido con base en el ejercicio docente que supone la posesión y dominio de un conocimiento adquirido, el cual se regula según las disposiciones de una normatividad legal y busca aplicarse en las instituciones educativas y particularmente en el

aula. De igual manera, es importante destacar que este ejercicio desarrolla en sí mismo una identidad profesional que a su vez relaciona lo que se sabe con elementos personales de enseñanza como las creencias, las emociones y las significaciones de su labor diaria.

Entre los términos ya mencionados, *docente* y *profesión*, aparece como punto de encuentro una constante: la *práctica*; es decir, aquella que, en términos generales, se relaciona con la experiencia o habilidad que se adquiere con la realización continua de una actividad y es muy común que en el ámbito educativo esté vinculada con la puesta en marcha de una actividad, o bien, se le reduzca simplemente a una acción o un ejercicio. Contrario a ello, Carr y Kemmis (1988) sostienen que una práctica “no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la teoría y al cual pueda aplicarse una teoría [...] , y eso es tan cierto para la práctica de las empresas teóricas como para la de las empresas propiamente prácticas como la enseñanza” (p. 126).

Así, la práctica profesional de los docentes debe contar con la integración teórico-práctica para comprender la realidad socioeducativa y crear, de este modo, conciencia en torno al compromiso y la responsabilidad social que se tiene con los sujetos en formación que acuden a las aulas y con los que están comprometidos a la hora de educarlos.

Al referir la práctica como una acción profesional, se da por hecho que el docente posee ideas sobre la enseñanza (por ejemplo, en materia de métodos) y nociones acerca de la procedencia del conocimiento. Carr y Kemmis (1988) afirman en esta línea:

Los profesores no podrían ni empezar a practicar siquiera si no tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la cual actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En este sentido, los dedicados a la práctica de la educación deben poseer alguna teoría previa de la educación que estructura sus actividades y guíe sus decisiones (p. 126).

Por tanto, las acciones de los docentes deben apoyarse necesariamente en un cuerpo teórico de conocimientos, el cual requiere de un periodo de formación académica. En este sentido, la práctica profesional es parte fundamental de la formación docente y, a su vez, en ella confluyen concepciones de enseñanza,

aprendizaje, modelos y tradiciones, formas de gestión y administración de instituciones escolares.

De acuerdo con lo expuesto, se entiende la práctica profesional docente como un proceso reflexivo que el docente realiza sobre su quehacer. Este ejercicio está sustentado en una teoría a partir de la investigación de la acción y sobre su propia acción, en aras de lograr una verdadera transformación tanto de su ejercicio como de la realidad en la que interviene.

Reflexión

En la enseñanza de las matemáticas es común encontrar diferentes tipos de prácticas, lo cual obedece, entre otras cosas, al conocimiento y a la experiencia que cada docente ha adquirido a lo largo de su vida personal y profesional. La forma como cada uno desempeña su labor es producto de lo que conoce y de lo que ha vivido, y estos aspectos particulares caracterizan su modo de actuar. Los docentes investigados reconocen en la experiencia un elemento fundamental para desempeñar su labor. Es un hecho que no basta el saber matemático adquirido como estudiantes en el bachillerato o en la licenciatura; por el contrario, este saber está ligado al desempeño de la labor en el aula. Un docente lo manifiesta de este modo:

Lo que uno ve en la universidad son las matemáticas, pero la formación como docente te la da el trabajo. El trabajo otorga práctica, además de la habilidad para trabajar con los estudiantes y poder tratar diferente al niño de tercero de primaria que al de noveno. Las edades, las etapas son diferentes, y eso lo permite la experiencia, de otro modo no es posible. Pensar que en la universidad, al graduarse, ya se es docente es equívoco. Que sabe una ciencia y tiene ciertos parámetros para desenvolverse en el aula es cierto, pero el docente se hace realmente en el aula de clase [Docente 9]¹.

Del mismo modo, como profesionales de la enseñanza, aparte de dominar unos saberes específicos propios de la disciplina, existen otros conocimientos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica, fundamentales para desempeñar la labor. Por lo anterior, podemos afirmar que la práctica profe-

¹ Ana María Galindo, docente de Matemáticas en Gimnasio El Lago.

sional se desarrolla bajo un dominio o conocimiento conceptual que permite actuar con relación a la enseñanza de unos saberes. Se tiene en cuenta que dicho proceso es competencia del docente, quien, movido por sus propios intereses y motivaciones, busca una continua construcción del conocimiento.

Por otro lado, algunos docentes manifestaron cómo su práctica de enseñanza de las matemáticas se ve obstaculizada por las ideas que socialmente se tienen acerca de dicha asignatura: “Culturalmente, a los estudiantes desde casa les dicen que las matemáticas son terribles. El obstáculo para que los estudiantes aprendan matemáticas es que crean que son difíciles, y a raíz de ello se cierran a su aprendizaje” [Docente7]²; “Enfrento diariamente el mito de que las matemáticas son para los inteligentes, y recuerdo que en el colegio, permanentemente, veía estudiantes más inteligentes que yo a esa edad; entonces ellos sentían que se medía la inteligencia por saber matemáticas” [Docente 4]³.

Se percibe, además, una imagen negativa del docente de matemáticas: aquella persona de mal carácter e inspira temor. Este juicio, probablemente, influye en los sentimientos de aversión que manifiestan los estudiantes hacia la asignatura:

Quando yo empecé a trabajar con las matemáticas, eso era el “coco”; entonces el solo hecho de ser profesor de matemáticas ya me implicaba tener cierta aversión y, en el peor de los casos, miedo de los estudiantes. Entonces tenía tres síntomas: aversión, miedo e indiferencia. Eso lo veía constantemente [Docente 8]⁴.

Estas afirmaciones son recogidas en documentos de política educativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014): “Es una realidad que la imagen social hacia las matemáticas, los matemáticos y los docentes de matemáticas es muy negativa. [...] A diario los estudiantes toman decisiones sobre su vida futura teniendo como un referente su fobia hacia las matemáticas” (p. 6).

En los planos social y cultural se evidencia la idea de que el docente de matemáticas es un sujeto energúmeno y terrible, por lo que es natural temerle. Además, las matemáticas en sí mismas son consideradas difíciles y están

² John Jairo Ramos, docente de Matemáticas en el Colegio Distrital Débora Arango Pérez.

³ Giovanni Rincón, docente de Matemáticas en el Colegio Distrital Débora Arango Pérez.

⁴ Leonardo Garavito, docente de Matemáticas en el Colegio Distrital Débora Arango Pérez.

destinadas para personas “inteligentes” que no abundan en las aulas de clase; impresión que ocasiona que muchos estudiantes, sin haberlas conocido, no quieran aprenderlas ni disfrutarlas. Por más esfuerzos que realice el docente para motivarlos hacia su aprendizaje, estos resultarán, en la mayoría de casos, inalcanzables.

Otro obstáculo que los docentes mencionaron es la escasa utilidad que se le concede a las matemáticas: “Socialmente, se ha desmotivado la matemática como una materia de poca utilidad; entonces, el primer paso para vencer ese obstáculo es motivar a los estudiantes” [Docente 5]⁵. El MEN (2014), en su política educativa, afirma en este sentido:

Esta imagen negativa ha sido formada, en la mayoría de las veces, en la experiencia educativa de cada uno de los sujetos; mencionando como causas la poca utilidad que la matemática fuertemente estructurada brinda para su proyecto de vida (p. 7).

En otras palabras, la motivación parece tener una fuerte relación con su poca utilidad, lo cual obliga al docente a construir una serie de estrategias motivadoras para favorecer su aprendizaje mientras se esfuerza por mostrar que ellas son útiles para la vida: “Las matemáticas necesitan la motivación del educando, o sea, una persona que no esté motivada con las matemáticas no va a alcanzar los resultados” [Docente 5]. Otro docente manifiesta al respecto:

Hay que tener en cuenta que no aprende lo mismo un niño que quiere ser un ingeniero a un niño que quiere ser artista y que no ve la utilidad de las matemáticas en nada; no es lo mismo para un niño que no le gusta la asignatura como para el niño que sí le gusta [Docente 9].

Al parecer, la motivación está asociada al interés y al gusto de los estudiantes hacia la asignatura. Los obstáculos mencionados cobran un valor excesivo frente a la enseñanza e influyen en aquello que se proponen transmitir los docentes: aunque sea elevado su grado de compromiso, luchar contra los intereses y los gustos opuestos de los estudiantes es conflictivo: entonces, parte del tiempo que podrían aprovechar orientando los contenidos o realizando

⁵ Fabián Ramos, docente de Matemáticas en el Colegio Distrital Débora Arango Pérez.

los procedimientos propios de la asignatura lo deben invertir en atraer a los estudiantes hacia su aprendizaje.

Por otra parte, los docentes participantes coincidieron en afirmar que los saberes matemáticos están organizados jerárquicamente; de ahí la importancia de los prerrequisitos o preconceptos, pues en matemáticas, para acceder a un nuevo contenido, se hace necesario el conocimiento y dominio de saberes previos en cada grado: “Todos los conceptos se encuentran relacionados y van en forma de espiral: por eso es que permiten lograr en el niño niveles de abstracción cada vez mayores en la medida en que los estudiantes aprovechan las temáticas vistas” [Docente 1]⁶; “Creo que el conocimiento científico es como un espiral que va subiendo pero que necesita de los pasos anteriores” [Docente 5].

En la enseñanza de las matemáticas, los contenidos que se trabajan en el aula de clase no se presentan bajo las mismas situaciones en las que los teóricos los hallaron; en consecuencia, para hacerlos enseñables sufren una modificación. En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional se seleccionan y designan, para cada disciplina escolar, los lineamientos en relación con los objetos de enseñanza; es decir, entre el ente que construye la política y el saber de los docentes existirá una tensión respecto de los contenidos más importantes, necesarios y pertinentes a la hora de enseñar y que constituyen los planes y programas de estudio. Así, documentos como los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje definen los fundamentos de la enseñanza de las matemáticas y la organización jerárquica de los contenidos que se deben transmitir en cada grado, aunque, en cierta medida, en oposición a la autonomía del docente respecto de su cátedra.

En relación con la enseñanza de las matemáticas, el lenguaje ocupa un lugar muy importante en la práctica de los docentes. Cada ciencia, debido a la naturaleza de su conocimiento, posee un lenguaje particular. Por supuesto, las matemáticas no constituyen una excepción; de ahí que sea común escuchar hablar de *lenguaje matemático*: “La matemática constituye otra forma de expresarse, otro lenguaje o se refieren, frente a las mismas, herramientas [...] para orientar el uso del lenguaje matemático” (MEN, 2007, p. 24).

⁶ Docente de Matemáticas en el Colegio Distrital Usaquéen.

En consonancia con lo anterior, los docentes entrevistados permitieron entrever que, una vez el lenguaje matemático tiene cierta complejidad, en su práctica recurren al lenguaje común para hacer más comprensible lo que transmiten. Al respecto expresan: “En mis clases trato de manejar un lenguaje muy común, muy práctico, muy entendible para los muchachos, sobre todo porque hasta cuando estudian un libro les es difícil entender ese lenguaje matemático” [Docente 7]. Otros docentes expresaron que esto depende o está en relación con la edad de los estudiantes o el grado en el que enseñan:

Para mí es claro que las edades son diferentes y por ello los lenguajes también. Las terminologías científicas son necesarias en grados superiores, pero no para un niño pequeño; a ellos se les debe acomodar la forma y el lenguaje, hacerlo entendible [Docente 4].

Finalmente se pudo observar la relación existente entre la práctica de los docentes de matemáticas y su gusto hacia ella. Todos hablaron con orgullo y satisfacción de su profesión; manifestaron que este agrado fue lo que los llevó a elegirla: “El gusto por las matemáticas, por las ciencias exactas, fue lo que me llamó la atención de estudiarlas” [Docente 4]; “La materia que más me gustaba era matemática y no me costaba mucho esfuerzo, pues se me facilitaba” [Docente 9].

Podemos anotar como un aspecto favorable para su práctica el gusto que sienten por la asignatura. Puede ser que aquello que experimentaban en el bachillerato ante esta materia o hacia quienes fueron sus profesores de matemáticas haya marcado la forma en que actualmente llevan a cabo su práctica, es decir, sea la expresión de lo que quieren transmitir a sus estudiantes.

La didáctica como medio, no como estrategia

No es posible hablar de práctica sin mencionar la didáctica de la cual se valen los docentes para ejercer los procesos de enseñanza. Al respecto, esta investigación se fundamenta en los planteamientos de Camilloni (2007b) en lo atinente a la didáctica y la enseñanza: “Si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario, entonces la didáctica no sería necesaria” (p. 20); es decir, la didáctica aporta al docente

elementos para adecuar el saber, factor que le permite seleccionar, organizar y dosificar los contenidos por enseñar.

En la enseñanza confluyen diversos factores que inciden en la práctica. En razón de ello, se espera que el docente cuente con un conocimiento sólido de lo que va a enseñar y de las teorías en relación con lo que implica el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, resulta pertinente entender la didáctica como “una disciplina que habla de la enseñanza y, por ello, que se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza” (Camilloni, 2007b, p. 18).

Desde esta perspectiva, la didáctica soporta teorías de todo lo que implica y está en relación con la enseñanza; de ahí que oriente la acción del docente al brindar elementos que le permiten llevar a cabo su práctica. Es importante destacar que la didáctica encierra elementos tanto teóricos como prácticos, pues si bien es cierto se encarga de estudiar las formas, los métodos y las estrategias de enseñanza, entre otros, también se ocupa de cómo se desarrolla esta acción y de su pertinencia.

Al respecto, Camilloni (2007c) afirma: “Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de enseñanza. Son teorías para la acción” (p. 42). En consecuencia, el saber didáctico que posee el docente se puede tomar como un saber hacer intencionado, en la medida en que orienta la acción a partir de los conocimientos acerca de las teorías sobre la enseñanza y que no se reducen a un simple instrumentalismo, sino que conllevan un proceso de reflexión.

Análisis

Como se refirió, para que el docente ejerza la enseñanza, no basta con que domine un saber y desarrolle determinadas actividades para darlo a conocer; estos procesos, al igual que el aprendizaje, son mediados por la *didáctica*, término que la mayoría de los docentes resaltó como indispensable para desarrollar sus clases, pero que finalmente pierde su valor al reducirse simplemente a la metodología, las herramientas y las estrategias que emplean en el aula. Esta impresión es patente en un grupo de ellos: “La didáctica la constituyen los

medios, los elementos, las herramientas que voy a usar como medio para que los niños entiendan el tema que van a trabajar” [Docente 3]⁷; “La didáctica viene a ser todas las estrategias y los métodos que, unidos entre sí, me permiten alcanzar el fin de construir algún conocimiento con mis estudiantes” [Docente 8].

Si bien los elementos señalados por los docentes forman parte de la didáctica, esta va más allá; si esta posición no se considera, la didáctica va ser reducida a un simple instrumento. Se observa también que ninguno de ellos mencionó la didáctica propia de las matemáticas, como si el hecho de conocer los contenidos matemáticos y llevar determinada cantidad de años ejerciendo la docencia fuera suficiente para enseñar.

En esta misma línea, la práctica de los docentes que sin ser formados en el área de las matemáticas las enseñan evidencia carencias en cuanto a la didáctica misma e incluso hacia los conocimientos a compartir. Se encuentra que algunos de los docentes que enseñan matemáticas, a pesar de tener el conocimiento disciplinar —como es el caso de los profesionales no licenciados (contadores, economistas, ingenieros, administradores, entre otros)—, la desconocen.

En este sentido, para un docente que se dedique a la enseñanza de las matemáticas es imprescindible contar con conocimientos pedagógicos que legitimen su labor. Es su responsabilidad conocer no solo lo que va a enseñar, sino también elementos que entran en juego en el acto educativo; por ejemplo, las formas de enseñanza, los métodos y el aprendizaje. Cabe mencionar aquí, igualmente, a los profesores de preescolar y primaria, que deben dictar todas las asignaturas sin que en su formación profesional hayan recibido las herramientas necesarias para hacerlo. Al respecto, un licenciado afirma:

Si hubiera una universidad donde existiera una formación, una especialización que dijera matemáticas para preescolar o primaria, sería espectacular porque así se podría garantizar que, desde los primeros grados, los procesos se desarrollen de una manera adecuada y que los docentes tengan pleno conocimiento de esta didáctica [Docente 6]⁸.

⁷ Docente de Matemáticas en Colegio Distrital Usaquéen.

⁸ Germán Fajardo, docente de Matemáticas en Gimnasio El Lago.

Según lo anterior, se evidencia que existe una carencia desde las propias licenciaturas, pues los docentes de preescolar y primaria, como profesionales de la enseñanza que en la mayoría de los casos no se especializan en una sola asignatura, tendrían que dominar no solo los contenidos sino la teoría que soporta cada asignatura y la didáctica que le es propia. Así pues, resulta complejo dedicarse a enseñar los contenidos que están estipulados en los textos escolares o en los planes de estudio, pero desconociendo sus fundamentos y las didácticas específicas de cada disciplina escolar.

De esta forma, aparece la necesidad fundamental de que los docentes de matemáticas profesionalicen su labor. Esta propuesta fue planteada por el MEN (1998):

Desde la formación inicial en las Normales, hasta el término de la profesionalización con la especialización, el futuro maestro debe recibir una formación intrínsecamente interdisciplinaria distinta a la que se ha venido realizando: una sumatoria de cursos que el alumno debe integrar por su propia cuenta y riesgo. Así pues, por ejemplo, un curso de cálculo debe incluir su historia, su epistemología, su didáctica (p. 98).

Pero esto no garantiza por sí solo que se acate una formación tanto disciplinar como didáctica del saber matemático. No obstante, una docente se refiere a la didáctica más allá de las estrategias que emplea: “La didáctica para mí es la encargada de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de actividades que relacionan la teoría con la práctica” [Docente I].

En efecto, la didáctica encierra elementos teóricos para desarrollar la práctica. En la investigación se observó cómo cada docente tiene una forma de actuar particular en el aula; luego, es pertinente mencionar la diversidad de estrategias que se utilizan en ella y que fueron identificadas en las observaciones de clase y que cada uno de los docentes refirió como importantes o necesarias. La Secretaría de Educación Distrital (SED, 2007) entiende por *estrategias* “los medios planeados e intencionados que atraviesan toda acción de enseñanza de la matemática” (p. 43). Dentro de ellas encontramos otros aspectos que se enuncian a continuación.

La resolución de problemas

La necesidad de plantear y resolver problemas en didáctica de las matemáticas ha originado propuestas concretas para su enseñanza. Dentro de ellas está la de Polya, que indica:

Resolver un problema es encontrar un camino allí donde no se conocía previamente camino alguno, encontrar la forma de salir de una dificultad, encontrar la forma de sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado, que no es conseguible de forma inmediata, utilizando los medios adecuados (citado en MEN, 1998, p. 52).

En la investigación se pudo observar cómo la mayoría de los docentes cita o utiliza la resolución de problemas como estrategia didáctica. En este sentido, algunos de los docentes entrevistados afirmaron: “Uno se sorprende al ver los resultados cuando los estudiantes se enfrentan a problemas de aplicación; se les facilita encontrar las soluciones de forma más rápida y variada” [Docente 1]; “Los problemas son el insumo para dinamizar los procesos independientemente del nivel que sea; uno no debe huir del problema, el problema dinamiza soluciones” [Docente 8].

El laboratorio

Es una estrategia que permite encontrarse con los problemas propios del ámbito científico, modelar el conocimiento y poner en juego los conocimientos matemáticos adquiridos. Dentro de las observaciones de clase que se realizaron fue posible verificar cómo los laboratorios se constituyen en una estrategia didáctica que les permite a los estudiantes poner en práctica los conocimientos matemáticos, de acuerdo con lo que señala el MEN (1998):

El profesor debe simular en su clase una microsociedad científica, si se quiere que los conocimientos sean medios económicos para plantear buenos problemas y para solucionar debates, si se quiere que los lenguajes sean medios de dominar situaciones de formulación y que las demostraciones sean pruebas (p. 99).

Este tipo de estrategias se hace relevante, tal como lo manifiesta un docente: “Realizo muchos laboratorios donde ellos tengan la oportunidad de practicar

con guías, problemas; me parece muy importante trabajar formulando problemas, gráficos, lectura de gráficos, lo cual servirá para que apliquen su aprendizaje en pruebas externas” [Docente 4]. De este modo, los laboratorios les permiten a los estudiantes acercarse de una manera práctica a problemas que pueden ser resueltos o explicados desde las matemáticas; es decir, que las matemáticas tienen aquí la función de medio pero también pueden ser un fin, por ejemplo, cuando posibilita, por medio de la experimentación, deducir un algoritmo o una fórmula, hacer generalizaciones, etc..

La pregunta

En los lineamientos curriculares del área de matemática se afirma respecto a la pregunta:

La pregunta correcta y oportuna es de vital importancia, dado que las respuestas son reveladoras del nivel de comprensión y desarrollo de los procesos y de las nociones matemáticas involucradas en ellas. En la discusión, los estudiantes aprenden a comunicar sus puntos de vista y a escuchar las argumentaciones de los otros, validan formas de representación y construyen socialmente el conocimiento (MEN, 1998, p. 199).

Preguntar no solo hace referencia a evaluar o a indagar sobre los conocimientos previos, sino al mismo desarrollo de la clase; de ahí que se constituya en una estrategia didáctica privilegiada y de gran importancia. Así lo señalaron algunos docentes: “Insisto a mis estudiantes que no se queden con lo que ven en el aula, que indaguen, pregunten y que se den el espacio de dudar para construir en equipo, pues pienso que si ellos lo hacen, es el inicio para hacer investigación” [Docente 4]; “De igual manera, se atribuyen ventajas cuando se les permite formular las preguntas que quieran, con tal de verlos desglosando los ejercicios hasta dominarlos” [Docente 6].

La pregunta se da durante el recorrido de la clase, no solamente al inicio y al final; se presenta durante ella para ayudar a la comprensión y construcción de conocimientos. De esta manera, su relevancia se amplía cuando los docentes hacen uso de ella para fomentar el trabajo extraescolar, ya sea como pretexto para la investigación o como medio para poner en práctica lo trabajado en clase.

La investigación

La SED (2007) señala la investigación como una necesidad de primer nivel:

[Es necesario] promover en la enseñanza situaciones de investigación, en las que los estudiantes se apropien de las preguntas que se les invita resolver; que diseñen los procedimientos que los aproximen a las respuestas; que los ejecuten y obtengan las conclusiones; que las comuniquen y construyan razonamientos para validar las conclusiones obtenidas (p. 128).

En diálogo con los maestros se identificó cómo estos buscan que sus estudiantes se motiven hacia la investigación, que surja el interés por indagar, ir más allá de lo que el docente y la escuela les pueden ofrecer. Es claro que, frente a ello, los maestros reconocen que aquello que brindan a sus estudiantes —sea de manera intencional o no— no es la totalidad del conocimiento al que estos pueden acceder por sus propios medios. Un docente concede a la investigación un lugar importante en la motivación del estudiante: “Recuerdo los materiales y la importancia de la bata blanca en mi clase, como ambientación a la física, al laboratorio y al proceso de investigación en ella, como parte de las motivaciones que rodean el aula” [Docente 4].

El trabajo en equipo

Según el MEN (1998), “la comunicación matemática puede ocurrir cuando los estudiantes trabajan en grupos cooperativos, cuando un estudiante explica un algoritmo para resolver ecuaciones, cuando un estudiante presenta un método único para resolver un problema” (p. 75). Por otro lado, desde el documento del Programa 40×40 para las matemáticas se argumenta:

El área de Matemáticas representa un reto importante para los docentes. [...] Este reto se constituye en sí mismo en una oportunidad de aprendizaje, [...] [para] generar espacios de trabajo cooperativo y solidario en el que los estudiantes aporten sus fortalezas individuales para generar alternativas de solución a problemas, para argumentar sus ideas de manera sólida y asertiva, y para llegar a acuerdos (SED, 2014, p. 32).

Dicho aspecto fue señalado por los docentes como una estrategia del trabajo en equipo, pues consideran que esto favorece el aprendizaje de las matemá-

ticas en el aula. Si bien no es una estrategia que lleven a cabo todo el tiempo, sí reconocen su importancia y la priorizan cuando lo consideran pertinente: “Doy mucha importancia al aprendizaje colaborativo, pues creo que así los que tienen más habilidad en algo ayudan al otro, y esto permite que se valoren otras habilidades. Esto también es parte de la motivación” [Docente 4]; “Empecé a manejar el aula de clase de matemáticas con la posibilidad de trabajar en forma colaborativa; me di cuenta que tenía mucho potencial ese tipo de estrategia” [Docente 8].

El decir y el hacer en la enseñanza de las matemáticas

Dado que el objetivo de esta investigación fue describir, en las prácticas de los docentes, los elementos encontrados en la enseñanza de las matemáticas, se indagó sobre aquellos que la caracterizan; claro está, sin desconocer que las matemáticas también están relacionada con factores y situaciones propias de los estudiantes.

En este sentido, en la práctica el docente imprime su sello personal en cuanto a lo que considera debe enseñar. Así lo expresan Basabe y Cols (2007): “La relación del docente con el saber está también marcada [...] por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión” (p. 148). Por ello, la enseñanza del docente encierra no solo los contenidos propios del área aplicados a cada nivel educativo, sino todo un sistema de creencias y concepciones con base en lo que, a su juicio, debe ser enseñado.

En los hallazgos de la investigación fue evidente el compromiso que se tiene frente a la importancia del profesionalismo y nivel intelectual de los docentes para desempeñar su labor en el aula: muestran motivación, entrega y manejo de recursos, como herramientas fundamentales en el acompañamiento que hacen a sus estudiantes y frente al modo en que orientan los procesos matemáticos. A continuación se da cuenta de algunas condiciones necesarias para lograrlo y garantizar el resultado esperado.

Del uso de los recursos didácticos

Para abordar este tema es necesario mencionar algunos argumentos que sustentan los conceptos que los docentes tienen al respecto. Uno de ellos, tomado del MEN (2011), refiere la transformación de la calidad educativa:

Los materiales educativos, si bien pueden tener un efecto menor en relación con los otros factores, es evidente que apoyan la labor de los maestros y los esfuerzos de los estudiantes. Un material de alta calidad, apropiado para el nivel y condiciones del maestro y de los estudiantes, sirve de herramienta de aprendizaje para ambos (p. 6).

Algunos docentes mencionan los recursos didácticos como herramienta de apoyo a sus prácticas; sin embargo, en la observación de las clases se evidenciaron algunas carencias al respecto, al revelarse una subutilización de dichos recursos. Este es, por ejemplo, el caso en el espacio de preescolar, que pese a contar con un material rico y diverso, sus diferentes recursos allí disponibles son en parte desaprovechados. Del mismo modo, esta situación se reitera en algunos docentes de bachillerato, que aunque cuentan con diversos recursos, no les resulta familiar el uso didáctico en su disciplina. Al respecto, un docente expresa: “Veo el material didáctico como un elemento inerte y creo que es el docente quien le da vida para que sea didáctico; por ello, hay que presentárselo al estudiante como algo práctico e inquietante para su desarrollo lógico” [Docente 5].

Interesa detenerse aquí por cuanto el maestro reconoce que, más allá de la riqueza y variedad de recursos, la magia está en conocer su utilidad para darles vida y, de esta manera, hacerlos provechosos en el desarrollo de la clase, de modo tal que el estudiante sea capaz de construir a partir de la experiencia del contexto y las condiciones propias de los estudiantes.

El papel del docente requiere de un alto compromiso profesional, social y dinámico como garante a la hora de alcanzar una verdadera transformación en los sujetos. Desde esta perspectiva, el contexto educativo y las condiciones propias de los estudiantes tienen una significación especial frente a la importancia del aprendizaje: “Es necesario pensar en un proceso de producción en la clase que tenga en cuenta las condiciones de la institución escolar que son esencialmente diferentes de las que rigen la producción de saberes en la ciencia” (Sadovsky, 2005 p. 23).

En otras palabras, la enseñanza está mediada por varios factores de la escuela, como el contexto educativo y las condiciones propias de los estudiantes, que son los que regulan o permiten el éxito de la enseñanza. Al respecto, se apunta en el documento de lineamientos curriculares para matemáticas:

El contexto tiene que ver con los ambientes que rodean al estudiante y que le dan sentido a las matemáticas que aprende. Variables como las condiciones sociales y culturales tanto locales como internacionales, el tipo de interacciones, los intereses que se generan, las creencias, así como las condiciones económicas del grupo social en el que se concreta el acto educativo, deben tenerse en cuenta en el diseño y ejecución de experiencias didácticas (MEN, 1998, p. 19).

Se agrega, además, que es importante hacer del contexto un recurso en los procesos de enseñanza y enriquecerlo siempre con el fin de que el estudiante aprenda; sin embargo, es necesario poner en primer plano las actitudes de algunos estudiantes: desmotivación, desinterés, inconstancia, indisciplina. Por otro lado, sus proyectos de vida no están necesariamente conectados con los procesos académicos. La escasa perseverancia por alcanzar sus sueños o, lo que es peor, su insistencia en abandonar todo proceso educativo delatan una problemática vigente.

Ante al panorama precedente, se observa al docente como un sujeto dispuesto a asumir su labor de manera creativa, recursiva, motivante, con el fin de comunicar su saber matemático. De aquí la importancia de hacer claridad sobre el rol primordial que asume a la hora de interactuar en el aula: “Quienes ejercen la docencia deben ser muy conscientes del papel dinamizador que tienen a nivel social” [Docente 8]; papel que, en efecto, se asume con responsabilidad.

También es claro el valor que se da al contacto directo con los estudiantes para hacerlos partícipes activos de sus procesos de enseñanza, desde su rol como sujetos dispuestos a interactuar con los saberes. Esta es una actitud que “implica entender a los estudiantes no como almacenadores de información, sino como seres humanos dinámicos, creativos, inquietos, rodeados y permeados de problemáticas sociales, familiares, emocionales y hasta biológicas” [Docente 8].

El quehacer docente no se limita a transmitir un conocimiento: es un espacio para la reflexión de sus prácticas, una oportunidad para construir con los estudiantes e invitarlos a proponer investigaciones que reafirmen lo que circula a diario en los espacios de formación: “Es un espacio para transformar la sociedad desde las acciones de cada uno” [Docente 4]. Otro docente expresa en una línea similar:

Considero que mi rol es el de formador de una nueva generación, pues considero que la responsabilidad de los docentes es la de cambiar la sociedad a través de los muchachos que se le asignan en sus manos todos los días; el formar un sentido crítico, el formar gente responsable, el formar diversas actitudes y diversos valores que ellos deben tener para que la sociedad sea cada día mejor [Docente 6].

Las posturas de los maestros son una respuesta a los diversos problemas que subyacen en la realidad escolar: la situación económica, la violencia intrafamiliar, la separación de los padres, la soledad de algunos o, simplemente, el desinterés general por la educación de sus hijos. Desde esta mirada, el contexto educativo se convierte en un insumo indispensable para realizar las prácticas, pues los docentes expresan que no se puede avanzar cuando hay problemas o situaciones que impiden a los estudiantes estar dispuestos y cómodos para recibir los contenidos y desarrollar su labor; por ello, las prácticas requieren de una construcción colectiva.

De la utilidad de las matemáticas

Frente a la utilidad de las matemáticas, los lineamientos curriculares expresan que la interacción dinámica generada por el proceso de medir entre el entorno y los estudiantes hace que estos encuentren situaciones de utilidad y aplicaciones prácticas donde, una vez más, cobran sentido las matemáticas. “Actividades de la vida diaria relacionadas con las compras en el supermercado, la cocina, los deportes, la lectura de mapas, la construcción, etc., acercan a los estudiantes a la medición y les permiten desarrollar muchos conceptos y destrezas matemáticas” (MEN, 1998, p. 41). Por tal razón, los docentes encuentran la utilidad de las matemáticas en la medida en que sus estudiantes den respuesta de afectiva a este campo de saber en situaciones cotidianas que lo demuestren; es decir, el pensamiento lógico es útil si se enseña su provecho:

Lo que hay que enfrentar en la matemática es la pregunta del ¿para qué?, o sea, nosotros tenemos un serio vacío en la enseñanza de la matemática y es que no enseñamos el para qué de estas. Nos quedamos en el concepto, en transmitir. La parte que les da su valor significativo, es decir, que una persona descubra para qué le sirven y qué puede aprender con ellas, es lo que ha de enseñarse a los chicos. Este es el proceso que se hace diariamente, o bueno, lo que se procura en la clase [Docente 8].

Vista de este modo, la práctica en el aula se centra en enseñar lo que se domina sin que exista relación alguna entre el cómo, el para qué o el por qué del aprendizaje matemático; más preocupante aún es la pregunta atinente a quién o a quiénes se les enseña y, finalmente, qué pasa con eso que se enseña. En la práctica, los docentes están sujetos a situaciones que regulan la enseñanza. La normatividad del sistema educativo plantea estándares que se deben cumplir para cada grado sin tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes, sus formas de aprender, el contexto en el que viven. El sistema educativo limita los intereses de los docentes por desarrollar procesos de enseñanza en el aula, pues el tiempo, la norma, los formatos, los proyectos que llegan de todas partes no lo permiten. Por tanto, el beneficio de estos propósitos se ve relegado por el afán de cumplir con los objetivos de cada curso y las metas que se deben alcanzar. Sin embargo, para algunos docentes la utilidad de las matemáticas es un factor importante en su enseñanza:

Las matemáticas sirven para la vida, brindan capacidad de análisis, de síntesis; le permiten al estudiante abordar, de una forma más precisa, los problemas de cualquier situación, porque se desarrollan niveles de abstracción con los contenidos que se ven en la escuela [Docente 1].

Sin embargo, en las observaciones de clase no se evidenció que los docentes se preocuparan por hacer ver a sus estudiantes este aspecto. Al contrario, en algunos se observó la resolución de ejercicios y la práctica de fórmulas más allá de su utilidad. Esto hace pensar que los docentes tienen muchos ideales que se ven obstaculizados por las políticas educativas que regulan la enseñanza y, por otro lado, limitan a las instituciones y a los sujetos a responder a los lineamientos que los rigen, sin tener en cuenta la aplicabilidad de aquello que se estipula como enseñanza, su beneficio en lo cotidiano, su pertinencia para la vida, o sin hacer posible una reflexión permanente sobre la práctica docente.

Conclusiones

Es cierto que los documentos oficiales muestran y direccionan el deber ser de la enseñanza; no obstante, en las voces de los docentes investigados encontramos que sus prácticas obedecen en gran parte a las ideas que ellos han construido a lo largo de su experiencia personal y profesional. En ocasiones se alejan de

la normatividad establecida para mostrar desde su labor lo que han podido hacer para transmitir su saber.

En el análisis de la información recopilada en los hallazgos se evidenció que los docentes dan gran importancia a la enseñanza de las matemáticas y mencionan diversas formas para hacerlo, como herramienta para la vida. No obstante, en sus prácticas se observó como estas se redujeron a la memorización de fórmulas y mecanización de ejercicios, lo cual limita su utilidad y manejo práctico en la vida cotidiana.

En el marco de las políticas planteadas por la SED, a través del proyecto “Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40×40” y en lo referente al proyecto “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación”, damos cuenta de que a través de este trabajo de grado se cumple en parte con el objetivo que persigue cualificar a los maestros y a partir de ello optimizar los procesos de los estudiantes; es decir, esta investigación propició espacios de diálogo con docentes frente a su práctica, y a su vez generó en ellos reflexiones que los motivan a repensar su labor.

Se encontró que aquellas maneras como vivieron el aprendizaje de las matemáticas los docentes investigados determinan en gran parte la manera como llevan a cabo en la actualidad su práctica y, por tanto, la forma como orientan la enseñanza. En este sentido, cabe resaltar la importancia que tiene para los docentes el gusto por la asignatura que enseñan y la manera en que ven su práctica como una oportunidad para repetir o mejorar aquellas cosas que vivieron como estudiantes.

Desde el método narrativo empleado en esta investigación podemos observar que el hecho de que los docentes pudieran narrar su práctica con relación a la enseñanza de las matemáticas generó un espacio de reflexión que les permite repensarlas desde su profesión. La narrativa como método investigativo fue útil para describir, desde la práctica docente, los elementos presentes en la enseñanza de las matemáticas.

Luego del análisis de la información y la exposición de los hallazgos, surgen preguntas como: ¿qué deben hacer los docentes para profesionalizar su práctica? ¿Cómo lograr que los docentes ganen un espacio importante frente a la toma de decisiones en los procesos educativos, más allá del aula y de las

instituciones en las que laboran? Resultaría pertinente abordar estos y otros posibles nuevos campos de acción desde las mismas políticas educativas. Y aunque ya se están dando logros importantes en cuanto a formación docente, aún hace falta generar espacios de debate con respecto a lo que los docentes deben enfrentar en las aulas para desarrollar sus prácticas, pues precisamente desde allí, desde el acontecer con sus estudiantes, es como se empiezan a generar procesos investigativos.

Referencias

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En S. Feeney, L. Basabe, E. Cols y A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007a). Introducción. En S. Feeney, L. Basabe, E. Cols y A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp. 13-18). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b). Justificación de la didáctica. En L. Basabe, S. Feeney, L. Basabe, E. Cols y A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007c). Los profesores y el saber didáctico. En S. Seney, L. Basabe, E. Cols y A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. En J. Larrosa. Barcelona: Laertes.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16, 184.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1979). *Decreto 2277 de 1979, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares. Matemáticas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa*. Bogotá: Autor.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). Foro Educativo Nacional 2014. Ciudadanos matemáticamente competentes. *Foro Educativo Nacional*. Bogotá: Autor.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemáticas hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/06/DOC-Ensenar-matematica-hoy-Miradas-sentidos-y-desafios.pdf>
- Secretaria de Educación Distrital (SED) (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento matemático*. Bogotá: SED.
- Secretaria de Educación Distrital (SED) (2014). *40×40, Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de matemáticas*. Bogotá: Autor.

Capítulo 7

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LAS TIC EN LA ESCUELA Y SU IMPACTO EDUCATIVO

Ana Julieta Gómez Araque*
Ismael Pérez Acevedo**
Carlos Antonio Ramírez Agudelo***

Introducción

Este capítulo está basado en la información obtenida durante el desarrollo de la investigación descriptiva *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde los docentes*, enmarcada en el macroproyecto “Práctica Profesional Docente” y en la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didácticos, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que reflexiona en torno a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo se adelanta una contextualización referente a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la escuela y la educación; se continúa con el desarrollo de tres temas correspondientes a las categorías centrales abordadas en la investigación: recursos tecnológicos en la escuela, práctica profesional docente y políticas educativas sobre las TIC; por último, se realiza un análisis de los hallazgos a los que se llegó y las perspectivas producto de estos.

* Licenciada en Educación Preescolar; magíster en Docencia; docente en Educación Inicial en la Institución CDI Loris Malaguzzi. Correo electrónico: anajulieta31@gmail.com

** Contador público; especialista en Docencia Universitaria y en Gerencia Social en Educación; magíster en Docencia; rector de la Institución Educativa Distrital La Belleza-Los Libertadores. Correo electrónico: ismaelperezacevedo56@hotmail.com

*** Ingeniero electrónico; especialista en Pedagogía Grupal; especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje; magíster en Docencia, Docente Básica y Media. Correo electrónico: carantra@yahoo.com

En el trabajo de grado se indagó sobre los usos y las prácticas que los docentes llevan a cabo en dos colegios distritales a través de las TIC, con el propósito de caracterizar y analizar dichos usos y prácticas. Para el logro de los objetivos se tuvieron en cuenta los recursos con que cuenta la escuela, las políticas estatales, locales e institucionales, además de las intenciones que desde distintos ámbitos confluyen en la práctica docente y que en cierto grado la determinan. Para la realización del trabajo se consultaron investigaciones sobre el tema y se tomaron como referencia varios expertos en materia de las TIC.

Para el análisis de los datos se recurrió a la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2012); en relación con la concreción de los hallazgos, se realizó una triangulación entre las entrevistas, las observaciones y el marco teórico, lo que permitió redactar las conclusiones que el grupo de investigación consideró oportunas. La pertinencia del trabajo radica en reflexionar frente al auge que están adquiriendo las TIC en todos los ámbitos, especialmente en el de la educación y en los procesos escolarizadores en que está fuertemente implicada la práctica profesional docente.

La incursión de las TIC en el ámbito educativo está generando expectativas en cuanto al uso que de estas hacen los profesionales docentes. Surgen, entonces, dilemas sobre el beneficio que traen a la escuela, o si, por el contrario, perjudican el desarrollo personal de los estudiantes. Según Vásquez (2011), “el útil cambia el afuera al igual que cambia la interioridad” (p. 39), es decir, transforma tanto la persona como la sociedad. Indagar sobre el tema de las TIC beneficiará el clima laboral en el contexto institucional, pues se buscará entender sus dinámicas, lo que redundará en la mejora de la calidad de la educación.

El primer paso para transformar la práctica profesional docente, si es necesario, es comprenderla. Dado que la escuela es uno de los pilares de la sociedad, es indudable que lo que pase en ella redundará en el ámbito social. En el contexto regional, estudiar lo que sucede con las TIC en las instituciones escolares logrará establecer el nivel de desarrollo de la región con respecto a otras del país; análogamente, evidenciará si el país está cambiando de acuerdo con los avances sociales o científicos que se dan en el escenario mundial. A lo largo de este texto se presentan respuestas y opiniones de docentes sobre las TIC en la educación, lo que permite poner en evidencia sus voces.

Las TIC y su advenimiento en el campo educativo

La tecnología es el conjunto de conocimientos y técnicas que, aplicado lógicamente, permite al ser humano modificar su entorno, con la finalidad de resolver problemas y obtener bienes de utilidad práctica y que, en consecuencia, le posibiliten extender o ampliar sus capacidades. La mayoría de los objetos que nos rodean a diario son producto de los diferentes avances tecnológicos que ha desarrollado la humanidad a través de su historia. El ser humano, por innata curiosidad y a raíz de sus descubrimientos, ha logrado desarrollos como la bombilla, la locomotora, los automóviles, los aviones, el microchip, la computadora, las *tablets*, los teléfonos inteligentes. A partir de ellos, por ejemplo, se ha producido la llegada del hombre a la Luna o la conquista del espacio. Estos logros hoy permiten tener una amplia red de información a la mano, además de una comunicación inmediata sin importar el lugar o la distancia. Se podría decir entonces que las tecnologías han acortado distancias, acelerado el tiempo y multiplicado la información. A estos avances en información y comunicación se les da el nombre de *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC).

Las TIC han incursionado en muchos campos de la vida de los seres humanos; específicamente, las tecnologías han permeado los campos de la educación y la pedagogía. Desde ellas son múltiples las voces que plantean cuestionamientos que inducen a su vez a indagar de qué forma las TIC están implicando o implicarán un cambio en la práctica docente. Por ejemplo, la exministra de Educación María Fernanda Campo Saavedra, en el lanzamiento del libro *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*, señaló:

Las sociedades del siglo XXI se enfrentan a nuevos desafíos educativos ligados a la calidad de la educación, a una mejor cualificación profesional docente y a la incorporación de nuevas competencias, habilidades y saberes, [...] el Sistema Nacional de Innovación Educativa deja al descubierto nuevos retos que incentivan, impulsan y favorecen la calidad de la labor del educador, elemento insustituible en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que aporta el componente humano y al cual se deben enfocar gran parte de los esfuerzos para mejorar la calidad educativa del país (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 1).

Como puede notarse, la llegada de las TIC a la escuela generó expectativas y anhelos de cualificación de la práctica docentes; aun así, es pertinente

considerar factores externos e internos que impiden que ellas cumplan la función pedagógica propia de la escuela, por lo cual se está en vías de alcanzar lo presupuestado.

En este contexto emerge el proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde los docentes*. En estas instituciones se recogieron las voces de nueve docentes de dos instituciones educativas distritales de Bogotá: Colegio Isabel II y Colegio Ricaurte. El análisis de la información ha permitido comprobar que las TIC aún no están integradas a las prácticas docentes, aunque siguen siendo influenciadas por las actitudes y aptitudes de los docentes, por las políticas de Estado y por los contextos socioculturales donde se desarrolla la práctica docente a través de herramientas TIC. A pesar de ello, este campo sigue en vía de desarrollo.

Las TIC en la escuela y su relación con la educación

Es pertinente hacer una distinción entre *escuela y educación*. La escuela es el establecimiento destinado a enseñar a alguien que desea aprender, y esta interacción entre enseñanza y aprendizaje se constituye en una transmisión de conocimientos que podría definirse como *educación*. El establecimiento escolar debe poseer una estructura y unas herramientas que permitan que la educación sea adecuada, de calidad y acorde con las dinámicas culturales que la atraviesan. Se podría decir que la escuela es un medio y la educación es una mediación. Al respecto, Vásquez (2011) diserta:

Empecemos aclarando lo que es un útil o herramienta: un útil es un constructo humano, una transformación, una elaboración. Los útiles son condensaciones de la tradición; en parte herencia y en parte recreación del presente. [...] Los medios son útiles, satisfacen necesidades y sirven como herramientas muy elaboradas de trabajo, [...] gracias al medio aprendemos una forma particular de hacer, el medio es un útil para modificar el entorno pero, a la par herramienta transformadora del hombre mismo. El útil cambia el afuera, al igual que cambia la interioridad. [...] Una mediación es un acto intencional sobre un medio o un útil; una zona de oportunidad de construir sentido (p. 39).

En este sentido, una vez la educación es una actividad eminentemente humana, es una actividad que no es estática y, por lo tanto, sujeta al cambio. De allí

que su práctica sea dinámica y esté orientada hacia la búsqueda de niveles superiores de desarrollo personal y social.

Por otro lado, se acepta para las TIC la definición que plantea la Ley 1341 del 2009 en su artículo 6:

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, vídeo e imágenes.

Allí se pone en evidencia que las TIC, además de ser herramientas y elementos físicos, son programas, plataformas, medios, redes, etc.; es decir, es posible comprender la multiplicidad de aspectos en juego, como las relaciones planteadas para la educación entre la información y la comunicación. Existe como consenso generalizado, desde las políticas públicas, la legislación y los estudiosos del tema, que las TIC deben integrarse en la vida de las escuelas. De hecho, en las instituciones investigadas hay evidencias suficientes de inversión en TIC en la educación en nuestro medio.

El artículo 35, numeral 4, de la Ley 1341 de 2009 establece el compromiso gubernamental de “financiar y establecer planes, programas y proyectos que permitan masificar el uso y apropiación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”. Y agrega en el artículo 38: “Las autoridades territoriales implementarán los mecanismos a su alcance para gestionar recursos a nivel nacional e internacional, para apoyar la masificación de las TIC, en sus respectivas jurisdicciones.

En este orden de ideas, Martínez (2004) afirma que las tecnologías han tenido una influencia significativa en los cambios más trascendentales de la educación en Colombia: “Se privilegian políticas y estrategias como: nuevos cuerpos normativos, renovación curricular, profesionalización docente, nuevas formas de gestión del sistema educativo entre otras, y de manera muy especial la introducción de las nuevas tecnologías” (p. 11).

Ahora bien, la pregunta apunta a indagar acerca del tipo de recursos tecnológicos que han llegado a la escuela: por un lado, los tangibles (representados principalmente en equipos de sonido, portátiles, televisores, celulares, tableros inteligentes,

DVD, computadores, videobeams); por el otro, los intangibles (constituidos principalmente por programas, *software*, aplicaciones, plataformas, redes, base de datos, conexión a internet, etc.). Los docentes entrevistados así lo corroboran:

En la institución tenemos en todos los salones un computador a disposición de cada uno de los docentes. En cada uno de los salones hay televisor LCD, que se puede conectar al computador. Ahí podemos ver toda la información que queramos compartir con los estudiantes; hay sistema de audio en toda la institución [E3WR-C].

Por otro lado, se constató que en algunas ocasiones esos recursos no se habían utilizado nunca, pese a llevar un tiempo significativo en las instituciones. Dos testimonios lo muestran: “Sería muy bueno aprovechar esos recursos tecnológicos, los aparatos electrónicos y las páginas web en el salón de clase” [CIAR-J]; “Aquí en la institución el manejo de las TIC, en cuanto a socialización y utilización en el grupo, no se da mucho, no se da” [E3CI-J].

La percepción que tienen los docentes sobre las TIC es que estas han llegado a la escuela y permitido obtener cada día más herramientas útiles que generan beneficios y propician su propia implementación:

En el colegio han venido sucediendo cosas, han venido implementándose algunas herramientas y se han conseguido algunos insumos que han hecho que cada vez los docentes estemos o podamos utilizar mejor esas herramientas. La llegada de algunos computadores tableros, aunque ya existían desde hace algún tiempo, los televisores, los SmartTV, entre otras cosas; todo ello está complementado con el uso del material didáctico que el colegio ha venido adquiriendo [E1AI-I].

No obstante, surge un nuevo interrogante: ¿cuál es finalmente su utilidad? Si su uso para fines académicos es bajo, si el hecho de que la escuela cuente con recursos tecnológicos no es suficiente para que estos trasciendan en la educación y si los maestros, por otro lado, consideran que lo pueden hacer solos, ¿cuál es el resultado de las TIC en los procesos de enseñanza? Ellos mismos se responden:

Entonces tenemos que aplicarlas, utilizarlas, podríamos tomar de ellas un mejor fruto, una mejor utilidad para los estudiantes en su proceso de aprendizaje

y, como ya lo había dicho, incluso hacer que los muchachos se acerquen al conocimiento de manera autónoma y con el interés que de pronto las TIC deben generar en el aprendizaje [E3WR-C].

Al respecto, estudiosos del tema han aportado posiciones respecto del uso y la utilidad que tienen en la escuela; hablan de su valor afirmando: la escuela ya no puede desarrollarse en condiciones de encierro y no es posible pensar el proceso educativo sin el entrecruzamiento con las TIC y todo lo que ellas contienen. Señala Palamidessi (2006) en este sentido:

Las tecnologías deben integrarse en las escuelas junto a la promoción de múltiples formas de organizar y dar sentido al mundo, [...] la propia presencia del PC y de *internet* en las escuelas precisa de un proceso de (re)construcción de sentido. Es muy probable que la presencia de estos artefactos responda más a razones comerciales y presiones sociales o políticas que a sentidos educativos (pp. 89-90).

Las TIC y la práctica profesional docente

Se entiende por *práctica profesional docente* la acción intencionada de un sujeto experto en un determinado tema que pretende, acción por la cual utiliza diferentes estrategias y herramientas para comunicar a otro sujeto información nueva o complementaria sobre el tema en que es experto. Carr (2002) afirma al respecto:

Aunque ahora hay personas que pretenden reducir la práctica educativa a un tipo de “acción material” mediante la cual moldear una materia prima de acuerdo con una forma especificable de antemano, los profesionales de la educación siguen experimentándola como una especie de “acción no material” regida por complejos y, a veces, conflictivos fines éticos que pueden modificarse a la luz de las circunstancias prácticas y de las condiciones concretas (pp. 101-102).

De acuerdo con lo anterior, es posible pensar que las TIC presentan una serie de posibilidades educativas para la escuela; en consecuencia, aparece la necesidad de una alfabetización digital donde la creatividad se constituye en elemento central para el aprendizaje. De aquí la urgencia de repensar la

práctica docente desde la perspectiva de que el ser humano está en un mundo cambiante y globalizado, donde la tecnología puede llegar como apoyo para facilitar la didáctica a los docentes al momento de transmitir sus saberes de forma eficiente e interesante, así como para buscar que los estudiantes adquieran los conocimientos.

Por otro lado, se evidencia que aunque estas herramientas han llegado a las instituciones, no son utilizadas de manera general por docentes y estudiantes dentro de sus prácticas. Lo anterior tiene su origen en muchas razones: desde el ámbito de los estudiantes se podría decir que ellos ven en las TIC un elemento de entretenimiento y distracción antes que un elemento de carácter académico; desde el ámbito de los docentes se puede indicar que algunos son reacios al cambio: algunos creen que ya están viejos para cambiar sus prácticas, otros consideran que la forma en que dirigen sus clases ha dado resultado y no tienen por qué cambiarla. Aun así, la mayoría tiene una percepción positiva sobre las TIC, aunque no las utilicen, ya sea por falta de tiempo para preparar sus materiales, porque no han recibido la suficiente capacitación en su manejo o no se han tomado el tiempo de reflexionar sobre su propia práctica. Así, la reflexión de la práctica profesional docente es fundamental en los procesos educativos. En palabras de Carr y Kemmis (1988):

Para ejercer una influencia consistente en ese drama que cambia y evoluciona espontáneamente, el practicante halla orientación, no en la búsqueda de unos objetivos permanentes ni en la certidumbre de unas técnicas particulares y conocidas (si bien es cierto que tales cosas pueden suministrar alguna guía), sino en el uso responsable de su discernimiento profesional, guiado por criterios que se inspiran en el proceso mismo: criterios basados en la experiencia y el aprendizaje, mediante los cuales se distinguen los procesos educativos de los que no lo son, y que diferencian la buena práctica de la indiferente o mala (p. 54).

La práctica profesional docente es una actividad dinámica en estrecha relación con los cambios sociales y, por ende, no puede desconocerse el impacto que los adelantos tecnológicos están causando en la sociedad actual. La reflexión docente en torno a la educación y sus procesos debe llevar a que estos sean objetivos en sus determinaciones, que puedan sopesar las ventajas, los inconvenientes, los mitos y las oportunidades que se generan por el advenimiento de las TIC.

De allí que sea necesario conocer la discusión actual en torno a las TIC: ¿qué son?, ¿son la panacea?, ¿son una herramienta solamente?, ¿desplazarán al profesional en educación de su lugar, o simplemente cambiarán la forma de ejercer su práctica? Tratar de encontrar una respuesta a estos interrogantes solo se logrará indagando, describiendo e investigando lo que está sucediendo en los lugares donde se realiza la práctica profesional docente.

Históricamente, siempre que ha aparecido una nueva tecnología se generan polémicas sobre su utilidad y el beneficio que traerá en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es indiscutible que estas extensiones de las capacidades del ser humano ofrecen una alternativa en la forma de enseñar y de aprender, pero, por otro lado, no es posible asegurar que constituyan una solución a los problemas que enfrenta la educación. Igualmente, no todos los docentes están interesados en darle usos didácticos a las TIC. Así lo expresa uno de los docentes entrevistados:

Existe una resistencia respecto al uso de las tecnologías y, especulando un poco, podría sugerir dos factores: uno corresponde al bajo nivel de conocimiento y el otro a las habilidades que se tengan con relación al manejo de las tecnologías [E2]I-I].

Tal vez por las necesidades de la escuela y la presión por cumplir directrices se está dejando de lado la preparación del recurso humano (en este caso, los docentes). En este panorama, el acercamiento a las tecnologías, a través de un uso fundamentado, es una vía para que los docentes encuentren una ayuda práctica. El manejo de estas tecnologías permitiría alcanzar el desarrollo de habilidades; en consecuencia, el docente puede tener el recurso de ser selectivo y creativo a la hora de elegir aquello que lleva al aula.

En este sentido, se plantea desde el ambiente académico que la integración de las TIC en la escuela generará ciertos cambios en la forma de realizar la práctica docente; es decir, cambiarán las estrategias utilizadas para lograr los objetivos propuestos en las diferentes actividades académicas, específicamente en el desarrollo de una clase. Sobre ello expresan Narodowski y Scialabba (2012):

Este panorama rico en expectativas sociales respecto de los cambios que posiblemente vaya a operar la escuela en su seno es a la vez confuso en cuanto a los caminos posibles en los que estos cambios hubieren de transcurrir

¿Cómo será la escuela del futuro? Las preguntas que al respecto se formulan son variadas y heterogéneas. [...] ¿Si el formato escolar habrá de modificarse, en qué medida lo hará? ¿Será un cambio masivo, radicalizado o apenas unas pocas concesiones a las redes y a las pantallas sin resignar la matriz nuclear de la institución escolar de la modernidad? (p. 13).

La llegada de las TIC implicará la puesta en escena de nuevas estrategias que permitan acercar a los estudiantes al conocimiento de una manera diferente; planteamiento fundamentado en la medida en que el mundo ha evolucionado, y la escuela, como entidad socializadora y formadora, debe entonces estar a la vanguardia de estos cambios. Al respecto, un docente entrevistado comenta sobre las TIC:

Utilizar la plataforma Moodle es una ayuda bastante grande para los estudiantes y para los profesores, que, inclusive, permite desarrollar procesos evaluativos y, a través de ellos, generar actividades frecuentemente. No importa hora, fecha y lugar. Generalmente, en las educaciones formales no hay este tipo de circunstancias, es decir, que el profesor esté en contacto diario con los estudiantes tratando de ayudar y aclarar las dudas de los mismos [E2GR-C].

Continúa el docente afirmando que estos recursos son una alternativa para la eliminación de barreras de tiempo y espacio; es decir, al realizar prácticas docentes con TIC, se pueden tener más encuentros, aunque estos no sean presenciales. El hecho de realizar actividades no presenciales se configura para los docentes como una alternativa en el desarrollo de las clases. Pero llama la atención que los docentes de educación media y básica piensen en actividades no presenciales cuando las políticas institucionales quieren aumentar el tiempo de estadía del estudiante dentro del colegio, es decir, aumentar la presencialidad. Dice Cabero (2004):

En educación siempre ha existido el dicho de que los cambios en ella son más lentos que en otras instituciones y sectores de la sociedad, tampoco podemos olvidarnos que en las últimas décadas la educación ha sufrido un cambio significativo no solo en lo que respecta a la reforma de métodos, contenidos y estrategias docentes. Lo que aquí nos interesa es no solo los recursos didácticos que el profesor ha tenido a su disposición sino también para desarrollar su actividad profesional. (p. 19).

Se deduce entonces que existen nuevas y diversas herramientas para desarrollar la práctica profesional docente y que estas facilitan el encuentro entre docentes y estudiantes. Se asume que otro aspecto diferenciador entre las estrategias tradicionales y las estrategias utilizadas con TIC es el de la interactividad entre los diferentes actores de la educación. Un docente del área de informática plantea en este sentido:

Se pueden utilizar precisamente en el sentido que el estudiante tiene la posibilidad de interactuar no solo con el docente y sus compañeros en el aula, sino con quien en el momento esté conectado y aquellos que tenga dentro de su círculo de contactos. [...] Entonces las redes sociales podrían contribuir al afianzamiento de las TIC en el aula [E3WR-C].

Como se ha referido, las TIC, por sus mismas características, eliminan limitaciones de espacio y tiempo, es decir, acortan distancias, aceleran el tiempo y multiplican la información. Cabero (2004) plantea cómo la movilización de estrategias es cada vez más importante, ya que en un mundo inmerso en la información —la cual, por lo demás, se transforma en cortos periodos— será más importante qué enseñar, cómo hacerlo y qué mecanismos han de utilizarse para motivar y despertar el interés de los estudiantes.

Esta diversidad de estrategias permite que el profesor pueda flexibilizar su actividad docente de manera que, en algunos momentos, realice actividades para el trabajo individual, y, en otros, para el trabajo en grandes o pequeños grupos. Al mismo tiempo, la diversidad de estas estrategias facilitará que aquellos alumnos ya “atrasados”, o bien, interesados en la profundización en parcelas concretas de la información, se detengan en estas o participen en realización simultánea de actividades colaborativas (Cabero, 2004, p. 8).

Según lo sostienen docentes e investigadores, las TIC ofrecen una variedad de formas de utilización, ya sea para realizar una clase diferenciada dependiendo de las condiciones particulares de cada estudiante, o bien, como prácticas pedagógicas más amenas y dinámicas. Sin embargo, al contrastar lo que dicen los docentes con las observaciones llevadas a cabo, se puede establecer que lo hecho durante las clases dista mucho de la percepción que estos tienen de las TIC. La mayoría de las clases observadas muestran a docentes transmitiendo información unidireccionalmente, donde el estudiante es un receptor pasivo; es decir, se utilizan otras herramientas diferentes al tablero como el televisor

y el computador, pero prácticamente se hace lo mismo que con las anteriores. La innovación en las estrategias docentes en la escuela a partir de las TIC aún no es evidente. En palabras de Castellanos (2012):

Es un desafío de todos los involucrados, no sólo de los docentes: lo cierto es que esta aventura de la innovación pedagógica no es una que podamos encarar los maestros en soledad. Los esfuerzos solitarios de un docente o la audacia de una escuela no son despreciables, pero hace falta un amplio compromiso social, y una clase dirigente altruista, profesional y sobre todo bien informada para crear las condiciones necesarias para el cambio general, y luego para acompañarlo hasta asegurar su éxito (p. 81).

Queda entonces pendiente que las TIC se integren sólidamente a la educación; pero para que esto sea posible no solo se deben tener en cuenta las intenciones del docente, sino que estas deben estar articuladas con las intenciones de las políticas públicas que se suponen están encaminadas hacia el interés general y, en especial, hacia los sujetos que están en vía de formación. Estas políticas deben ser desarrolladas por sujetos que interpreten los contextos socioculturales donde está inmersa la práctica profesional docente y, sobre todo, que consideren y tengan en cuenta la voz de los profesionales de la educación, es decir, que se ponderen las intenciones del mercado contra las actitudes y aptitudes de los sujetos involucrados en la acción pedagógica.

Si se asume que las intenciones son postulados o hipótesis que describen con claridad las actividades y los efectos esperados que se pretenden conseguir cuando se realiza una actividad de forma determinada, se ve que en el desarrollo de la práctica profesional docente con las TIC existe una diversidad de intenciones puestas en juego. Se mencionan a continuación algunas de estas intenciones y su relación con la práctica profesional de los docentes entrevistados y observados.

En primer lugar, los entes gubernamentales son los responsables de que las políticas establecidas para un país o región determinada se lleven a cabo; de ahí que su deber sea construirlas, difundirlas y evaluarlas. Sin embargo, muchas veces las políticas educativas no son conocidas por los docentes y, en consecuencia, estos creen estar actuando acorde con dichas políticas o creen que no existen, como se evidencia a continuación:

Bueno, que sea política a nivel estatal no, pero sí prácticas particulares de ciertas instituciones, sobre todo aquellas que imparten educación virtual y en las que he tenido oportunidad de trabajar. Pero, repito, no es una política estatal sino una política institucional [E2GR-C].

Para el MEN es importante no solo que se utilicen los equipos, sino también que el estudiante, por medio de estos, pueda desarrollar su autonomía, es decir, que sea un actor más participativo cuando el docente desarrolla su práctica, que pueda construir de una manera reflexiva una postura adecuada respecto a un determinado tema. Tradicionalmente las prácticas docentes son unidireccionales; las TIC, según el MEN (2013), pueden convertirse en un elemento que potencialice un cambio en dichas prácticas:

Al preguntarnos lo que es un ambiente innovador de aprendizaje, seguramente nos viene a la mente un aula donde se utilizan las TIC; y aunque esta es una posible interpretación, es importante no hacer énfasis en esa idea y optar en cambio por una perspectiva más amplia e integral en la cual los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, autónomo y creativo mediante el trabajo en equipo y, por supuesto, con la utilización de las nuevas tecnologías (p. 18).

Para algunos docentes las intenciones respecto a las TIC son intenciones institucionales, no estatales ni distritales. Según lo expresan los entrevistados, se puede constatar que los equipos están llegando a los colegios y que una de las políticas locales es dotarlos de conexión internet de alta velocidad. La Secretaría de Educación Distrital (SED, 2014) manifiesta al respecto:

Dada la mayor disponibilidad de infraestructura tecnológica en las instituciones educativas (*internet* de 30 MB, *wi-fi*, *tablets*), como a su vez un mayor acceso a las TIC en hogares, zonas *wi-fi* y centros de acceso público a Internet, se promoverá la realización de una amplia oferta de contenidos digitales en diferentes formatos (aplicaciones, tutoriales, libros digitales, videos, animaciones, cursos interactivos) de manera que tanto docentes como estudiantes aprendan y trabajen conjuntamente en la realización de proyectos pedagógicos de interés en los diferentes campos del conocimiento y en los aspectos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, la expresión artística y la práctica deportiva (p. 7).

Hasta aquí se establece que los colegios cuentan con los equipos y que se está ampliando la velocidad de la conexión a internet, por lo cual se puede

determinar que están dadas las condiciones logísticas para prácticas profesionales docentes mediadas con TIC, es decir, que pueden cumplir con las expectativas generadas con el uso de estas nuevas herramientas tecnológicas. Al respecto, Cabero (2004) señala: “Al contrario de lo que cabría esperar con la aplicación de las TIC a la enseñanza, su utilización puede implicar la movilización de estrategias y metodologías docentes que favorezcan una enseñanza activa, participativa y constructiva” (p. 8).

La investigación muestra que en los colegios hay equipos TIC y que la SED está ampliando la conexión a internet; además, los docentes tienen una percepción positiva de las potencialidades de las TIC, en tanto el MEN cree que con la integración de estas en la escuela llegará la innovación en la práctica profesional de los docentes. En otras palabras, existe una convergencia desde los diferentes actores involucrados en la educación en cuanto al uso de las TIC en la práctica profesional docente. Cabe entonces el interrogante: ¿por qué no están integradas aún a las prácticas profesionales docentes?

La respuesta a esta pregunta se encuentra en una serie de limitaciones a la integración pretendida. La primera de ellas es la naturalización que el docente realiza de las TIC en sus prácticas, es decir, se asume que se utilizan porque están ahí y no se realiza ninguna mediación para su utilización. Una segunda limitación la constituye la novedad, que puede impedir que se obtengan los beneficios que esperan las diferentes entidades e instituciones. Una tercera limitación es la cantidad de aplicaciones que se establecen utilizando elementos TIC.

En la práctica profesional docente las decisiones del actor principal sobre qué utilizar y cuándo utilizar las TIC repercute poco en la realidad: existen intenciones que toman mayor preponderancia, como son las políticas gubernamentales y las leyes del mercado en las que está inserta la práctica. El docente, como un ser social inmerso en las tensiones propias del entorno en el que se desenvuelve, está naturalizando el uso de las TIC, lo que indudablemente favorece a las políticas mercantiles que afectan a la educación. En este sentido expresa un entrevistado:

El problema para mí es que los medios de comunicación tienen monopolizado el uso de las TIC; entonces uno ve y oye lo que ellos quieren que se vea y oiga, para que uno piense de la manera como ellos creen o piensan. [...] Si de alguna manera el Ministerio de Educación o las Secretarías de Educación

pudieran hacer que la oferta y el ofrecimiento de programas fueran de índole educativa, creo que definitivamente podríamos hablar de que empezaríamos a entrar en una cultura distinta del consumo indiscriminado o, mejor, desenfrenado de las tecnologías de la comunicación [EILR-C].

En consonancia con lo anterior, la naturalización de las TIC se refiere a usarlas porque están ahí, es decir, utilizarlas por cumplir un requisito o por evitar que se diga que los docentes se están quedando atrás en relación con el avance científico y tecnológico de la humanidad. Por otro lado, las empresas productoras de *hardware* y *software* están interesadas en la naturalización y necesidad apremiante del uso de TIC en la escuela, pero rápidamente sus productos se vuelven obsoletos y deben conseguirse nuevas versiones. Como lo señala Martínez (2004), los docentes han entrado en un juego en el que “la educación se inserta ahora con los procesos de producción y acumulación de información, como una vía de aumentar los índices de competitividad individual” (p. 196).

La percepción del docente, en cuanto a la influencia de los medios de comunicación, indica la forma en que estos influyen en el consumo desenfrenado y que, evidentemente, cobija a docentes y estudiantes como sujetos sociales; es decir, se percibe la existencia de un interés económico, mas no una intención pedagógica en la masificación de las TIC en la escuela. En resumen, interesa que los inventarios de los productores de *hardware* y *software* roten independientemente de la carga social que implique este consumo masivo.

La escuela es portadora de la tradición y lugar en el que recae la responsabilidad de formar sujetos íntegros que puedan adaptarse a los cambios que surgen de la misma esencia de ser individuos en evolución constante; sin embargo, en los últimos tiempos viene cambiando, presionada por las intenciones comerciales multinacionales que pretenden que las instituciones formen sujetos consumidores voraces a los que se les pueda inocular deseos efímeros y superficiales. Las intenciones personales de los docentes, como profesionales de la educación, tienen que ver con la experiencia, las actitudes y aptitudes que poseen con respecto a las TIC, lo cual se hace evidentes cuando desarrollan su práctica profesional. Al respecto, Barriga y Hernández (2010) expresan:

Podemos afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones

metodológicas, pautas de evaluación, etcétera), configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor. Dicha práctica se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como de las condiciones que tenga en la institución escolar (p. 3).

Los docentes también buscan con las TIC o con otros medios desarrollar la autonomía y motivación del estudiante. Un docente así lo expresa:

Particularmente, cuando se logra utilizar estas herramientas, debemos pensar en fundamentarnos de una mejor manera que facilite el uso de las TIC, ya que en este trabajo se piensa, fundamentalmente, que haya mucha más autonomía por parte de los estudiantes y mucha más libertad, de tal manera que el profesor no sea la persona que se para frente al tablero y expone una teoría, diga unos ejemplos e indique trabajar a los estudiantes, sino que, con el uso de la TIC, podríamos favorecer tremendamente primero lo que siempre he defendido en este tipo de herramientas, la motivación, y segundo, que facilitaría enormemente el trabajo individual de los estudiantes [E2GR-C].

El docente coincide con las intenciones del MEN, es decir, en lo atinente a desarrollar la autonomía de los estudiantes, así como sus capacidades de conocimiento de forma individual para que sean sujetos más libres y motivados. Como se ve, aunque se encuentran coincidencias en las intenciones gubernamentales y las intenciones de los docentes, parece que estas se forman aisladamente. Cuando se contrastan las intenciones que manifiestan los docentes en las entrevistas con lo que se percibe en las observaciones, se puede corroborar que las prácticas profesionales docentes siguen otra línea de desarrollo respecto a los saberes, en el esquema más tradicional si se quiere: un docente que transmite y un estudiante que recibe información. Aún no se evidencia esa innovación que se presume desde los entes gubernamentales a través del uso de las TIC. Lo anterior a su vez permite determinar que existe una distancia insalvable entre las intenciones de las entidades movidas por fuerzas políticas y económicas y las entidades movidas en el orden más social y político, por ejemplo, las instituciones escolares.

Las TIC y las políticas educativas en Colombia

Las políticas educativas buscan implementar las TIC en la escuela, fundamentadas en el vertiginoso avance de estas en y su influencia en las relaciones sociales y culturales. Por ello, se desarrollan políticas públicas en el ámbito educativo que pretenden que estos nuevos elementos se integren a la educación de la mejor manera. Algunas de las hipótesis en las que se fundamentan estas políticas de implementación son:

- a) Las TIC son un elemento eficaz para propiciar equidad, amplitud de oportunidades educativas y democratización del conocimiento.
- b) Las TIC forman ciudadanos capaces de convivir y cuidar de sí mismos y de los otros.
- c) Las TIC incentivan, impulsan y favorecen la calidad de la labor del educador, elemento insustituible en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las políticas educativas involucran a los políticos y a los planes de acción que incluyen a los docentes, pero además hay variables y circunstancias que muchas veces no se consideran o se quieren ocultar. Por ejemplo, en el caso del cambio pedagógico, este involucra preparación de materiales didácticos utilizando TIC, lo que requiere más tiempo del habitual que cuando se preparan con tecnologías tradicionales.

El docente debe planear y reflexionar sobre sus prácticas de acuerdo con los contextos, es decir, se debe preparar para afrontar los retos de un mundo que evoluciona constantemente; esta preparación debe contar con la ayuda de políticas de actualización por parte del estado, pero fundamentalmente con la disposición del docente, además de realizar seguimiento y evaluación de lo que está sucediendo.

Hoy es normal que se tengan herramientas TIC que se estén incorporando a la vida de las escuelas; de igual manera, hay evidencias de inversión en TIC en la educación en nuestro medio. En tal sentido, la educación tiene desafíos que afrontar, como el de demostrar claramente el valor educativo de las TIC en el aula o el hecho de que la inversión esté justificada en la medida en que está generando cambios reales en la educación. En la investigación, un entrevistado manifestó:

Lo que ocurre es que a veces se trata de una mayor socialización, contextualización, capacitación. Debe haber un proceso en torno a dichas herramientas tecnológicas porque a veces se traen los elementos, se dejan allí listos. Aquí, por ejemplo, el caso de juego lego, que permaneció guardado alrededor de unos 10 años, y solo hasta hace muy poco un profesor de informática y tecnología lo utilizó [E1A1-I].

De lo anterior se observa una tendencia que muestra el bajo uso que tienen las TIC en el aula, en particular, para desarrollar procesos de enseñanza. Si bien se observa su uso por parte de los docentes para fines más personales que académicos, y en los estudiantes para fines comunicacionales y de entretenimiento, no se refleja un uso estructurado y planeado para fines académicos. En las prácticas docentes, las TIC se utilizan con alguna frecuencia en actividades con los estudiantes, pero su uso no es continuo o generalizado en el círculo de los docentes en las instituciones observadas. En consecuencia, se preguntó a docentes y estudiantes sobre el motivo; uno de ellos manifiesta:

Yo no pienso que ellos estén haciendo un mal uso de las TIC; fundamentalmente, me parece que falta más preparación por parte del profesor, darle una orientación más adecuada a los estudiantes porque, como herramientas tecnológicas, ellos las conocen muy bien; lo que falta es una preparación adecuada de las dos partes en cuanto al acceso a los conocimientos utilizando estas herramientas [E2GR-C].

Se encontraron otras respuestas: la falta de capacitación o no conocer el funcionamiento de esas tecnologías. Se observa además desinterés, apatía por el tema, falta de organización y, en algunos casos, tabú. En este orden de ideas, las políticas sobre TIC y su relación con la implementación en la escuela por parte de los docentes, dentro de su quehacer en el aula, requiere de seguimiento, revisión, recomposición continua de esas prácticas docentes, con el fin de cumplir las funciones y los propósitos para las cuales se han incorporado a la vida escolar. De igual forma, es perentorio revisar si las políticas requieren recomposiciones, ajustes que sean necesarios, obedezcan a aspectos que no riñan con el contexto, situaciones, circunstancias o intereses particulares. Sin esa evaluación y retroalimentación permanente, no será posible reconfigurar las prácticas docentes en clave con el uso de las TIC.

Las políticas educativas buscan implementar las TIC en la escuela, fundamentadas en el vertiginoso avance de las tecnologías de información y la comunicación y su influencia en las relaciones sociales y culturales. Pero ¿será que la escuela está preparada para estos cambios, por ejemplo, el hecho de que el recurso humano aún no ha sido capacitado? Una de las dificultades que han tenido las TIC para su implementación y uso adecuado en la escuela es la ausencia de estudios previos que tengan en cuenta el contexto social, económico y cultural de la población donde se desarrolla la práctica profesional docente; por otro lado está la incapacidad de la escuela para adaptarse a los cambios y las reformas que demandan los tiempos, la sociedad y la tecnología. En relación con lo anterior, un docente acota:

Infelizmente, ese centro de capacitación funciona los días hábiles, y para poder hacer una capacitación, un curso, hay que hacerlo en jornada contraria o virtual; además, el acceso no es tan fácil, hay demasiada demanda. Yo he hecho unos cursos en REDP, tanto virtuales como presenciales. Me parece que sí es necesario que la Secretaría disponga un poco más de presupuesto y de espacio para la formación de los profesores en el manejo de las TIC [EILR-C].

De aquí se explica que sean adelantadas políticas públicas en el ámbito educativo, cuya pretensión es que estos nuevos elementos se integren a la educación de la mejor manera. Pero hay variables y circunstancias que muchas veces no se consideran; por ejemplo, los contextos a donde llegan estas reformas, las cuales no son adaptadas en su mayoría; o los espacios en los que las distintas instituciones buscan implementar dichas reformas sin tener en cuenta las capacidades institucionales, en razón de cumplir con unas directrices que generan cambios inmediatos en los actores que intervienen en la educación. No es fácil mejorar en un Estado que no comprende y que no concibe (o no desea ver) la realidad de las regiones desde el punto de vista social, cultural, económico y político.

Por otra parte, se afirma que la escuela y sus actores —por ejemplo, el docente— deben planear y reflexionar sus prácticas de acuerdo con los contextos, es decir, se deben preparar para afrontar los retos de un mundo que evoluciona constantemente. Esta disposición debe contar con la ayuda de políticas de actualización por parte del Estado; fundamentalmente, con la disposición del docente, además de realizarse seguimiento y evaluación de lo que está sucediendo, ya que, en ocasiones, las políticas que llegan al país no se adaptan a los contextos donde se proyecta aplicar las TIC. Un docente refiere:

A nivel administrativo, pienso que la administración y todos los que están a cargo de la parte generadora de políticas públicas, es decir, aquellos que son los que administran todo este negocio, pienso que es una buena posibilidad para que ellos comiencen a mirar los colegios como un potencial en el manejo de estas herramientas. Administrativamente, no sé si es para entrar en acreditaciones o políticas públicas a nivel gubernamental. Dicen que esta implementación, todo lo que tiene que ver y todo lo que están haciendo ellos para la creación de estas herramientas, debe ser el objetivo claro para mejorar la calidad de educación, que cada día está como en una balanza del sí y del no en cuanto a la calidad [E2NI-J].

Lo anterior, debido a que la escuela aún no cuenta con la preparación básica para poder hacer uso de manera exitosa y en clave pedagógica de los recursos tecnológicos que llegan a ella. Puede afirmarse que no se contemplan los contextos de los países o las regiones donde se ejecutan. A través del desarrollo de este hallazgo se lograron vislumbrar los diferentes obstáculos que impiden la aplicación y el uso de las TIC en el aula, en cuanto herramientas facilitadoras de los procesos de enseñanza. Se evidencia que se desconoce el recurso humano: se da prioridad a la implementación de políticas sin tener en cuenta en qué medida la escuela colombiana está preparada para afrontar el reto tecnológico.

Ahora bien, de acuerdo con lo analizado, es oportuno afirmar que hay mucho por hacer en este sentido. La responsabilidad de esta dificultad en la implementación de las TIC en las prácticas de los docentes no solo recae en el Estado desde sus políticas, sino también de la escuela, como el uso acertado de la autonomía de sus actores para adaptar y dar un uso útil y apropiado de estas herramientas en la enseñanza.

Conclusiones y prospectivas

En la práctica real no se ven reflejadas expectativas como la innovación académica y la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de su autonomía, o que el docente cambie su rol de transmisor de contenidos. Esto se debe a que la llegada de las TIC a la escuela se encuentra influenciada por obstáculos e intenciones de diversa índole y no se consideran los contextos educativos ni los ambientes socioculturales al desarrollar las políticas sobre TIC.

Se puede afirmar que el problema no son los recursos tecnológicos, sino su subutilización en las prácticas docentes en el aula. Las instituciones cuentan con infraestructura: salas de cómputo, equipos de cómputo, de video, tableros inteligentes, TV, internet, entre otros recursos; esto, sin contar con los celulares que los estudiantes llevan al aula, que en un determinado momento podrían ser utilizados como medio didáctico. No obstante, el bajo uso para fines académicos es la constante. Los equipos están, pero muchas veces no se pueden utilizar por la falta de un ancho de banda adecuado, lo que está convirtiendo la escuela en una bodega electrónica en la que los únicos beneficiados son los productores y proveedores de TIC.

Se presentan muchas limitaciones para la integración de las TIC en la escuela: a) la utilización sin fundamentación teórica: las TIC se usan como una novedad, pero no sobre la base de la reflexión pedagógica; b) la intervención del mercado voraz imperante por el fenómeno de la globalización, que hace que cada día los equipos y programas propios de las TIC se actualicen a mayor velocidad que la capacitación docente; en consecuencia, se tiene la percepción de que el docente está constantemente desactualizado.

No obstante, se evidencia un cambio en las posiciones radicales de algunos docentes en cuanto a la integración de las TIC a la escuela; es decir, la brecha entre nostálgicos y entusiastas o apocalípticos y acrílicos se está estrechando. Las políticas sobre TIC y su relación con la implementación en la escuela por parte de los docentes dentro de su quehacer en el aula requieren fundamentalmente de seguimiento y revisión, y deben evidenciar si existe una recomposición continua de las prácticas docentes con el fin de lograr que estas tengan sentido y objetivos claros en relación con su uso en el aula.

Los docentes necesitan conocimiento y dominio de las herramientas TIC con las que cuentan las instituciones, ya que ellos manifiestan la falta de formación constante, lo que les genera obstáculos en sus prácticas. Si bien las TIC han llegado para facilitar la labor docente en las instituciones, se puede decir que también han generado cierta crisis en las escuelas, desencadenada en la naturalización de los recursos por parte de los profesionales de la educación, es decir, se usan porque están ahí, se usan sin constituirse en mediación pedagógica. No se evidencia en la práctica docente la pretendida innovación e interactividad.

Hay que ponderar la importancia de indagar sobre los diferentes programas creados para facilitar las actividades pedagógicas, y así poder sacar provecho en favor de la educación y la enseñanza en particular.

Referencias

- Barriga, F.D. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de Mexico: Edamsa.
- Cabero, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448496.pdf>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Roca.
- Castellanos M. H. (2012). La escuela y los educadores frente a las demandas de la innovación pedagógica. En M. Narodowski y A. Scialabba (Comps.), *¿Cómo serán?: El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías* (pp. 78-89). Buenos Aires: Prometeo libros.
- Martínez B,A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: 9Anthopos.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-318264_recurso_tic.pdf
- Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicación (2009). Ley 1341 de 2009, por la cual se definen los Principios y conceptos sobre la sociedad de la información y organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se crea la Agencia Nacional del Espectro y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 47.426.
- Narodowski, M. y Scialabba, A. (2012). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Palamidessi, M. (2006). *La escuela en la sociedad de redes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Distrital (2014, 22 de marzo). Dirección de Ciencias, Tecnologías y medios educativos. Recuperado de <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Ciencia%20y%20Tecnologia.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vásquez, F. (2011). *Educación con maestría*. Bogotá: Unisalle.

Capítulo 8

LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN CON LA POLÍTICA REFERIDA A LA EVALUACIÓN

Olga Yanet García Ramos*
Óscar Alonso Ortiz Yepes**
Inés Mary Rojas Mateus***

Introducción

Este trabajo de investigación describe la práctica evaluativa de un grupo de docentes que, a través de la escritura de relatos, realizaron un ejercicio de reflexión sobre su quehacer cotidiano y dan cuenta de sus posturas y concepciones al respecto. Tuvo como objetivo determinar las características de la práctica profesional docente referida a la evaluación y su relación con la política evaluativa. Los referentes teóricos estuvieron enfocados principalmente en los estudios sobre evaluación propuestos por Santos (2003), Bustamante (2001, 2008) y Álvarez (2001); sobre la práctica profesional docente propuesta por Carr y Kemmis (1988, 2002), y sobre la política educativa de acuerdo con los decretos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

* Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Licenciada en Humanidades por la Universidad Antonio Nariño. Docente de Lengua Castellana del Colegio Distrital Nueva Delhi. Correo electrónico: golgayaneth@yahoo.es

** Magíster en docencia por la Universidad de La Salle. Licenciado en Educación Física y Deportes de la Universidad del Tolima. Actualmente es docente de Educación Física del Colegio Rafael Delgado Salguero de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: ortizo1@yahoo.es

*** Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Licenciada en Educación Especial por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Programa de Inclusión de estudiantes Oyentes-Sordos de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: inesmaryrojas@gmail.com

El trabajo se enmarcó en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico y desde el método narrativo. El trabajo se realizó con la participación de docentes de tres colegios distritales, de diferentes áreas y niveles, con formación académica distinta, con diferentes años de experiencia laboral, nombrados como docentes de planta bajo distintos decretos, y quienes aportaron varios relatos relacionados con su práctica evaluativa y la política.

Estos relatos fueron analizados desde la teoría literaria estructural del relato propuesto por Bremond (2001), que implica identificar funciones elementales y relaciones dicotómicas. A partir de ello, se pudo concluir, entre otros aspectos, que la evaluación en el ámbito educativo es necesaria e importante, pero desde una mirada formativa; es decir, una evaluación *hacia* el aprendizaje, y no *del* aprendizaje, que busque la promoción del conocimiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Actualmente, la evaluación se ha constituido en eje central de las discusiones dadas en el ámbito educativo. Determinar los avances o las debilidades que en ella se puedan dar solo es visto, en la mayoría de casos, a partir de los resultados de pruebas estandarizadas desde las cuales se establecen políticas públicas que pretenden mejorar el sistema educativo, pero que desconocen las realidades que deben enfrentar tanto docentes como estudiantes en el interior de las instituciones. También es notorio que los mismos docentes han naturalizado esta situación, al punto de que su práctica se ha centrado en responder a las demandas que se establecen desde la política, sin mayor reflexión de sus posibles implicaciones en el quehacer diario.

Sin embargo, es importante anotar que, independientemente de estas políticas homogeneizadoras, detrás de la práctica evaluativa de cada docente existen concepciones construidas desde sus creencias, su experiencia y su historia; aspectos que son trascendentales y se deben rescatar. Por ello, indagar sobre lo que se hace en, por y con la evaluación en las aulas de clase posibilita la reflexión de la práctica docente: hacer un alto en el camino para aprender a re-conocernos, mirando y entendiendo a los otros.

En este orden de ideas, con este proyecto de investigación se pretendió determinar las características de la práctica docente referida a la evaluación y su relación con la política evaluativa, para lo cual se contó con el apoyo de un grupo de docentes de tres colegios distritales, durante 2014 y 2015. A partir

de aquí, la investigación se constituyó en significativa y pertinente, dado que se articuló al macroproyecto de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle: Prácticas Profesionales Docentes, y a la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico”. Esta última planteó como objetivo de estudio indagar, desde la experiencia de los docentes, las problemáticas que se presentan en su quehacer y que, contextualizadas, situadas en acontecimientos sociales e históricos, contribuyen a comprender las realidades educativas del país.

Igualmente, fueron dos los principales pretextos que, como grupo de trabajo, llevaron a plantear esta investigación: en primer lugar, el interés en el quehacer docente, pues a pesar de ser maestros de diferentes niveles y áreas, se presta especial atención a la evaluación, al considerarla un componente importante del proceso educativo; en segundo lugar, la necesidad de desmitificar la culpabilidad exclusiva que recae sobre los docentes cuando se conocen los resultados de diversas pruebas estandarizadas en los escenarios nacional o internacional.

Esta última perspectiva pone en evidencia, por una parte, la trascendencia que se le da en el proceso educativo a la evaluación (resultados) y, por otra, cómo, a pesar de tener una política del MEN que pretende mediante estas pruebas “conocer cuáles son tus fortalezas y debilidades sobre lo aprendido en el colegio y cómo aplicas estos aprendizajes en tu vida diaria”, estas intenciones desaparecen al realizar unas pruebas que solo muestran estadísticas desfavorables y parciales de todo el proceso educativo. Así, por ejemplo, se ratifica en informes de este tipo:

Boyacá tiene el mejor resultado del país, como departamento, en las recientes Pruebas Saber 11 (anteriormente conocidas como ICFES), pero la media nacional es muy baja. Así lo reconoce el mismo secretario de Educación de Boyacá, Olmedo Vargas, quien explica que por adaptar una estrategia nacional para subir en inglés y lenguaje se descuidaron las áreas de matemáticas, química, física, biología, filosofía y sociales. Dicha estrategia llevó a que este año el promedio nacional fuera de 43,44 mientras que Boyacá logró el 44,85 (municipios certificados 47,29 y 120 restantes 43,95) que si bien es cierto es un muy buen logro para Boyacá no lo es haciendo un balance como país frente a otros (El Tiempo, 2015).

Es importante tener presente que si bien estos resultados no dan cuenta de todo lo que encierra el proceso educativo colombiano, generan una seria

preocupación, por cuanto se constituyen, actualmente, en referente de “buena formación” y se establecen como base para decidir y diseñar la política educativa.

Por otro lado, sobre evaluación se han hecho diferentes investigaciones, ya que, al parecer, esta puede dar cuenta de todo lo que pasa en el interior de la escuela y, además, determinar si ello es adecuado o no. Sin embargo, es significativo encontrar que estos estudios son hechos y vistos desde afuera de la escuela, es decir, no hay un acercamiento a los participantes, a sus intereses, a sus motivaciones, a sus sentires. En palabras del profesor Bustamante (2008):

Evaluadores externos llegan a la institución educativa y pretenden decir exactamente lo que allí sucede... En un lapso de tiempo, que depende del contrato y/o de las urgencias políticas, obtienen la medida pretendidamente exacta. No han sido llamados por ninguno de los que sufren las consecuencias, cobran por decir lo que ya se sabe y poco conocen de educación (p. 55).

Pero con independencia de las diversas opiniones y concepciones que rodean la evaluación, es necesario e importante tenerla en cuenta, tanto por su significado como por lo que ella misma devela: un elemento que tensiona a los estudiantes, a los docentes y a la misma institución.

Ahora bien, las reflexiones anteriormente planteadas llevaron a la formulación de la pregunta de investigación: *¿cuáles son las principales características de la práctica docente referida a la evaluación y su relación con la política evaluativa?* Por su parte, el objetivo general fue determinar las características de la práctica profesional docente referida a la evaluación y su relación con la política evaluativa. En consecuencia, los objetivos específicos se centraron en describir las características que sobresalen en la práctica evaluativa de algunos docentes a partir de sus relatos e identificar las tensiones que genera la política evaluativa en la práctica docente. A continuación se presentan los principales componentes de esta investigación y su desarrollo.

Referentes conceptuales

Las principales categorías asumidas en el marco teórico fueron *práctica profesional docente*, *evaluación* y *política*, que se abordan a continuación.

Práctica profesional docente

Definir la práctica profesional docente conlleva pensar en lo que se hace en el salón de clases y fuera de él; desde dónde y cómo el trabajo es soportado por las construcciones teóricas y políticas, y cómo las reflexiones frente a la enseñanza y el aprendizaje se han construido a partir de los elementos que los constituyen, entre ellos la evaluación.

Así, la práctica profesional docente se concibió a partir del concepto acuñado por Kemmis (2002): “La práctica no es una mera actividad sino un algo construido, su sentido y significación se construyen en los planos social, histórico y político y sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica” (p. 6). En esta medida, se hizo énfasis en la práctica no como una acción independiente sino como una comprensión desde la praxis, según la postura de Carr y Kemmis (1988):

El pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real (p. 51).

Las anteriores concepciones, en correspondencia con esta investigación, permitieron mirar la relación entre lo que como maestros se sabe y se hace, así como reflexionar sobre ello sin esperar a que sean otros los que lo hagan.

Evaluación educativa

En el campo educativo existe una gama muy amplia en lo que a evaluación se refiere: se evalúan el currículo, los docentes, las instituciones, el sistema; en fin, todo lo que abarca la palabra *educación*. Asimismo, la evaluación es realizada por diferentes agentes que pueden estar fuera o dentro del sistema educativo. Para esta investigación se hizo especial referencia a la evaluación que se realiza en el ámbito escolar por parte de los docentes.

La evaluación se comprendió como un “fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada por dimensiones psicológicas,

políticas y morales” (Santos, 2003, p. 69). Nótese entonces que desde esta perspectiva, la práctica evaluativa permite, entre otras cosas, determinar las características que hacen del docente un ser singular en medio de un sistema que busca homogenizar y controlar su quehacer cotidiano. Comprender la práctica docente es entender que esta se constituye a partir de un conjunto de creencias, concepciones y opiniones que se ven reflejadas en la labor diaria. Dar una mirada a estos elementos también conlleva un ejercicio de reflexión: reconocer lo que se hace en el aula o fuera de ella frente a procesos como la evaluación implica examinar la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior es ratificado por Bustamante (2001):

La forma de nuestra evaluación es solidaria con el proceso que nos constituye como sujetos y contribuye a constituir a otros sujetos de esa misma manera. No podemos evaluar de una forma distinta a la que implica nuestra posición; incluso cualquier cambio “técnico” será adaptado a, e interpretado por, esa posición (p. 174).

Para poder caracterizar la práctica docente desde las políticas evaluativas, también fueron valiosos los aportes de Álvarez (2001), que sostiene: “En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (p. 12); conocimiento que puede enfocarse en el estudiante o en el docente mismo y posibilita una mirada propia, porque cuando el docente evalúa tiene la oportunidad de aprender para enseñar mejor. De la misma manera, se reconoce que la evaluación está determinada por muchos factores, entre ellos las reformas políticas. En palabras de Santos (2003):

La evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación (p. 70).

A partir de esta forma de ver la evaluación, se consideró que revisar la práctica que de esta realizan los docentes en el aula de clases ayuda a definir las bases que la soportan y las creencias que de ella se tienen, así como a vislumbrar las particularidades que la orientan y que la hacen ser lo que es para cada uno de ellos. Por otro lado, esta revisión permite comprender cómo las disposiciones legales influyen sobre la evaluación de manera directa o indirecta, así como

advertir sobre la incidencia que tienen otros elementos como el contexto, los estudiantes, los padres de familia, etc.

Política

Esta categoría se asumió desde los planteamientos de Vilas (2013), que la definió así:

Un conjunto de acciones de enfrentamiento y acuerdo entre distintos actores sociales para la instalación de una determinada concepción de lo que es bueno y justo para el conjunto social, y su objetivación en un ordenamiento de poder que se efectiviza en instituciones, símbolos y conductas individuales y colectivas (p. 58).

A pesar de esta definición, es importante tener presente que, aproximadamente desde los noventa, las políticas educativas no son creadas exclusivamente por acuerdos en el interior del país; por el contrario, menciona Libreros (2002):

Tal es el marco en el cual se inscriben las diversas recomendaciones que en materia educativa, en los últimos años, han sido acordadas y suscritas en cumbres, foros y conferencias mundiales, para luego convertirse en disposiciones políticas de carácter regional y nacional (p. 22).

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene varias funciones, dentro de ella se destacan: formular las políticas, establecer las metas y aprobar los planes de desarrollo del sector a corto, mediano y largo plazo, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política, evaluar y controlar los resultados de los planes y programas educativos; evaluar en forma permanente la prestación del servicio educativo; fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores (Ley 115, artículo 148).

Desde esta perspectiva, para esta investigación se tuvieron en cuenta los decretos 1860 de 1994, 230 de 2002 y 1290 de 2009 sobre evaluación. Algunos de ellos con definiciones muy claras de qué es evaluar, mientras que otros lo hacen más en la línea de propósitos.

Diseño metodológico

Este trabajo investigativo fue concebido desde la investigación cualitativa y a partir del enfoque hermenéutico. Se usó como método de investigación el narrativo y como técnica de recolección de la información el relato escrito. Este tipo de investigación permitió entender la práctica evaluativa de los docentes participantes como una actividad reflexiva, realizada por sujetos con una historia propia que se ve reflejada en ella; igualmente, comprender y entender las motivaciones, creencias, posturas que tiene los docentes sobre su misma práctica evaluativa.

La práctica evaluativa de los docentes se constituyó en el fenómeno social estudiado, teniendo en cuenta su construcción histórica; es decir, se dejó de lado el carácter instrumental que podría darse al mirar al docente como un simple ejecutor de las políticas educativas: fue esencial percibirlo como un sujeto histórico y reflexivo que realiza su quehacer diario de acuerdo con unas posturas particulares.

Características del trabajo de campo

El trabajo de campo que se llevó a cabo fue entendido como la fase que “corresponde al periodo de recolección y organización de los datos” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 75). Durante este proceso se seleccionaron los colegios, los docentes participantes de la investigación y la técnica más pertinente para alcanzar los objetivos propuestos. Para ello, se siguió un riguroso paso a paso; inicialmente, el contacto con las instituciones, la elección de los docentes participantes, los encuentros grupales de reflexión y la motivación, para llegar, por último, a la obtención de los relatos, su recogida en dos etapas y la organización de estos para su posterior análisis.

La investigación fue llevada a cabo en tres colegios distritales de Bogotá, factor que permitió contar con una población significativa de docentes de distintas áreas, niveles, formación académica, diferentes años de experiencia laboral, y nombrados como docentes de planta bajo distintos decretos (2277 del 1979 y 1278 del 2002). Se denominan y consideran estos espacios como el campo de investigación, ya que el término general *campo* puede significar una cierta institución, una subcultura, una familia, un grupo específico de “portadores de biografía” (Schutze, 1983, citado en Flick, 2012).

Hallazgos

A continuación se presentan algunos hallazgos encontrados a partir de los relatos de los docentes participantes de esta investigación; información que emergió al aplicar el método de análisis estructural del relato propuesto por el semiólogo francés Claude Bremond (2002), que consistió en la identificación de funciones a partir de elementos como las acciones, los personajes, los sentimientos y los objetos, para luego agrupar estas funciones en binas dicotómicas y, finalmente, codificar y categorizar.

Se hará referencia a dos grandes hallazgos: el primero describe la práctica evaluativa de los docentes que surge del actante evaluación y de la bina tarea difícil-tarea realizada; el segundo presenta las tensiones que genera la política referida a la evaluación en la práctica docente, que nace del actante política y de las binas carencia-ganancia, interrogatorio-información, tarea difícil-tarea realizada y deseo-fracaso.

Según el primer hallazgo que permitió describir la práctica evaluativa de los docentes, se tuvo presente el concepto de evaluación que estos asumen: qué evalúan, cómo evalúan, para qué evalúan y qué tareas difíciles enfrentan al evaluar. Con respecto al concepto de evaluación, los docentes participantes de esta investigación la definieron como un proceso, pero desde varios puntos de vista: como un proceso que forma parte de la vida cotidiana, como un proceso complejo y como un proceso que también forma parte del currículo. Consideran que al preguntarse constantemente sobre lo que se hace en el aula de clases, se convierte la actividad evaluativa en un proceso de aprendizaje que da cuenta de las dificultades pero también de las fortalezas adquiridas a través del recorrido hecho en la enseñanza. En este sentido, se trata de un acto de conciencia, acto que implica hacer un ejercicio reflexivo sobre la propia práctica en búsqueda de su cualificación y que va a tener repercusión de manera directa en la forma de entender la evaluación.

Los docentes plantean que, al momento de dar una valoración, ellos se toman el tiempo para pensar más allá de una nota; consideran que las demandas que tiene hoy la educación obligan a realizar una evaluación que piense al estudiante como un sujeto constituido a partir de muchos elementos que forman parte de su ser y que, por tanto, están presentes en el plano escolar. En este punto valdría la pena preguntarse hasta dónde estos aspectos son tenidos en cuenta para dar

una valoración del estudiante, o si, más bien, han desplazado la valoración de los conocimientos, que son los aspectos que la evaluación busca apreciar.

De igual manera, en sus relatos, los docentes dieron a la evaluación cualidades como dinámica, sistemática, permanente e integral, lo cual permite la resignificación del conocimiento y la toma de decisiones. De esta manera, consideran la evaluación como un proceso ordenado, regular, que se realiza con el fin de apreciar el seguimiento de los objetivos y las metas que se establecen en cada área o asignatura; de ahí que la evaluación no se haga solo al final (ya sea del contenido, de la unidad o del bimestre), sino que es un constante ejercicio de observación en el que se tiene en cuenta el contexto en el cual se desarrolla y los sujetos a quienes involucra.

Para los docentes, la evaluación es un proceso que ayuda a la enseñanza; en razón de ello, se concibe como una oportunidad que favorece el mejoramiento de las acciones que esta implica. Entonces valdría la pena preguntarse si un solo momento y una sola forma (pruebas, saber, ser) permiten dar cuenta de todo lo que implica este proceso tan complejo; más aún, hasta dónde, desde los resultados obtenidos en esas pruebas, se puede juzgar lo que ocurre en la escuela y tomar decisiones para construir la política.

Con respecto a qué evalúan los docentes, se encontró que lo hacen sobre diferentes aspectos de sus estudiantes; aspectos que se agrupan en conocimientos referidos a procesos de información y comprensión de la realidad, habilidades y actitudes. Así, la evaluación supera la relación exclusiva que tenía con el componente académico y permite dar cuenta de una preocupación por la formación integral del estudiante.

Por otra parte, frente a lo promulgado por el Decreto 1290 de 2009, en su artículo 1, numeral 3: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”, los docentes mostraron que este concepto de desempeño aún no ha permeado su práctica docente, ya que se refirieron, indistintamente, a diversos elementos agrupados por los investigadores en conocimientos, habilidades y actitudes.

Responder al asunto *¿qué evalúan los docentes?* se complica cuando el docente debe decidir qué aspecto representa una mayor importancia: las habilidades,

las actitudes o los conocimientos. Se nota así que cada docente, dependiendo de sus conocimientos y experiencias, de manera autónoma decide cuál de estos estimar con mayor peso.

Frente a la pregunta *¿cómo evalúan los docentes?*, se encontró que se da mayor valor a una evaluación acorde con el área que orientan, para lo cual planean sus actividades con anterioridad y en concordancia con el curso que dirigen. A través de unas acciones similares hubo un reconocimiento respecto a cada área, en la medida en que cada una requiere de una didáctica especial que va desde pensar en las edades de los estudiantes, los niveles de enseñanza hasta los métodos propios de cada una de ellas.

En lo atinente a la pregunta *¿para qué evaluar?*, se observó que el uso que el docente da a la evaluación puede adquirir distintas funciones de acuerdo con la percepción y la interpretación que se tenga de ella; en este caso, a partir de los relatos de los docentes se descubrió que la mayoría de ellos la usaron más como un ejercicio de autorreflexión sobre su práctica docente que como uno de tipo mecánico y de comprobación de resultados que conduzca finalmente a una calificación.

Aquí es importante tener presente que, en las últimas décadas, la evaluación cobró una importancia inusitada que no depende solo del docente; es decir, toma otras funciones distintas. En palabras de Santos (1996): “Se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos” (p. 7). Sin embargo, los docentes mostraron mayor interés al destacar la evaluación en su función formadora, es decir, que contribuya al aprendizaje tanto del estudiante como del maestro.

Desde los relatos se pudo observar que para los docentes la evaluación sirve como un ejercicio de autorreflexión; sin embargo, se realiza de manera individual, lo que evita cambios y avances significativos en la práctica docente. Al decir de Santos (2003), “la revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada” (p. 78). Al respecto, se puede añadir que el trabajo en equipo, que apunta a un mismo objetivo, tiene más posibilidad que una labor en solitario, es decir, que el reconocimiento de los docentes acerca de la evaluación

como un ejercicio de su propia práctica docente es el inicio para mejorar los procesos evaluativos. Así, si se juntan todos estos sentires y posiciones frente a la evaluación, y si se construye una base de principios comunes para trabajar sobre ella, posiblemente se tendría más éxito en los procesos de enseñanza y, por tanto, en los evaluativos.

Esta investigación, a través de los relatos de los docentes, permitió establecer a qué tareas difíciles se enfrenta el docente al evaluar. Se observa que la práctica evaluativa que el docente realiza en el aula de clases está atravesada por diversas tareas difíciles que surgen de los mismos sujetos que forman parte de ella, de la política y del contexto; independientemente de donde estas surjan, el docente es quien las resuelve.

Una de las mayores y más frecuentes tareas difíciles a la que se enfrentan los docentes es la relacionada con los estudiantes y su motivación frente a la educación y la enseñanza: fue visible la desmotivación, los intereses distintos por parte de estos frente a lo que la escuela ofrece. Algunas soluciones para dicha situación las encuentra el docente en su propia práctica que, por esta vía, es transformada. Paraphrasing Kemmis (2002, p. 6), la práctica no es una mera actividad, es un algo construido; su sentido y significación se construyen en los planos social, histórico y político. Por tanto, la interpretación de la práctica evaluativa debe incluir una mirada a todo lo que constituye la práctica, pues en el aula de clase convergen los propósitos de muchos estudiantes, los cuales, hoy día, distan mucho de los de los docentes y la misma escuela.

Las tareas difíciles surgieron también desde la política plasmada en las normas, pues desde ellas se regula el número de estudiantes por aula, las horas de las clases, las asignaturas, el sistema evaluativo, entre otros aspectos, manifestados de manera ideal; es decir, se percibe que todo lo que ocurre dentro del colegio responde a unas dinámicas “normales”, que todos los miembros piensan y actúan de manera uniforme. No hay cabida al concepto de práctica como una cierta actividad de interpretación y revisión de las acciones que esta misma genera.

Desde la política se le dice al docente qué debe tener en cuenta: “Las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes” (Decreto 1290, artículo 3, numeral 3). Sin embargo, no se tiene presente el número de estudiantes asignados por aula, que son determinados

desde la política del país para la educación pública y que no cobran sentido a la hora de ser aplicadas a contextos tan diferentes. Los docentes tratan de hacer todo lo que pueden; pero atender una cantidad tan grande de estudiantes con motivaciones, gustos, ritmos tan distintos, terminan por obligarlo a generar prácticas rutinarias que desconocen el valor del verdadero aprendizaje.

Otro aspecto que aparece e interfiere en el proceso educativo del cual forma parte la evaluación es el contexto social. ¿Cuántos estudiantes tienen las mismas problemáticas como orfandad, maltrato, desplazamiento, violencia, pandillismo?, ¿qué motivación tienen para asistir a la escuela? Y frente a ellos, ¿cómo hace un docente para entender a cada uno de sus estudiantes sin que se conviertan en obstáculos en la dinámica de sus clases?, ¿a qué aspecto debe darle más importancia el docente?, ¿al social, al académico? Estos y muchos más interrogantes son los que surgen alrededor de esta situación. Santos (2003) expresa en esta línea:

La evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella, [...] el profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación (p. 69).

Como se ha mostrado, la práctica evaluativa del docente está atravesada por varias tareas complejas que se manifiestan en el quehacer cotidiano y que, sin importar su origen, el docente es quien debe enfrentarlas y solucionarlas, pues es una de sus funciones como enseñante. Tal vez lo que se reclama, de cierta manera, es la falta de comprensión frente a la multiplicidad de factores que intervienen en el acto evaluativo y que no dependen, en la mayoría de casos, exclusivamente del docente ni de la escuela.

El segundo hallazgo al que se hizo referencia se centró en la relación entre la práctica y la política sobre evaluación encontrada en los relatos de los docentes participantes, y que se asumió desde el desconocimiento del origen de las políticas evaluativas, las acciones que tensionan la relación con la política evaluativa y las huellas que dejó el Decreto 230 de 2002.

Frente al desconocimiento del origen de las políticas evaluativas, no se encuentra explícitamente manifiesto en los relatos de los docentes conocimiento sobre el origen y surgimiento de la evaluación como elemento central del

proceso educativo que vive hoy el país. Apenas, en algunos casos, se avizora una cercana relación entre la evaluación y la política nacional; en otros, alguna alusión al contexto internacional, pero sin mayor profundidad.

En los relatos de los docentes no aparecen referencias que permitan afirmar que hay conocimiento del origen y la perspectiva en los cuales se instauran los propósitos de la educación del país; no se hace mención a nada que permita evidenciar que ellos conocen de compromisos internacionales como los mencionados por Noguera (2003), es decir, establecer estándares educativos; implementar sistemas de evaluación independientes asociados a dichos estándares y metas; intensificar los esfuerzos para medir el progreso de los estudiantes con el objetivo de que cumplan con los estándares; realizar mayores esfuerzos para dar mayor autoridad y responsabilidad a los directores de escuelas, maestros y comunidades locales en la gestión de los establecimientos; exigir rendición de cuentas respecto del uso óptimo de los recursos y obtención de resultados concretos, y convocar a los líderes de otros sectores. Al contrario, se observa un idealismo y una ilusión: están convencidos de que eso que se hace con y por la evaluación es porque se necesita, es decir, se asegura su importancia para mejorar la educación.

Para el docente es claro que se dan cambios en la escuela al cambiar la normatividad; sin embargo, parece desconocer que se generan desde fuera otros mecanismos a través de los cuales, de una u otra forma, se genera o mantiene aquello que desde la política se quiere lograr; en este caso, que no se pierda el año y los estudiantes no abandonen el colegio. Un ejemplo de ello puede verse en los artículos 5 del Decreto 1060 de 2015, 6 del Decreto 1092 de 2015 y 4 del Decreto 1116 de 2015, que otorgan a los rectores oficiales de los establecimientos educativos, por la gestión que realicen durante 2015, un reconocimiento adicional siempre y cuando se cumpla con el indicador de gestión, tanto en el componente de permanencia como en el de calidad, y se reporte oportunamente la información en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

Con lo anterior se hizo evidente que mientras unos docentes creen que los cambios son dados estimulando la autonomía de la escuela, estos tienen otra perspectiva y de una u otra forma se llevan a cabo. Esta situación, que lleva incluso a que se generen estímulos económicos para garantizar que no desaparezca lo alcanzado en otro decreto, ratifica cómo desde afuera se pretende establecer lo que pasa dentro de la escuela. Lo que es preocupante es el desconocimiento o poca importancia que el maestro da a la problemática,

al convertirse simplemente en un hacedor de lo que se le impone, incluso, convencido de que eso que se hace se debe realizar sin discriminar cuál propuesta educativa es la más pertinente. Al decir de Noguera (2003, p. 185), una que considera la educación pública como un complejo asunto cultural, o una educación que, como una empresa, sea gobernada por principios de rentabilidad, eficiencia y eficacia.

Sobre las acciones prácticas que tensionan la relación con la política evaluativa, en primer lugar se encontró que en los relatos de los docentes no existe claramente una definición de evaluación que sea tomada desde la ley (que tampoco la tiene). De hecho, encontramos que en el Decreto 230 de 2002, artículo 4, se mencionan sus objetivos, pero no su concepto: valorar el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos; determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media; diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.

Asimismo, en el Decreto 1290 de 2009, luego de mencionar que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se hará en los ámbitos internacional, nacional e institucional, en su numeral 3, del artículo 1, sobre la evaluación institucional se planteó: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”. Pero ¿qué se entiende por proceso permanente y objetivo?, ¿cada colegio y cada profesor hacen su propia interpretación? Parece que sí, y así se evidencia en los relatos.

La concepción de los docentes sobre la evaluación muestra una de las principales tensiones entre práctica docente y la política evaluativa, ya que sus acciones están marcadas más por lo que creen y piensan que por construcciones conceptuales. Tal planteamiento es ratificado por Santos (2003):

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. [...] Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal (p. 69).

De acuerdo con dichas concepciones, realizan acciones sobre aquello que creen. Así, consideran que la evaluación es subjetiva aunque la ley refiere que debe ser objetiva; por lo tanto, evalúan diversas actividades que se hacen en el salón de clase, incluso, la actitud durante el día; por ejemplo, que los estudiantes se encuentran poco motivados, no hacen trabajos, no presentan tareas, etc.; creen que se debe apuntar a la promoción; por lo tanto, teniéndola como norte, realizan muchas de sus actividades como si se tratase de contar con una serie de puntos que, al ser acumulados, permiten obtener la nota mínima, la participación, la asistencia, el cuaderno, etc. En otros casos, se descubre que todavía no creen que haya una forma de evaluar y esperan aportar a su construcción.

Los docentes permitieron ver, a través de sus relatos, que tienen la ilusión de que puede haber una mejor educación o, al menos, una mejor evaluación, y que una mayor participación es importante en este sentido; pero si se desconoce de dónde surgen las políticas se puede caer en el principio de “responsabilidad compartida”, como lo planteó Noguera (2003):

Se insiste en que el rumbo de la educación requiere del compromiso y el aporte no solo de los distintos sectores del gobierno sino de amplios sectores de la sociedad civil. Si bien el discurso reformista señala este hecho como un mecanismo para la participación ciudadana, como un componente de democratización, también queda claro que se trata de una estrategia de legitimación de las transformaciones que se busca implementar (p. 191).

Es importante resaltar, además de todo lo anterior, las preocupaciones de los docentes frente a cómo la evaluación se complica, dado que se tienen programas como los de grupos de aceleración de volver a la escuela, que a su vez presentan particularidades como extraedad, heterogeneidad, dificultades individuales en sus procesos de aprendizaje, etc.; o la atención educativa a estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad sensorial, física o intelectual.

A pesar de todo ello, se refleja cómo, de una u otra forma, los docentes buscan solucionar las situaciones que se presentan en el salón de clases, así encuentren contradicciones tales como la homogeneización de los estudiantes que surge en los mismos decretos y a partir de lo cual se han generado diversos instrumentos y momentos que den cuenta de que todos aprenden lo mismo, en el mismo tiempo y con el mismo ritmo. Como dijo Bustamante (2001), la práctica homogeneizante “es la razón por la cual se puede comparar estudiantes entre

sí, y decir en algún momento quién pasa, quién repite; es la razón que permite premiar los mejores PEI; la que permite hacer evaluaciones masivas” (p. 71).

En relación con las huellas que dejó el Decreto 230, esta investigación permitió conocer el impacto provocado por este decreto en la vida del docente y de la escuela; huellas que no se han borrado y que se pueden leer en el margen de no-aprobados del 5%, pero que, en realidad, favoreció el facilismo, la falta de esfuerzo, la no elaboración de tareas, la pereza de los estudiantes, etc., todo ello manifestado por los docentes en sus relatos.

Estas huellas o secuelas permanecen hoy en la escuela, no se han podido superar: el porcentaje, las condiciones de promoción se han arraigado en la práctica evaluativa. A ellas, muchos de los docentes hacen alusión ante la dificultad que encuentran en sus estudiantes por la falta de interés y motivación que muestran hacia el aprendizaje.

También es importante anotar que no solo fueron los profesores los que tuvieron esta preocupación; el MEN (2009) lo manifestó en el documento *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*, que en sus antecedentes indicaba:

Desde la expedición del Decreto 230 de 2002, al Ministerio llegaron múltiples solicitudes para su reforma provenientes de diferentes sectores de la comunidad educativa, en las que se manifestaba el inconformismo básicamente con la asignación del porcentaje mínimo de promoción, que según sus mayores detractores generó mediocridad, facilismo y desinterés en los educandos (p. 9).

Finalmente, esta investigación permitió plantear como hallazgo la imperiosa necesidad de hablar de la relación evaluación y política, desde la perspectiva ofrecida por Bustamante (2001):

Entonces, no se trata sencillamente de quitar allí o poner allá: si la evaluación del estudiante es currículo, si es pedagogía o si no es ninguno de los dos, se trata de que lo discutamos, de estar a la altura de esta discusión; de donde la definición en la norma no es tan importante como crear las condiciones que nos pongan a la altura de las discusiones epistemológicas, pedagógicas, educativas... en cuyo caso tal vez no necesitemos una norma que tome partido, sino que lo posibilite. (p. 53)

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que se obtuvieron a partir de los objetivos propuestos:

- Para los docentes, la evaluación es un ejercicio que, además de determinar las fortalezas y debilidades del estudiante, permite la revisión de su propia práctica.
- La práctica evaluativa que se realiza en el aula de clases está dada desde las concepciones de los docentes sobre esta; de hecho, se observa mayor inclinación por aspectos como la actitud y el interés que muestran los estudiantes en clase, más que por otros igual o más importantes, como la adquisición de conocimiento y habilidades propias de un saber específico.
- En la práctica evaluativa, el docente se ve enfrentado a una serie de tareas difíciles surgidas del contexto, de los estudiantes, de los padres de familia, de los directivos docentes y de las políticas nacionales e internacionales; Independientemente de donde aquellas provengan, el docente es quien debe solucionarlas o, por lo menos, aprender a sortearlas.
- El desconocimiento que tienen los maestros sobre el origen y los fines de la política evaluativa ha generado que su rol sea el de un simple ejecutor sin mayor reflexión y discernimiento sobre asuntos de pedagogía, enseñanza, aprendizaje e incluso sobre la misma evaluación.
- Al constituirse la evaluación, desde la política, como el centro del proceso educativo, la enseñanza y el aprendizaje se desplazaron, por cuanto se da prioridad a los resultados evaluativos por lo que estos implican en términos de recursos, clasificación del colegio, del docente y de los estudiantes etc. En rigor: aquello que no atañe a la evaluación una vez no responde a la formación integral del estudiante.
- Una de las mayores tensiones entre lo estipulado por los decretos sobre evaluación y lo que ocurre en la práctica docente se da por la distancia que hay entre lo que en aquellos se plantea y lo que se vive diariamente en el campo educativo; por ejemplo, la cantidad de estudiantes antitética de una evaluación que permita identificar características personales, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.
- El Decreto 230 de 2002 dejó una huella significativa en la práctica evaluativa de los docentes, sobre todo, al determinar el porcentaje de pérdida y las diversas jornadas de recuperación que se debían hacer a los estudiantes en riesgo de no ser promovidos; cambio que genera, por una parte, facilismo

- y mediocridad en ellos y, por otra, disminución en la autonomía y credibilidad del profesor frente a una comunidad que exige buenos resultados.
- La evaluación, en el ámbito educativo, es necesaria e importante; pero desde una mirada formativa, es decir, una evaluación *hacia* el aprendizaje, y no *del* aprendizaje, que busque la promoción del conocimiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
 - A pesar de la importancia dada a la evaluación, existe desconocimiento por parte de los docentes sobre su origen como de los objetivos que para ella se plantea desde la política.
 - En la medida que el docente realice su práctica de manera reflexiva y crítica, podrá empezar a incidir significativamente en la evaluación para el aprendizaje y alejarnos de la evaluación del aprendizaje.

Sugerencias

A partir de este trabajo investigativo se pueden hacer las siguientes sugerencias:

- El método narrativo es un camino que permite la reflexión sobre las acciones que se realizan a diario, ya sea en el plano educativo o personal; por tanto, es importante que este sea fortalecido y trabajado en la formación de maestros desde las facultades de educación.
- Permitir a todos los implicados en la acción educativa narrar sus propias historias, ya que es un excelente ejercicio que posibilita una mirada sobre sí mismo como profesional que reflexiona sobre su práctica.
- Generar espacios y tiempos que permitan al maestro reconocer y reflexionar sobre la historia de todo lo que compete al contexto educativo y pedagógico, de suerte que no ocurra lo que dice un dicho anónimo: “El pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”, del cual se puede concluir: el maestro que no conoce la historia y el contexto educativo está condenado a ser un ejecutor sin mayor reflexión; que debe esperar a que sean otros los que le digan para qué, qué y cuándo hacer en la educación.
- Es importante una mayor participación e injerencia del docente en la elaboración de la política sobre educación, dando valor y reconocimiento a las diversas investigaciones que realizan. En consecuencia, cambiando la perspectiva de que sean otros los que “hablen” y “decidan” sobre educación (y no aquellos que la desconocen, ni viven su realidad).

Referencias

- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bremond, C. (2001). *Análisis estructural del relato. La óptica de los posibles narrativos*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Bonilla, C. E y Rodríguez, S, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bustamante, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Bustamante, G. (2008). La educación y la época de la evaluación: entre necesidad y contingencia. *Revista Pedagogías y Saberes*, 28, 55-64.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial* 41.480.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* 44.840.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002). Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009a). Decreto 1290 de 2009, Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial* 47.322.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009b). *Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Autor.
- El Tiempo (2013, 19 de noviembre). Boyacá, primera en las pruebas saber. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13202986>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de la política educativa en Colombia. Balances y Perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C., Martínez, A., y Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de Educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.

Capítulo 8. La práctica docente en relación con la política referida a la evaluación

- El Espectador (2013, 3 de diciembre). Colombia vuelve a rajarse en las pruebas de educación pisa. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-vuelve-rajarse-pruebas-de-educacion-pisa-articulo-461894>
- El Tiempo (2013, 19 de noviembre). Boyacá, primera en las pruebas saber. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13202986>
- Santos, G. (1996). *Evaluación Educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, G. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Vilas, C. (2013). *El poder y la política*. Buenos Aires: Biblos.

Capítulo 9

QUERIENDO SER: NARRACIONES DE DOCENTES (ACERCA DE) SOBRE SU PROPIO OFICIO

Claudia Ximena Herrera Beltrán*

Puede decirse que la buena ó mala suerte de un pueblo depende de su gobernante; pero si eso es cierto, también lo es que hay otro elemento que influye directamente en su porvenir: éste es el Maestro, porque él está llamado a sembrar en las infantiles inteligencias, en los primeros años, de donde todo depende, la santa semilla de la ciencia y de la virtud; es el Maestro el espejo que debe servir para que diariamente se miren los niños, teniendo presente que éstos aprenden más por lo que ven que por lo que oyen, y que sus manchas en ellos fotografiadas nunca se extinguirán, porque las impresiones recibidas en la niñez y en la juventud, son por regla general, las que predominan en todos los actos de la vida; es el Maestro el molde en el cual deben vaciarse los corazones de aquellos que más tarde han de ser los representantes de la sociedad, y por lo mismo el perfecto modelo del ciudadano; y en fin, es el Maestro el llamado a cambiar en los niños el tupido

* Doctora en Educación por la Universidad de Burgos; magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía y licenciada en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora e investigadora de planta, tiempo completo, de la Universidad Pedagógica Nacional (Maestría en Educación). Profesora catedrática de la Universidad de La Salle, Maestría en Docencia. Miembro del grupo de investigación Educación, Pedagogía y Subjetividades. Coordinadora de la Maestría en Educación (2014-2015), Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora en formación de maestros e investigadora en educación y pedagogía en perspectiva histórica, en los campos de la subjetividad y las prácticas corporales en las instituciones escolares. Correo electrónico: cjherrera@unisalle.edu.co

*velo de la ignorancia por el brillante y resplandeciente de la luz, dejándoles ver
desde la aurora de la vida el vasto horizonte de su porvenir.*

Elías Gámez, 1897

*El maestro no es solo producto de las fuerzas externas de los dispositivos
y del contexto, responde también a algo estructural en el oficio,
pero es más que nada deseo de ser.*

Autora

Introducción

El primer epígrafe con el que se introduce este texto, antes que ser fruto de la nostalgia, representa la curiosidad por lo acontecido entre las ideas, los propósitos y los proyectos del ejercicio del maestro de siglos atrás y de nuestra actualidad; curiosidad que se expresa en interrogantes como los siguientes: ¿qué queda de ello?, ¿qué ha cambiado?, ¿qué constituye hoy el estatuto del maestro?, ¿de qué modo las fuerzas como discursos han permeado la idea que tiene el maestro de sí mismo? El segundo epígrafe señala el lugar reflexivo en que el estudio, la investigación y la experiencia me ubican hoy, y es la certeza de la existencia de elementos del orden interior y de aspectos del orden contextual; unos y otros constituyen las fuerzas que hacen posible un modo de nombrarme y ser maestra.

Son casi treinta años enseñando a maestros, profesores y docentes formados en diferentes saberes. En todo ese tiempo se han cocinado diversas inquietudes, así como producido y experimentado varias crisis gracias a las paradojas que este oficio permite vivir. Por un lado, la enseñanza, que es antes que nada el deseo por aprender, pues nadie aprende más que el maestro; dicho de otro modo, el oficio de la enseñanza habla del sujeto desde su relación con el saber que quiere enseñar. Por el otro, el sujeto maestro, objeto de fuerzas que actúan sobre su oficio, es decir, del contexto que tensiona continuamente la enseñanza. Uno y otro han configurado unas formas de ser del oficio de ser maestro. Con estas inquietudes he querido acercarme a los discursos que maestros, profesores y docentes profieren acerca de ellos mismos, cómo se entienden, dónde se ubican y qué hacen.

Como insumos para intentar responder a mis preguntas iniciales, tomo trozos de las entrevistas realizadas por los hoy maestrantes que escriben en este

libro, además de participar en el XVIII Foro Pedagógico¹ —estudiantes que en su momento, con Patricia Moreno, acompañamos en este camino de estudio y reflexión—, mediante ejercicios investigativos en el interior del macroproyecto “Práctica Profesional Docente”². Lo que diferencia al método narrativo de los otros es la posibilidad de usar las propias voces de los maestros entrevistados y de los relatos construidos por ellos, sin dejar de pensar, sospechar y tensionar lo hallado. De manera puntual, voy a mostrar y analizar algunas concepciones acerca del ser maestro, profesor o docente que tienen los maestros objeto de estudio, desde los proyectos que hoy participan en esta escritura común. Sin embargo, antes de sumergirnos en esa caracterización y análisis a propósito de la afirmación a que invita el título “Queriendo ser...”, voy a diferenciar la forma de nombrar-se.

Es interesante que antes de la década del setenta, el cuerpo de especialistas que pobló la escuela estuvo constituido por maestros y profesores, unos en la escuela o el colegio, y otros en la universidad, y que sea solo desde la década del ochenta cuando aparece el docente en el escenario educativo, entre otras razones porque dicha enunciación se produjo desde la legislación. El estatuto docente de 1979 definió *docente* como todo sujeto ocupado de la enseñanza, y con ello lo constituyó en funcionario público.

Pero volvamos a nuestras primeras reflexiones. Cómo lo señala Zuluaga (2013), el *maestro* fue por mucho tiempo el sujeto ocupado de la enseñanza en la escuela primaria en relación directa con el método: sujeto claro, sencillo y simple para exponer. El *profesor*, en cambio, fue ubicado más específicamente en la formación disciplinar, en estrecha vinculación con el bachillerato y para la universidad. Una definición pertinente es la de quien afirma que el profesor “encarna una perspectiva en torno a un saber, profesor es aquel que tiene algo que decir, y que, entonces, lo profesa” (Bustamante, 2012, p. 91). Estas dos acepciones permanecieron así hasta los años noventa con cierto predominio y autonomía.

¹ Encuentro institucional que adelanta la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle cada semestre desde hace trece años, y que tiene como propósito presentar los trabajos de investigación de los estudiantes que cursan el cuarto semestre de estudios. El XIV Foro se realizó en el segundo semestre del 2015 y se denominó “Familia y Prácticas Docentes”.

² El macroproyecto se adelantó entre el 2014-1 y el 2015-2.

Por su parte, la palabra *docente* comienza a ser usada de manera más regular en la educación universitaria en los años ochenta del siglo XX. Esa nominación remitió a una relación con las especialidades o las profesiones, pero especialmente como estrategia política y económica que se había constituido en motor dinamizador de la vida social, de la que no escaparon la pedagogía y la educación en la segunda mitad del siglo XX.

Si bien el profesor comenzó a tener nexos con la formación en educación y pedagogía cuando aparecieron las facultades de educación titulando en licenciaturas, el docente, que en su comienzo no parece diferenciarse de la denominación de profesor ni del lugar que se había naturalizado para ejercer el oficio, va a emerger en definitiva a partir de la carencia; de ese modo, el docente aparece para formarse y capacitarse, pues le falta lo necesario para enseñar. Lo que el discurso no expresó abiertamente es que esa preocupación tenía que ver, entre otras cosas, con la deserción estudiantil, pues los profesores sin formación pedagógica y didáctica no eran capaces de mantener a los estudiantes en las universidades. Desde entonces, y a partir de distintas fuerzas que actuaban en simultaneidad, se fue instalando la necesidad de formarse en pedagogía y didáctica para poder trabajar en la universidad; posteriormente, con la Ley 80 de 1980, que organizaba el Sistema de Educación Postsecundaria, se posibilitó el trabajo del profesional en la escuela, que se hizo, además de necesario, obligatorio.

Resulta pertinente en este punto volver a preguntarse: ¿por qué la acepción *docente* llegó a la escuela o, mejor, a la educación básica y media?, ¿por qué muchos maestros prefieren ser llamados *docentes* e incluso se molestan si se refieren a ellos de esa forma? En la idea de entender estas últimas preocupaciones, vamos a servirnos de las afirmaciones que algunos de los miembros del Grupo de Historia de la Práctica Docente (GHPP)³ vienen haciendo en torno al maestro y al oficio de la enseñanza. Diremos que es a partir de los años cincuenta y especialmente después de los setenta que aparece el término; sin embargo, y no como se esperaría, los sujetos de la enseñanza se continúan nombrando como maestros y profesores, y no solo como docentes. Ello, al

³ Grupo de investigación constituido a finales de la década de los años setenta en el marco del Movimiento Pedagógico; movimiento que se produce tras años de dificultades laborales de los maestros colombianos, intensificado por el modelo educativo impuesto de la Tecnología Educativa, que tensiona preguntas en torno al saber del maestro y su relación con la pedagogía. Fundado por Olga Lucía Zuluaga y otros profesores de las universidades de Antioquia, Valle y Bogotá; entre ellos, Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno y Estela Restrepo.

parecer, sucede de modo indistinto y sin importar su formación, especificidad y nivel, o el lugar en el que ejercen el oficio en el sentido del grado de escolarización o en relación con los saberes que imparten.

En las entrevistas revisadas se nombra al maestro 90 veces, y a la maestra 9; al profesor se le enuncia 325 veces, y a la profesora 89, y al docente se le nomina 860 veces. Sin embargo, no por lo anterior podemos pensar que los sujetos de la enseñanza reconocen en esa forma de nombrarse lo que se ha perdido, o lo que ha traído al ejercicio ese nuevo estatuto designado y naturalizado ampliamente entre ellos, como tampoco suponer que esa forma de nombrarse es la expresión de resistencia en el sentido de oponerse al modo en que políticas y prácticas diversas los han puesto. De allí que sea de interés rastrear esas formas del propio discurso, en la idea de encontrar vestigios de aquello que los mueve a nombrarse de tal o cual manera y lo que eso ha implicado en el oficio de la enseñanza.

Recordemos que el maestro surgió en la Colonia en Colombia fundamentalmente por la necesidad de subsistencia, e inmediatamente fue cooptado y visibilizado por el gobierno para su control, en la medida en que se regulaba su oficio. Dicho control se puso a funcionar a partir de lo que Martínez, Castro y Noguera (1999) nombraron como *marcas* o *huellas congénitas* durante el periodo de institucionalización del oficio de la enseñanza a finales del siglo XVIII. Entre esas huellas, una corresponde a su necesidad, denominada “las urgencias lloradas”, que habla del estipendio que no le pagan y que resulta ínfimo para lo que hace y la responsabilidad social que hábilmente cada sociedad le asigna. Las otras dos se encargan de su relación con el saber que le es propio: la primera, “el saber es producido por otros intelectuales”, muestra que desde el comienzo le fue arrebatado el poder de decidir qué enseñar, potestad que se le asignó o fue entregada a otros sujetos como políticos e intelectuales; la segunda, “límites del saber”, consistió en ejercer control minucioso sobre la persona del maestro: en cada uno de sus aspectos relacionados con la enseñanza, su autorización, vigilancia, formación y titulación emergieron en el escenario de la educación para constituirse en obstáculo tanto de su ejercicio como de su persona pública. La última huella, “la ilusión intelectual del maestro”, habla del lugar del maestro, que pese al estado de cosas que lo constriñeron, se sobrepuso al darle lugar al deseo a través de su propia producción. Las características del maestro en este periodo tuvieron que ver con la virtud, la sangre limpia, los buenos modales y la creencia en el Dios del cristianismo.

Ya entrado el siglo XIX va a definirse al maestro como apóstol, pedagogo y funcionario, o, al decir de Álvarez (2010), a la vez mandato de Dios y encargo de los hombres, y su oficio ejercido por vocación. Dicho de otro modo, el maestro vivía un apostolado, ejercía a partir de la vocación y tenía habilidades en el arte de enseñar. Estos elementos del nuevo estatuto coinciden, hacia atrás en el tiempo, con el maestro de la Colonia que maravillosamente dibujaron Martínez, Castro y Noguera (1999) en el texto *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santa Fé Colonial*, y hacia adelante con lo que Saldarriaga (2003) nombra como el “modo clásico” de ejercer el oficio, que, apropiado por mí, se lee como “el maestro clásico”.

Los otros modos o maestros que este autor posiciona serán el maestro moderno y el maestro contemporáneo; expresiones de unas condiciones de posibilidad en cada época: finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX, entre los años treinta y los años setenta, y de los años setenta hasta la actualidad. El maestro clásico se erigió ante todo como ejemplo para el hombre en formación, virtuoso obediente y respetuoso de la ley y el Estado. El maestro moderno, versátil, observador, recursivo y conocedor de distintas disciplinas y ciencias necesarias para el conocimiento de la infancia, se instaló como fundamental y central para la educación, que se esperaba, más que individual, social. Y finalmente el maestro contemporáneo, conocedor y usuario de las tecnologías, de los nuevos modos de la comunicación, ciudadano del mundo.

El maestro dueño del método, que al igual que el artesano tuvo en su poder el ejercicio y, por ello, el conocimiento amplio y profundo de lo que hacía, de cómo lo hacía y de aquellos a quienes iba dirigida su labor, fue obligado a considerar su saber y su hacer. Este saber, aunque difícil de ser homogenizado, fue controlado desde el sujeto que lo profesaba. Así lo expresa Saldarriaga (2003): tanto maestros como artesanos, “en revancha”, fueron “expropiados de los prestigios sociales y los beneficios materiales generados por su labor”, debiendo “mantenerse en constante lucha por no perder sus instrumentos, y ser reconocidos por su arte” (p. 256).

Como lo señalan Martínez, Castro y Noguera (2003), entre la década del cincuenta y la actualidad, las transformaciones en el orden mundial, como la reorganización política y social en que la economía toma la rienda del hacer político, derivan en que la educación se constituya en el bastión desde el cual impulsar el desarrollo de las naciones del tercer mundo, cuya situación

no era la mejor. La investigación de dicha situación en manos de organismos internacionales produjo como resultado, entre otros, la consideración de que el obstáculo por salvar, para que el propósito central se cumpliera: alcanzar el desarrollo por la vía educativa, resultó ser el maestro; de allí que las estrategias implementadas, como la tecnología educativa, la tecnología instruccional y la curricularización de la educación, ofrecieran blindar al proyecto de las acciones de los maestros, en su mayoría equivocadas. Su humanidad no podía echar al traste el sueño desarrollista de los países del primer mundo para el mundo subdesarrollado. Se trataba de implementar un modelo a prueba de maestros, como lo expresaran estos mismos autores.

A su vez, el silenciamiento del discurso sobre la pedagogía, la preponderancia del discurso de la educación sobre la pedagogía, así como de la intervención profunda de la psicología más empresarial favorecieron, por encima del enseñar y el aprender —proceso centrado en los maestros—, la dupla enseñanza-aprendizaje, centrada ya no en el niño de la escuela activa o nueva, sino en el proceso de adquisición del conocimiento; es decir, el maestro y la educación debieron volcarse más que nada hacia el aprendizaje del niño y del joven.

Estos elementos resultan esenciales para situar el contexto de la producción discursiva de los maestros entrevistados, pues todos ellos formaron parte como estudiantes de esta educación de la segunda mitad del siglo XX. En consecuencia, para ellos representa un contexto difícil de ser objetado, mirado, interpelado; por el contrario, es susceptible de ser asumido, apropiado y legitimado por los propios sujetos de la enseñanza, sin conciencia clara frente a sus implicaciones en la formación propia y en el acto de enseñar que les compete por el oficio escogido.

Otro elemento central para pensar la producción discursiva, insumo de este ejercicio del pensar, es lo que le ha sucedido a la escuela como lugar para ir a aprender, y es que cada vez se aprende menos, con el agravante de hacer de un elemento del proceso educativo el centro de todas las acciones: se ha puesto a la evaluación en la punta de la pirámide, a modo de lente por el que se mira, se juzga, se actúa en nombre del poder de la medición que lo sabe todo. Se sancionan instituciones, maestros y sociedades enteras desde los datos que dichas mediciones proveen. El precio exagerado de la evaluación y su efecto: suponer que los malos resultados se deben a la carencia de los profesores para solventar dichas situaciones de aprendizaje de los alumnos, provee los

elementos necesarios para inculpar al maestro y hacer que necesite a gritos capacitación.

Aquí vale la pena hacer un alto para recordar que el propósito político social de la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX fue el progreso nacional mediante la expansión de la escuela. Se trataba, como lo señala Martínez (2004), de llevar la escuela a todos los rincones del país. Esa escuela después de la guerra fría, y en el marco de un proyecto en que educación y desarrollo parecían congeniar para garantizar la superación del subdesarrollo, se vio impelida a transformarse en competitiva para la década del noventa. Así, los discursos venidos de la planeación, la administración y la psicología empresarial dotaron a la educación de un lenguaje nuevo, ajeno, más productivo y empresarial como nunca antes.

En consonancia con lo anterior, los objetivos educativos se tradujeron en productivos, y el oficio de la enseñanza requirió una transformación en clave de la competitividad, los contenidos más en relación con el trabajo que se esperaba se realizara y los estudiantes convertidos en clientes, deseosos de aprender para el trabajo solo cosas útiles y muchas fórmulas para resolver lo que fuese necesario sin mayor esfuerzo.

Cuando nos detenemos a observar lo que al maestro le aconteció en la segunda mitad del siglo XX, es necesario considerar atentamente lo que Martínez (2004) señala: que las nuevas relaciones con el aprendizaje que se plantean desde los años setenta ponen al maestro en relación con el aprendizaje; en tal sentido, cobra mayor relevancia el nombre de *docente* como su nueva condición, es decir, un perfil en estrecha relación con lo que se espera de él: su eficacia, su eficiencia y su efectividad a la hora de alcanzar el aprendizaje a toda costa. Los análisis de lo que la educación deja —ante todo déficit— favorecen el pensar al maestro/docente como el problema; consideración que permite explicar que lo que pasa con el aprendizaje de los estudiantes se debe a esas formas de ser: perezoso, represor, degradado, inútil, torpe, anticuado, etc.

Paradójicamente, esas formas de control sobre el docente incapaz son a la vez discursos acerca del docente como el único agente apto de direccionar la educación hacia la calidad. Esos discursos han permeado a los enseñantes, quienes han terminado, en muchos casos, por considerarse en crisis identitaria y cuyo mecanismo de autodepreciación del yo se encuentra con la afirmación del

malestar docente (Martínez, 2004, pp. 366-374), categoría política que pretende desacreditar al maestro, constriñéndolo al lugar de una escuela moderna pronta a desaparecer por caduca e innecesaria. Así, sentirse parte de ese malestar implica victimizarse, quejarse, reconocerse incapaz, pedir ayuda y capacitación y depender para siempre del otro, por sentirse como un ser incapaz de direccionar su destino. Esta situación planteada mella profundamente en prácticas de autoeducación y formación permanente de los maestros, al estudiar su saber o disciplina. Así, el *malestar docente* se sitúa en la afirmación de un sujeto carente y necesitado, es decir, siempre en dependencia de otros que sí saben. En esas condiciones, será a partir de entonces un funcionario de “segunda clase”.

La preocupación de autores como Martínez (2004), Álvarez (2010) y Saldarriaga (2003) no descuida nunca el contexto histórico: ellos se ocupan de analizar los dispositivos que actúan, los cambios, las fuerzas que hacen posible esas transformaciones expresadas en los discursos; no obstante, también le corresponden al maestro otras fuerzas. Una de ellas, más estructural, habla de la potencia que subyace a lo humano: es el deseo de enseñar, que no cesa; y otra es su capacidad de elegir, lo cual lo sitúa en un lugar distinto a estar siempre a la deriva y dirigido por otros. Unas fuerzas: las del contexto y del dispositivo escolarizador, y la otra, de tipo estructural, se expresan en cada individuo de manera diversa, a veces en simultaneidad u obran separadas y aleatoriamente. Quiero decir con esto que en el sujeto maestro pueden habitar esas distintas formas de estar en el mundo aun en contradicción.

Respecto de lo anterior, nos servimos de Bustamante (2012) para mostrar el estatuto del maestro en la contemporaneidad a partir de reconocer fuerzas estructurales. Para comenzar se establece como punto de partida fundamental la relación del maestro con el saber. El autor habla de cuatro caras: a) la de funcionario, sujeto investido de autoridad sobre los estudiantes a partir de obedecer y cumplir; b) la de profesor: su relación se da en el orden del saber; c) la de enseñante: es algo que se encarna si se tiene; d) la de sabio, quien hace trabajar un saber en reserva. Esas caras, según señala Bustamante (2012), no por resultar distintas son excluyentes y paradójicamente ponen al maestro en constante juego según la lógica que impera y le hace actuar; sin embargo, pueden no estar todas en cada maestro, o estar algunas en él.

Para incitar la curiosidad, los he llevado en este recorrido; ahora me permito sorprenderlos con un acercamiento a los modos como se entienden los sujetos

entrevistados y lo que piensan de su oficio. No podemos olvidar que se trata, en este caso, de acercarme a los discursos que los mismos maestros profesores y docentes dicen de sí y de su oficio; discursos que ponen en evidencia aquello que los ha permeado, a sabiendas de que en la mayoría de casos eso que son y que se expresa en su discurso les resulta extraño y a veces ajeno, por cuanto decirse o nombrarse es generalmente un producto del inconsciente que requiere para su conocimiento de un proceso intencionado.

Las urgencias lloradas

Si bien esta marca la detectan los profesores Martínez, Castro y Noguera (1999) en la Colonia, no deja de ser también una marca del maestro actual; pero debe aclararse que aunque aparece la problemática, nada es igual: la marca sin más y sin las condiciones de posibilidad no puede ser la razón por la cual se afirme que es lo mismo, o que nada ha cambiado, o que todo sigue igual. Un ejemplo de ello:

Es distinto que tú como *docente* sepas que tienes tu sueldo doce meses al año, así no los trabajas todos, a que tienes que trabajar por diez meses e ir ahorrando para subsistir dos o tres meses, que duran entre noviembre, diciembre y enero, y vuelven y te pagan por allá hasta febrero, que era lo que me ocurría al principio cuando estaba en el sector privado. Digamos que esa estabilidad está dada; por eso, obviamente hay muchas necesidades todavía, nuestra labor de pronto en ocasiones la sentimos que no es bien paga, y en cuanto a lo económico hay mucha queja por la salud⁴.

La vocación me ha tocado, amo lo que hago

Es muy interesante analizar que este discurso circula especialmente en las maestras del preescolar: una relación amorosa, que habla del nexo entre enseñanza, cuidado y amor maternal. Dos maestras lo expresan así: "Para mí, ser *docente*, más que una profesión, es una vocación que se hace con mucho

⁴ Entrevista a un docente en el proyecto de investigación *La transformación del saber disciplinar matemático en la escuela*, adelantado por el grupo de Luz Marina Guerra Ibagué, Damaris Rincón y Claudia Patricia Leguizamó Morales (septiembre de 2014).

amor, con mucha responsabilidad y con mucha dedicación a los niños”⁵; “No es fácil, pero la vocación y el amor por mi trabajo me permiten continuar día a día acompañando, orientando y trabajando en pro de los niños”⁶.

Estoy necesitado de capacitación: carezco, luego persisto

Recordemos lo que señala Martínez (2004) en orden a reconocer que hemos entrado en la dinámica esperada: la del maestro carente. Es una llamada constante la que se escucha:

Leí ayer, por ejemplo, sobre unos cursos que se abrieron para profes en REDP para que se preparen en el uso de nuevas tecnologías; pero aquí nunca acá se hace una reunión para saber cuántos *profesores* quieren ir, qué facilidades va a brindar el colegio para que ellos puedan estar allá. Nunca hay un momento en el que se hable personalmente con el *docente* o con los *docentes* para incentivarlos a que se matriculen o vinculen, o que empiecen a trabajar en la preparación del uso de las TIC.⁷

Sí, definitivamente. Hay que ir a la capacitación de la Secretaría de Educación. Entiendo que tiene un centro de capacitación, que es REDP; infortunadamente ese centro de capacitación funciona los días hábiles, y para poder hacer una capacitación, un curso, hay que hacerlo en jornada contraria o virtual, y además el acceso no es tan fácil, hay mucha demanda, yo he hecho unos curso ahí⁸. Difícilmente se generan los espacios para capacitarse los *docentes*. Estas capacitaciones deben ser constantes, y la administración debe generar un espacio para dicho proceso, además no deben ser de una semana. Yo pienso que la capacitación y la actualización, en cuanto a las TIC se refiere, debe ser

⁵ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *La transformación del saber disciplinar matemático en la escuela*, adelantado por el grupo de Luz Marina Guerra Ibagué, Damaris Rincón y Claudia Patricia Leguizamo Morales (octubre de 2014).

⁶ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *La evaluación en la práctica profesional del docente rural*, adelantada por el grupo de Ela Fernández, Onury Serrato y Denis Elizabeth Betancourt (octubre de 2014).

⁷ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes*, adelantado por el grupo de Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez (octubre de 2014).

⁸ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes*, adelantado por el grupo integrado por Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez (octubre de 2014).

constante si de resultados de calidad se trata; por eso Colombia se raja en el nivel académico comparada con otros países. Además de eso, hay un paso más allá sobre la potencialidad que tienen estas tecnologías en cuanto a la capacitación y formación de los *docentes*. Yo pienso que eso es fundamental, que los *docentes* entremos en ese camino de la formación en las tecnologías⁹.

El funcionario: la queja me aqueja

El docente funcionario que cumple con lo que se pide es la constante; incluso a reañadientes hace lo que le toca hacer. Veamos un ejemplo:

Veíamos cómo cada vez el nivel académico decaía y pasaban todos o casi todos los estudiantes, así no hubieran estudiado. Esto ocasionó el desánimo no solo de los estudiantes, sino incluso de los *docentes*; unos y otros veían que su esfuerzo no era recompensado: estudiara lo que estudiara o enseñara lo que enseñara, la situación seguiría igual sin ninguna recompensa por el esfuerzo¹⁰.

Otro asunto que encarnó en los enseñantes y que se lee por doquier es el de la evaluación. Un ejemplo de ello:

Y no olvidar que más allá de evaluar a otro, lo debemos invitar y motivar a ser, más que a parecer, y que esto solo es posible si empezamos por evaluarnos nosotros mismos, sin importar qué tan adultos o qué tantos títulos tengamos¹¹.

El enseñante: didáctica ante todo

Los hay también preocupados por la enseñanza:

Pero sí trato de usar algunos *software*, simulaciones en matemáticas, en física, en geometría, para hacer evidente algunas propiedades o invariantes que ocurren en patrones geométricos en patrones funcionales. Es supremamente

⁹ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes*, adelantado por el grupo integrado por Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez (octubre de 2014).

¹⁰ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Los roles narrativos: una manera de interactuar en la escuela*, adelantado por Ulpiano Ulloa, Jennifer Báez y Carolina Fonseca (octubre de 2014).

¹¹ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Los roles narrativos: una manera de interactuar en la escuela*, adelantado por Ulpiano Ulloa, Jennifer Báez y Carolina Fonseca (octubre de 2014).

importante que los estudiantes puedan evidenciar esto, porque con lápiz y papel se demora mucho tiempo en la elaboración de la misma gráfica o la misma situación¹².

No soy un *docente*, a veces, que pueda llamarse exigente, estricto, que todo lo lleve como una regla, como un relojito. Soy más dado a que si hay algo que se dificulta, pues paro, retomo, hasta que quede claro ese concepto. No me afano a veces por el plan de estudios, que a veces es tan extensos; y uno por la carrera de mirar tantos temas, no se quedan los conceptos en los estudiantes. Eso a veces se ve en las pruebas. No estoy diciendo que mis puntajes en ICFES sean los mejores; pero a veces se nota cómo van subiendo¹³.

Yo creo que, más que formación, es actitud, actitud de enseñanza, y eso se aprende en la escuela pedagógica. Yo soy ingeniero y no sé cómo es la formación en ingeniería, como es la formación de ingeniería en el interior de un programa. Allá no nos enseñan a enseñar: allá nos enseñan a hacer; nos enseñan a diseñar, nos enseñan a dar soluciones a problemas. Yo fácilmente puedo hallar un problema, y enseñar se puede convertir en un problema al que voy a darle solución; pero si no tengo la experiencia, si no tengo la parte pedagógica, es muy difícil. Afortunadamente, cuento con la experiencia desde la Normal y eso ha sido muy importante. La formación en maestría también la hice en pedagogía; entonces el componente pedagógico es muy importante: le permite o, mejor, le ofrece al *docente* esa esencia de querer enseñar y de querer hacer las cosas bien. Cuando un *docente* se siente satisfecho con lo que está haciendo, cuando un *docente* está comprometido, cuando un *maestro* está comprometido con su papel formador, yo creo que él va más allá; él no necesita que le digan: “Venga aprenda a utilizar el tablero inteligente, porque lo voy a formar en eso”; claro que eso es importante, ¿pero qué sucede cuando un *docente* ve esa necesidad? Él va a la formación, porque es que la tecnología cambia¹⁴.

¹² Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes*, adelantado por el grupo integrado por Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez (octubre de 2014).

¹³ Entrevista a un docente en el proyecto de investigación *La transformación del saber disciplinar matemático en la escuela*, adelantada por el grupo integrado por Luz Marina Guerra Ibagué, Damaris Rincón y Claudia Patricia Leguizamo Morales (octubre de 2014).

¹⁴ Entrevista a un docente en el proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes*, adelantado por el grupo integrado por Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez (octubre de 2014).

Me siento quedado

Antes que animado, el docente apropió la idea de estar caduco, atrasado, necesitado de las tecnologías como salvadoras de su labor. Escuchemos este testimonio:

Me parece una herramienta también sencilla de usar y que podría de pronto implementarse en una institución educativa como esta. Creo que en algún momento se concibió la posibilidad de hacerlo, pero parece que la Secretaría no estuvo de acuerdo en que se implementara el uso de esa plataforma en las instituciones educativas. Pero eso sería una cosa extraordinaria, porque podría uno definitivamente montar todas sus clases en una plataforma de ese estilo. Tuve la ocasión de hacer o montar una clase virtual en la maestría, y me gustó. La cuestión, creo, es que si eso pudiera hacerse en el colegio, sería muy bueno, porque definitivamente entraríamos todos los *docentes* en el “bus” o en el “tren” de las tecnologías de la información y comunicación¹⁵.

La ilusión intelectual: el saber primero que todo

Este último punto es, para mí, el centro de mis preocupaciones: el deseo del maestro expresado en su ilusión intelectual; es el deseo, la curiosidad, las ganas, el compromiso por un saber lo que constituye al profesor, al maestro y lo diferencia del docente. Entiéndase bien: esa acepción políticamente correcta de *docente* ha permeado las prácticas de enseñanza. Un testimonio nos lo muestra; allí no hay queja, hay ganas:

Cuando pasé a bachillerato, lo hice a un colegio público, no había posibilidades de costear uno privado; además, los públicos eran los mejores. Mis *profesores* nunca me preguntaron cómo eran las cosas en mi casa, si tenía problemas o no; simplemente me exigían pasar todas las materias. En cada curso solo perdían una o dos personas el año. Hubo compañeras que no tenían para el transporte y caminaban desde la casa al colegio unos 45 minutos en la mañana, vivían en condiciones de pobreza y siempre salieron adelante. Para pasar el año debíamos pasar en limpio, nos dejaban habilitar máximo dos materias al final

¹⁵ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes*, adelantado por el grupo integrado por Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez (octubre de 2014).

del año, y la habilitación era un examen que comprendía todo lo visto en el año. Si no se pasaba tal examen, no se pasaba el año, así la nota se aproximara a la mínima para pasar. Todos sabíamos que teníamos que estudiar para ir a la universidad; de hecho, prácticamente todas mis compañeras de colegio son hoy en día profesionales.

Mi formación académica, pues yo estudié Licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad Antonio Nariño, de noche. Ya cuando estaba en Alianza Educativa, como ellos tienen esa empresa que la conforman la Universidad de los Andes, el Colegio Nueva Granada y el Colegio San Carlos, entonces ahí nos dieron la oportunidad de hacer una Especialización en Educación Matemática en la Universidad de los Andes. Actualmente me inscribí en Maestría en la Universidad Externado de Colombia, pero no he terminado; ya terminé mis materias y todo, pero está pendiente mi trabajo de grado¹⁶.

El docto y el profesor grandes ausentes

Lamentablemente son muchos los discursos que abordan perspectivas distintas a la relación estrecha y fundamental del maestro, profesor o docente con su saber y su enseñanza; es decir, la relación del maestro con el saber está ausente de muchos escenarios de la enseñanza. Pero además la lectura del maestro y su relación con el saber están centradas en si sabe o no, en si usa o no las nuevas tecnologías. Una docente afirma:

Yo me imagino una clase realmente donde el *docente* previamente tenga un dominio completo de la herramienta y que en su quehacer en su plan de estudios haya consultado la forma de introducir esa tecnología para que el estudiante pueda aprender más fácilmente y de pronto profundizar en el concepto que se quiere enseñar¹⁷.

¹⁶ Entrevista a un docente del proyecto de investigación *La transformación del saber disciplinar matemático en la escuela*, adelantada por el grupo integrado por Luz Marina Guerra Ibagué, Damaris Rincón y Claudia Patricia Leguizamo Morales (octubre de 2014).

¹⁷ Entrevista a un docente en el Proyecto de Investigación “Las TIC en las instituciones escolares: una mirada desde estudiantes y docentes”, adelantado por el grupo integrado por Carlos Ramírez, Ana Julieta Gómez e Ismael Pérez. Octubre 2014.

Coda

Si bien el interés del escrito está en relación estrecha con el modo de nombrarse en el oficio de la enseñanza, la indagación realizada desde las entrevistas de los maestros objeto de las investigaciones de los distintos grupos que acompañamos en esta cohorte muestra, por un lado, el desconocimiento de lo que dichos conceptos traen consigo, su definición, su institucionalización y sus implicaciones; por otro lado, se evidencia en sus afirmaciones la diversidad de funciones, modos y huellas que su ejercicio actualiza permanentemente, y también de da cuenta de la fuerza que la política actual tiene en su propia identidad y búsquedas por ser otros.

De todo lo anterior queda claro, y es la urgencia primera, que el oficio que el maestro adelanta no pierda su relación con el saber; tendencia que se impone en aras de posibilitar —como si ello no hubiese sido viable en otros modelos pedagógicos y educativos— la opinión, el sentir y los derechos antes que los deberes del sujeto alumno, rol del niño que deviene infante al escolarizarse.

Finalizo con esta narración en la que aparecen esas distintas formas de ejercer el oficio que los autores consultados desarrollan, para interrogarse a continuación: ¿cuántos de estos modos de ejercer el oficio habitan hoy al maestro, al profesor y al docente?, ¿de qué modo ellos se tejen, se articulan, se estrellan y funcionan en un mismo sujeto?, ¿es el profesor, en su relación estrecha con el saber, un asunto del pasado?, ¿es posible afirmar “quiero ser” en la dificultad de poder ser?:

En estos últimos años, cuando los estudiantes son más rebeldes, cuando tenemos más responsabilidades como *maestros* y cuando se busca que el *maestro* es el culpable de lo malo que suceda en la sociedad, estoy convencido de que mi futuro era ser *maestro* de bachillerato. Que si tuviera la oportunidad de regresar el tiempo y elegir una carrera universitaria, sería nuevamente *maestro*. Soy un *maestro* del siglo XVIII, dictando temas con pedagogías del siglo XIX o XX a estudiantes del siglo XXI. ¡Qué berraquera!¹⁸

¹⁸ Entrevista a un docente desde el proyecto de investigación *Caracterización de la práctica docente en relación con la política referida a la evaluación*, adelantada por los estudiantes Óscar Ortiz, Inés Mary Rojas y Olga García (octubre de 2014).

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En A. Martínez Boom, A. Álvarez Gallego y GHPP (Ed.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 167-186). Bogotá: Magisterio.
- Bustamante Zamudio, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*, 11, 87-97.
- Gámez, Elías H. (1987). Memoria del presidente de la conferencia mensual de institutores de Cartagena, leída en Sesión Solemne verificada el 13 de noviembre de 1897. *El Monitor*, Serie I, núm. 5, 531-532.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez Boom, A., Castro Villarraga, O. y Noguera Ramírez, C. E. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez Boom, A., Castro Villarraga, O. y Noguera Ramírez, C. E. (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro*. Bogotá: Magisterio.

Capítulo 10

EXPERIENCIA DE SÍ Y DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Patricia Judith Moreno Fernández*

Introducción

Las reflexiones de este capítulo corresponden al análisis de 48 relatos que emergieron de cuatro de los grupos a los que tuve la fortuna de dirigir en el macroproyecto Práctica Profesional Docente. Del total de relatos, 29 corresponden a docentes, 10 a estudiantes, 6 a madres de familia y 3 a orientadoras de diversas instituciones educativas distritales de Bogotá..

Los relatos fueron analizados siguiendo los aportes teóricos de Larrosa (1995) a propósito de la relación entre las tecnologías del yo y la educación. En cuanto a la “experiencia de sí”, esta forma parte de las tecnologías del yo, mientras que los dispositivos pedagógicos se insertan en la educación; por ello, se hace necesario, en un primer momento, reconocer qué se comprende por “experiencia de sí” y “dispositivos pedagógicos” para, en un segundo momento, analizar

* Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana; licenciada en Filología e Idiomas por la Universidad Nacional de Colombia. Docente del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Se ha dedicado a la enseñanza y la investigación en el campo de la lectura, la escritura y la oralidad en la educación básica, media y superior. Trabajó diez años con escuelas normales superiores desde la docencia y la coordinación del programa de Formación Complementaria Docente. Correo electrónico: patmoreno@unisalle.edu.co

las prácticas docentes reconocidas en los relatos de profesores, estudiantes, orientadoras y madres.

Experiencia de sí es el nombre con el que podemos reconocer las prácticas discursivas “que implican algún tipo de relación del sujeto consigo mismo” (p. 264) y se manifiestan mediante ejercicios de autorreconocimiento y de autoconciencia que involucran modos de verse. Así, los relatos y las historias de vida se reconocen como discursos que hacen visible la experiencia de sí. Los relatos serían una suerte de “doble”, un espejo, un modo de exteriorización del sujeto en el discurso, pero que, a la vez, serían más bien “una interiorización del afuera”, según lo refiere Larrosa (1995) citando a Deleuze. La experiencia de sí es histórica, cultural y singular por cuanto se configura desde situaciones y condiciones particulares mediadas por dispositivos.

A su vez, los dispositivos pedagógicos son los mecanismos por las cuales un sujeto se construye, los aparatos en los que se produce la experiencia de sí. Larrosa (1995) los conceptualiza así:

Un dispositivo pedagógico será cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Por ejemplo, una práctica pedagógica de educación moral, una asamblea en el colegio, una sesión de un grupo de terapia, lo que ocurre en un confesionario, en un grupo político, o en una comunidad religiosa, siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma (p. 291).

Para el caso del macroproyecto de investigación, las instituciones educativas escolares donde laboran los profesores entrevistados y sus prácticas docentes se constituyeron en dispositivos o lugares donde se construye la experiencia de sí. En este contexto, los relatos materializan la experiencia de sí mediante sus narrativas.

Veamos otros aspectos del dispositivo. Larrosa (1995) refiere que los dispositivos pedagógicos están constituidos por cinco dimensiones: a) dimensión óptica, b) dimensión discursiva, c) dimensión jurídica, d) dimensión narrativa y e) dimensión práctica.

La *dimensión óptica* aborda la pregunta *¿cómo me veo?*; algo así como dar la vuelta sobre sí, para ver-se. Es la percepción que el profesor tiene de sí mismo, su propia imagen, una suerte de desdoblamiento en el espejo, la autoobservación, el reflejo. La *dimensión discursiva* corresponde a la pregunta *¿cómo me siento?* Es la manera como se nombran las sensaciones, la exteriorización de los estados interiores, la manifestación de lo que somos mediante el habla, la escritura, los sentimientos, las voliciones.

Por su parte, la *dimensión narrativa* atañe a la pregunta *¿qué historias me constituyen?* Allí el recuerdo, la memoria, la enumeración ordenada de unos hechos permiten manifestar la experiencia personal. Lo histórico, lo social, lo temporal, los personajes, sus acciones y desenlaces inscriben al sujeto en una historia particular.

La *dimensión jurídica* se refiere a las preguntas *¿cómo juzgo?* y *¿cómo me juzgo?* Se trata de evaluar-se y evaluar la realidad en la que se inscribe el sujeto, los criterios con los cuales se valoran los hechos, el establecimiento de lo “verdadero” y lo “falso” del yo, de lo “bello” y lo “feo”, así como las normas que permiten hacer las críticas. Finalmente, la *dimensión práctica* involucra las preguntas *¿cómo me domino?*, *¿qué puedo y debo hacer conmigo?* Estas reflexiones implican algo que afecta, algo que es afectado y una relación entre los dos; señalan tensiones y ejercicios de poder.

La primera dimensión se comprende mediante lo que en esta investigación se denomina “la imagen proyectada”, la cual se define como el reflejo de una imagen ampliada en una superficie, para nuestro caso discursiva; sería la manera de hacer visible para otros una figura, es decir, la imagen que el docente tiene de sí mismo y de otros, que es impulsada hacia afuera para hacerla ver. La imagen proyectada se despliega en cinco aristas: la imagen de sí mismo como profesional, la imagen de sí mismo como persona, la imagen de sus estudiantes, la imagen de los padres de familia y la imagen de la institución. Para ello, vamos a reflexionar desde la metáfora del teleidoscopio, entendido este como un tubo que contiene una lente de aumento y tres espejos que reflejan imágenes del exterior. Cuando se gira el aparato óptico, o se desplaza, emergen nuevas figuras. Así, el teleidoscopio proyecta la mirada sobre la realidad desde una óptica subjetiva. Veamos dichas figuras.

La imagen de sí como profesional: “Más sabe el diablo por viejo que por diablo”

Cuando se les pregunta a los docentes por su formación, ellos se ven como sujetos que han pasado por un proceso formativo que viene desde el colegio con el bachillerato y que en ocasiones pasa por las escuelas normales, para aterrizar en las universidades con pregrados o posgrados. En su mayoría, los docentes son licenciados, pero hay otros profesionales, tales como deportistas, bailarinas, músicos y artistas. Estos últimos están cursando posgrados en carreras afines con la docencia. Sin embargo, como dice el refrán, “más sabe el diablo por viejo que por diablo”, es decir, sin dejar de lado la valiosa formación en universidades, vale más la experiencia adquirida a través de los años en las diferentes instituciones educativas por las que los docentes han pasado.

En sus relatos se habla de la formación profesional, pero se destaca más la vida de años de experiencia como eje de su experticia en la labor de enseñar. Veamos algunos ejemplos: “Mi verdadera formación empezó desde los trece años, gracias a que mis padres me pagaron maestros particulares como Ignacio Ramos y otros artistas” [Do13]; “A través de los años, con la experiencia, se van clarificando muchas cosas, se va aprendiendo” [Do15].

La imagen proyectada de los docentes como profesionales tiene una doble cara. Por un lado, los estudios universitarios, por el otro, la experiencia dentro y fuera de las instituciones escolares. Experiencia en cuanto al manejo de los grupos, en cuanto al trabajo en diferentes niveles educativos, en cuanto al paso por diferentes instituciones y en la enseñanza de diversas asignaturas. Entonces, la práctica educativa como dispositivo construye un docente novato en experto. Pareciera que importa más la experiencia que la formación o, para decirlo de otro modo, la formación se hace en la experiencia, y nótese que el valor de la experiencia no se hace explícito en la profundización con el saber y la didáctica, sino frente al manejo y conocimiento de los niños y jóvenes.

La imagen como persona: “Del bacán al líder”

Múltiples líneas se despliegan en las imágenes de sí. Se presentan reflejos de la manera como se ven y los ven. El primero está entre dos polos: el relajado y el bravo: “Trato de ser muy relajado, depende del grupo con el que trabaje bien,

sea secundaria o primaria. [...] Me he dado cuenta que puedo ser un ‘bacán’, pero no con sextos y séptimos, porque ellos abusan de la confianza” [Do16]; “No sé exactamente qué piensan los estudiantes de mí, creo que piensan que soy muy brava” [Do29].

Ser ejemplo y modelo normativo para los estudiantes es otra forma de proyectarse. Así lo expresan: “Considero que lo que le he brindado al colegio, a la comunidad y a los estudiantes es el ejemplo, mi responsabilidad, puntualidad” [Do22]; “Siempre trato de ser ‘muy profesor’, en el sentido de que les doy la información que ellos necesitan” [Do16].

Veamos ahora los ejemplos de los docentes que trabajan y se ven desde los valores: “La alegría y el carisma me han permitido ganar el cariño, el respeto de todos los niños del grupo” [Do17]; “Brindarles la oportunidad de que esos valores los vean, no desde el concepto facilista, sino desde el concepto que tiene una connotación en la vida de cada uno de ellos” [Do10]; “Mostrarles que el espacio de la educación sirve para que ellos sean mejores personas” [Do11].

La autoimagen de otros docentes se proyecta en su labor como intelectual: “Soy transmisor de ideas y un generador de reflexión frente a todas las cosas que hacemos” [Do10]; “Me gusta mucho mantenerme en constante movimiento con los conocimientos” [Do10]; “Tengo que estar actualizándome con los métodos de estudio, con los aprendizajes” [Do12].

Otros docentes se ven como salvadores, valientes, sacrificados, líderes: “Les he aportado mucho a mis estudiantes, desde cómo utilizar bien su tiempo libre y alejarlos de los vicios y del ocio; esto ayuda a transformar sus vidas” [Do10]; “Físicamente les he dejado la misma emisora y el mismo proyecto de comunicación. Al colegio le he dejado mi vida, mi energía, mi juventud” [Do21]; “El maestro que se enfrenta a un aula que tiene estudiantes con discapacidades y con necesidades educativas especiales se pone a prueba constantemente” [Do19].

Estas autoimágenes permean las prácticas docentes. Las planeaciones de las clases y sus intenciones devienen entonces de la mirada sobre sí mismos y de la postura sobre su oficio. El docente “intelectual” privilegia los saberes disciplinares; el docente “bacán” centra la enseñanza en las interacciones sociales; el docente “bravucón” entra en permanente batalla, mediada por la exigencia y

la corrección; el docente “ejemplar” no deja de revisarse y revisar a los otros en el aula, y el que centra su práctica en los valores proyecta su quehacer en la transformación interior de sus estudiantes. Así, las prácticas docentes, como dinámicas complejas, son dispositivos de subjetividad que proyectan, hacia dentro y hacia afuera, imágenes de ser.

La imagen de sus estudiantes: “De la esponjita al caspa”

Si la autoimagen es un reflejo directo en el espejo de las prácticas, la mirada sobre los estudiantes es un reflejo de otro reflejo que, al girar el teleidoscopio, permite ver lo que se esconde en las relaciones con los niños o jóvenes. Los docentes no dejan de calificar a sus estudiantes entre posturas paternalistas y acusatorias:

- Tradicional: “Siempre inclinada por los niños pequeños, los de primaria, [...] donde el niño es una ‘esponjita’: todo lo absorbe” [Do08].
- Actores sociales: “Hacerlos conscientes de que pueden transformar su realidad, ser partícipes de los cambios sociales, [...] traerlos de la calle y apropiarlos en otras acciones” [Do10].
- Multiplicadores: “Pretendo que mis alumnos sean multiplicadores de la música, en especial, la colombiana” [Do13].
- Protectora: “Les exigí mucho respeto para ella, que la acompañaran y la cuidaran, pues era nuestro deber ayudarle a aprender. Ellos se quejaron de los mordiscos y las patadas que ella les daba en los descansos” [Do18].
- Paternalista: “Decidí regalarle el traje de Batman, y recuerdo que cuando se lo entregué, este niño, pese a que es muy poco expresivo, fue la primera vez que lo vi sonriendo; [...] me conmovió muchísimo porque él es un personaje, él es un superhéroe” [Do19].
- Admiradora: “Fue rescatada de un Hogar de Bienestar Familiar; creo que es admirable que esté acá, y quiera regularse; y eso pasa con varios niños” [Do25].

- Transformadora: “Acuérdese de mí que yo era el caspa, yo cambié” [Do29].
- Enjuiciadora: “Ellos mismos se dan duro, cuando uno les pide que se autorregulen, eso me parece que funciona” [Do29].

Las prácticas docentes implican una necesaria relación con otros. ¿Quién es el otro? ¿Acaso sería ese recién nacido, como diría Arendt (citada en Bárcena y Mèlich, 2000), con el que vamos a trabajar y al que pretendemos “darle la bienvenida al mundo” en el escenario de las prácticas? ¿O, a lo mejor, será el estudiante quien da la bienvenida al docente diciendo “este soy yo”? ¿Quién sujeta a quién en este escenario? Las máquinas ópticas hacen visible quién domina a quién. En esta batalla, lo mejor es actuar en bloque:

Acá hay un grupo de profesores que van en una misma línea, que tienen algunas metas comunes, que tienen un parámetro hacia dónde dirigirse; los muchachos ven eso, ven que están compactos y ven que, por ejemplo, el uniforme lo están exigiendo todos. Entonces van cambiando la forma de pensar [Do29].

Esta mirada teleidoscópica de las prácticas docentes quizás permita reconocer algunas pugnas de ser entre el cómo me veo, cómo los veo y cómo quiero ver a los otros en la distancia y el tiempo. La escuela y, dentro de ella, las prácticas docentes se convierten en escenarios para ver y ver-se.

La imagen del colegio: “Es un híbrido institucional”

La institución educativa, como lugar cerrado donde confluyen sentimientos encontrados, es repudiada y amada por los docentes: “Es mi segundo hogar; por eso no me he ido” [Do21]. Otras voces así también lo evidencian:

Primero, es el lugar de trabajo. Ese lugar al cual, gracias a la vida, tengo adonde ir a trabajar permanentemente. Hay estabilidad. [...] En segundo lugar, por su forma física es un simulacro de institución. Es una mezcla entre casa, colegio, hogar; es un *híbrido institucional*. En términos emocionales, lo asumo a veces como un circo, ese lugar al que se va a hacer una representación, donde hay unos espectadores. Otras veces es como una cárcel, como una institución muy cerrada y aislada del mundo, donde cada uno toma para un salón y se encierra [Do23].

Otro docente así lo entiende: “Entonces, antes le decían los niños a este colegio ‘la cárcel’, porque aquí no había forma de salirse por ninguna parte. Eso, con el paso del tiempo, ha hecho que sea bueno para muchas cosas” [Do29].

El sentido de las prácticas docentes se configura desde la imagen de los escenarios en los que se inscribe. Así lo refiere Escolano (2000): “Los edificios escolares han terminado por condicionar buena parte de las conductas prácticas en que se objetiva la profesión de enseñante” (p. 8). Ver la institución educativa como un hogar, un circo, una empresa o una cárcel propone imágenes arquitectónicas distintas que tienen consecuencias en las prácticas docentes. Percibir las aulas como espacios de recreo, de trabajo, de castigo, de diversión o de lucha configura prácticas donde se apropian reglas, modos de organización, uso de materiales, formas de interacción y métodos particulares.

En este sentido, los espacios cumplen el papel de actantes al decir de la teoría narrativa, es decir, son actores, mueven a las acciones, cumplen roles en el drama de la vida. Comprender los edificios y las aulas escolares como actantes significa que estos actúan como sujetos en el sentido de que provocan y desencadenan situaciones. El espacio afecta la emoción, la relación, las estrategias de trabajo, el ambiente del aula.

La imagen de los padres de familia: “Nos encontramos solos”

Aunque los padres intervienen de manera tangencial en la escuela, se considera que desempeñan un papel importante en los procesos formativos, porque apoyan o impiden lo que allí se trata de construir. Reconocer la mirada sobre los padres contribuye a ver lo que sucede entre el adentro y el afuera:

Hay padres de familia que no respetan a los docentes y que los consideran como empleados a quienes se les puede tratar mal, o se les puede exigir lo que ellos quieran, según sus necesidades. Por ejemplo: el docente tiene que quedarse por obligación con el niño; se le tiene que dar el informe por teléfono [Do24].

No les gusta que les digan qué tienen que hacer con los hijos, solo quieren saber si pasó o perdió, si tienen oportunidad de recuperar y parten; es decir, se convierte el colegio en el “parqueadero de estudiantes durante la jornada” [Do21].

En efecto, se ancla la relación en una postura mercantil cuya materia prima es el niño o joven que transita por la escuela. El lugar del docente y sus prácticas se instala en la retención y el cuidado del sujeto, y no en la construcción de un saber; esto importa porque los padres complementan los procesos formativos. En otras palabras, completan lo que se inicia en las prácticas docentes, donde el padre se convierte en un actor pasivo invisible o un aliado esperado.

Pasemos ahora a comparar el teleidoscopio con la cámara de video y de audio mediante lo que se ha denominado la *videoscopia* y la *audioscopia* (Gutiérrez, 2015), consideradas como dispositivos de formación docente para observar y escuchar las prácticas pedagógicas, con el fin de valorarlas mediante una autoconfrontación junto con el docente que guía el proceso de aprendizaje. El video y el audio, en cuanto máquinas para observar, permiten hacer una mirada desde fuera, luego examinada con un otro, mientras que el teleidoscopio revela una imagen interior, la autopercepción del docente que se materializa en los relatos y que emerge también del dispositivo práctica docente. Las dos primeras, como máquinas externas, permiten ver las prácticas, pero si se quedan solo allí, dejarían mutilado al sujeto.

Hasta aquí hemos visto un panorama desde las preguntas *cómo me veo y cómo veo a los otros*, y se ha incluido una perspectiva que muestra a la institución como un actante. Pasemos ahora a la dimensión discursiva, donde se hacen visibles los estados interiores.

Las emociones exteriorizadas: el miedo, el dolor, la rabia, el amor en el escenario de las prácticas

Pocas veces es visto el docente como un sujeto que siente, que adolece, porque las miradas sobre su humanidad se han centrado en el ejemplo, en la imagen proyectada, pulida y convertida en un dechado de virtudes; otras veces se han enfocado en lo contrario: imagen proyectada como el responsable de los desastres de la escuela, contrapunteo entre el “bendito” y “el maldito” docente que hace demasiado o no hace nada.

Pero hay que decir también que las emociones que circulan en la escuela no solo corresponden a los docentes sino a todos sus actores: los padres y los niños. Escuchemos algunas de ellas: “Sí tuve miedos cuando ingrese como profesor al distrito porque no había sido directamente maestro. ¿Cómo lo iba a

hacer? ¿Cómo me iba a salir todo?” [Do01]; “Yo no tengo diálogo académico con mis compañeros. Eso es muy triste, es que es tristísimo decirlo y hasta vergonzoso” [Do25]; “La señora en muchas oportunidades ha manifestado sus miedos de que, posiblemente, su nieta sea abusada sexualmente por su propio padre o por alguno de sus amigos” [Re01]; “La despedida de este curso fue muy dolorosa para mí” [Do18]; “Que nosotros no le podíamos exigir nada porque ellos eran desplazados y que la ley los protegía. Realmente en ese momento yo sentí tanta rabia” [Do18].

Las prácticas no son inmunes, como tampoco las emociones de los docentes, los estudiantes y los padres de familia. El problema parte de que algunos teóricos las analizan de manera aséptica, limpia de todo rastro de incertidumbres y malestares. Las prácticas no pueden verse exclusivamente como ejercicios conscientes de praxis reflexionadas o fríamente calculadas. Se atraviesan otros afectos: “Me siento afín con mis colegas, son personas con las que tengo canales de comunicación más cercanos por el estudio” [Do23]; “Esto es una profesión de amor...” [Do25].

Vemos a un docente que es sujetado por la práctica, un docente que se ve dentro de su dominio y se constituye en él como un sujeto de experiencia. Larrosa (2003) lo define así: “Sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja alguna huellas, algunos afectos” (p. 94). Y es que los relatos de los maestros, los estudiantes y las madres nos abren una ventana hacia sus afectos que, acaso, de otra forma no sería posible ver.

La potencia de sus narrativas ayuda a comprender que la experiencia de sí, esa forma de relacionarse consigo, construye un modo de ser docente y un modo de hacer las prácticas docentes. Entre la rabia y el amor está también el coraje de ser docente, de sobrevivir en esa superficie llamada *escuela*, donde docentes, estudiantes y madres, en palabras de Larrosa (2003), se exponen, se hacen vulnerables, corren el riesgo de sentirse afectados por las condiciones de pobreza, de salud, de aislamiento, de violencia y de compromiso con lo que hacen: “El sujeto de experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión” (p. 96). ¿Cuáles

son las ocasiones que buscan los docentes? Tal vez las de escapar o las de quedarse bajo su propio riesgo para ejercer aquello que llaman enseñanza o aprendizaje.

Y es allí donde aparecen los deseos, el sujeto de experiencia como un sujeto de volición: “Quisiera que los niños pertenecientes al programa de inclusión tuvieran más participación en las actividades o eventos que se realizan en el colegio” [Ma01]; “Mi deseo es que el gobierno capacite a los educadores, para que ellos puedan entender el diagnóstico de cada niño” [Ma01]; “Me gustaría buscar un libro aparte de los que he leído y poder decir: no debo leer y escribir semanalmente, sino a diario” [Do07].

Otra cara de las emociones se presenta en la identidad o desidentidad con los grupos escolares: en “sentir con el otro” o “disentir del otro” para poder dar curso y sentido a las prácticas: “Yo me siento mejor trabajando con bachillerato, específicamente con los estudiantes de noveno, décimo y once, pues me facilitan los procesos académicos que requieren las ciencias sociales” [Do09]; “Desde mi experiencia como docente, me siento más a gusto trabajando con los niños, los del ciclo 2, [...] dado que les puedo exigir; yo siento que puedo hablarles con honestidad porque son grandes y un poco más maduros en su forma de entender [Do07]; “Los niveles de ruido que producen los niños menores de 12 años son muy altos para mi gusto, la intensidad de sus voces. [...] Además, dan demasiadas quejas sobre sus compañeros” [Do06].

El profesor Meza (2015) señala que es necesario tejer en las relaciones el vínculo, “aquello que hace que dos personas dejen de ser dos seres independientes, apartados o desconocidos, y lleguen a ser interdependientes” (p. 2). Las prácticas desde el vínculo son una posibilidad de tejer relaciones no tanto funcionales —que de todas formas lo son— sino vivenciales. “Interdependientes” significa justamente la relación didáctica complementaria en la que se tiene lo que el otro quiere, y esta necesidad de dos sujetos mediante su identificación construye la posibilidad de la enseñanza y del aprendizaje. Aunque se refiere que el docente no hace su clase para ser “amado” por sus estudiantes, una vez esta no es su función ni se puede prescribir el vínculo con premisas como “ama a tus estudiantes” o “ama a tu profesor”, el acercamiento mejora las condiciones, permea más el saber con el sabor de la relación. De aquí que el vínculo contribuya a la constitución del sujeto de experiencia.

Pensar en las emociones del docente como sujeto de experiencia significa también ver los modos de juzgar y juzgar-se. En los relatos, los actores de la escuela manifiestan sus juicios sobre la realidad social y de la escuela, tanto desalentadores como confortadores. A su vez, ellos señalan el sistema normativo en el que están inscritos, bien sea desde lo institucional o lo escolar.

Juzgar la realidad: “A la hora del té no hay nada”

Con esta frase se alcanza la conclusión de los juicios que hacen docentes, padres y estudiantes: “La verdad es que todo se queda en simple palabrería, en simples formatos y en una cantidad de ‘tramitomanía’, y en realidad no se concreta nada” [Do15]. Las quejas más frecuentes giran sobre el compromiso de los docentes y padres, de los espacios que son inadecuados para las prácticas que se proponen. Se habla, por ejemplo, de la carencia de bibliotecas, la ausencia de materiales, el escaso compromiso de los padres frente a la lectura y la escritura.

Muchas voces se sintetizan en pocas citas: “No cualquiera puede venir a dictar dos o tres horas de lo que sea, porque quiero ganar un poco más de dinero, ¡no! Ese no es el sentido” [Do11]; “Yo siento que esto es más amor al arte que otra cosa, porque es muy injusto que este trabajo nos lo paguen como horas extras, la hora extra esta entre 9000 y 10.000 pesos” [Do15]; “Es muy difícil llegar a tener dos guitarras y empezar una clase con eso” [Do15].

Sumado a lo anterior, la realidad y las condiciones sociales de niños y padres desbordan las prácticas docentes: “La problemática de inseguridad ante la drogadicción que se presenta en los alrededores del colegio no permite el desarrollo óptimo de la actividad” [D10]; “Se preocupan más por el almuerzo que tienen allí, por jugar, por estar en ese espacio con sus compañeros que por el aprendizaje que se realiza en los talleres” [Do15].

¿Dónde queda la pedagogía, la didáctica, el saber pedagógico? Parece que esta voz lo concluye: “Se trata más de montar una canción o una presentación para una izada de bandera, pero no con una finalidad pedagógica de formación” [Do15]. Las prácticas docentes podrían caer en el funcionalismo, el asistencialismo, el informacionismo, la inconsciencia y el sopor de las rutinas cuando las teorías y las prácticas no se dan la mano, cuando se vive el peso

de la impotencia y cuando se atraviesan los ejercicios de poder que prometen en el papel y no cumplen en las materialidades de las instituciones escolares. El docente puede convertirse en un objeto más al que se le exige; los estudiantes y padres devienen contrincantes, la desesperanza inunda las prácticas porque quedan vacías de sentido y a veces no hay posibilidades ni de quejarse.

La palabra *juicio* proviene del sánscrito *yōh*, que significa ‘¡salud!’. También del irlandés antiguo *huisse* (‘justo’), mientras que en latín se construye como *iūs* (‘ley’). Estas referencias ontológicas permiten comprender que cuando hay un juzgamiento o queja, se intenta tener en claro el sentido de lo justo; es decir, ello supone un conocimiento de las leyes, de lo que se considera equitativo para que en las escuelas se pueda trabajar: no hay prácticas docentes más cercanas a lo que se quiere porque no hay condiciones para que en ellas se actúe y se trabaje con justicia. Frente a la pregunta *¿cómo juzgo?* se hacen visibles los hilos de poder y sus tensiones entre las políticas educativas, las condiciones sociales, las condiciones instituciones y las prácticas docentes.

Pero no sería justo dejar por fuera los aspectos alentadores: “La jornada única es muy buena en dos aspectos: contribuye a la formación integral de los muchachos con exigencia y disciplina y permite una educación de calidad, ya que los grupos son pequeños: de veinticinco a treinta estudiantes” [Do13]; “Es importante la extensión de la jornada en los colegios distritales de Bogotá en la medida en que los estudiantes pueden aprovechar el tiempo libre y formarse integralmente y con calidad” [Do13].

Las prácticas docentes, como dispositivos de subjetividad, revelan el sistema normativo desde las políticas educativas; para este caso, las políticas de inclusión escolar, las políticas de extensión de la jornada, las políticas de lectura y escritura, las políticas de integración de las tecnologías, el Decreto 1278 de 2002 de profesionalización docente y la forma como todas estas leyes se manifiestan con justicia o injusticia en las instituciones educativas. Hacen visible también las normas de funcionamiento de las instituciones escolares en términos del sentido de la profesión y los valores avalados o desaprobados. Finalmente, queda la pregunta *¿cómo me domino?*

Dominarse: algo que afecta y algo que es afectado

Es muy difícil establecer recortes tajantes de la realidad sobre lo que acontece en las prácticas docentes, pues se entrecruzan los sentimientos con la manera de afectar y ser afectado por las circunstancias; pero, sobre todo, el dominio de sí implica las tensiones: “Nosotras sufrimos mucho para conseguir un cupo” [Ma01]; “Los grupos tan grandes hacen que sea muy diferente el trabajo; entonces a veces no existen los tiempos ni la disposición para poder lograr cosas” [Do11].

Las tensiones pasan por prácticas externas tales como las posibles pandillas a las que pudieran pertenecer los estudiantes, la lucha por conseguir el cupo en las instituciones que tienen niños con capacidades diversas, la dotación y adecuación de la infraestructura para que las prácticas docentes tengan más posibilidades de aprendizaje, la formación de los docentes para cualificar su enseñanza en relación con el tiempo para estudiar, la incapacidad de gestión de algunos rectores frente a las necesidades, la escasa preparación de los pregrados en educación inclusiva, la premura de los buenos resultados frente al escaso tiempo y condiciones, la falta de apoyo de los padres de familia, la venta de droga y la drogadicción.

A la vez, existen otras prácticas internas tales como el desgaste físico por el trabajo con chicos de condiciones diversas, las dificultades de trabajo con los cursos de más de treinta estudiantes, los procesos evaluativos con estos cursos, la discriminación entre los mismos niños, las inadecuadas guías para la inclusión, los diferentes niveles y velocidades de aprendizaje de los estudiantes frente a la homogenización de la evaluación, la cancelación imprevista de las clases del Programa 40×40, las represalias a nivel general sin que el implicado se dé por enterado, la mala comunicación y falta de responsabilidad de algunos docentes, el escaso diálogo cordial entre rectores y docentes, el irrespeto y la indisciplina permanente de los estudiantes, el egoísmo entre profesionales, la cantidad de niños con capacidades diversas para ser atendidos por pocas orientadoras, la impotencia del docente frente a la delincuencia y el abuso de menores.

Estas tensiones sujetan al docente, a los padres de familia y a los estudiantes a las condiciones del contexto escolar, a la implementación de las políticas educativas; en fin, las prácticas docentes están todo el tiempo afectadas, atravesadas por múltiples aristas que se despliegan de manera directa o indirecta,

formando nudos de desconsuelo o alegrías ocasionales que se reconocen como triunfos solitarios. Pasemos ahora al dominio de sí.

Acciones sobre sí mismo para transformarse:

“Si uno controla, está más sano”

El control opera como un actante principal en las prácticas. Quien tiene el control, tiene el poder de las relaciones, y quien es controlado también ejerce otras formas de poder en estas:

- Control del saber: “Es fundamental la formación del docente para poder romper esos esquemas tradicionales” [Do01].
- Control de la gestión: “Continuaría siempre y cuando se reorganice, se pueda valorar el trabajo que realmente desarrollan los docentes; [...] de no ser así, el otro año no continúo con esto” [D15].
- Control del comportamiento: “Uno ve la necesidad de buscar en los chicos que tienen dificultades otros espacios donde puedan hacer cosas diferentes para ocuparlos en otras actividades” [Do11].
- Control de las tareas: “Del mismo modo, toda esa experiencia mis estudiantes la controlan o regulan en portafolios de trabajo para que ellos aprendan a ser organizados y, a su vez, sea una evidencia de su labor como docente” [Do04].
- Control sobre las emociones: “Si nosotros le enseñamos a los niños —claro que tenemos que comenzar primero por nosotros— a poder controlar esas emociones, ya con ello baja el índice de insultos” [Do25].

Esta investigación quiso, hasta aquí, mostrar que la experiencia de sí es fundacional en las prácticas docentes y que sería importante seguir dando la palabra a los docentes, estudiantes y padres de familia.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J.A. (2000). Educación y natalidad. En *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 63-84). Barcelona: Paidós.
- Escolano, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. En *Tiempos y espacios para la escuela* (pp. 17-29). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gutiérrez, Y. (2015). La videoscopía como estrategia de formación de maestros noveles. Nuevos retos y escenarios de intervención. En *Seminario de Docentes, Maestría en Docencia*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-327). Madrid: La piqueta.
- Meza, J. (2015). De la alteridad y las dificultades en el ejercicio docente: una pista para la formación de maestros. En *Seminario de Docentes, Maestría en Docencia*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2016
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 300 ejemplares en book cream de 59 gramos.

