

**“SENTIDOS DADOS A LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UN GRUPO DE MAESTROS DE
MEDELLÍN Y ENVIGADO”**

Informe Técnico de Investigación

Ana Cristina López Villegas

Ángela María Botero López

Asesor

Andrés Klaus Runge Peña

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
Universidad de Manizales
Sabaneta - Antioquia
Marzo 2017

CONTENIDO

	pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2. RUTA CONCEPTUAL	12
2.1 Sujeto y subjetividad	12
2.2 Biografización	13
2.3 Narrativas autobiográficas en la práctica docente	15
2.4 Experiencia	16
2.5 Significativo	19
3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS	20
4. METODOLOGÍA	22
4.1 Selección de actores sociales	22
4.2 Técnicas e instrumentos	23
4.3 Consideraciones éticas	24
4.4 Ruta para el trabajo de campo	24
5. PROCESO DE ANÁLISIS	26
6. HALLAZGOS	28
6.1 Categorías temáticas emergentes transversales	28
6.1.1 Familia	28
6.1.1.1 La familia una inspiración	28
6.1.1.2 El vínculo docente - estudiante asumido desde el lugar de la familia	29
6.1.1.3 Consolidando la información	29

	pág.
6.1.2 Percepción de la labor docente, un estilo de vida	30
6.1.2.1 Lo positivo	30
6.1.2.2 La dificultad	31
6.1.2.3 La necesidad y los requerimientos	31
6.1.2.4 Entrelazando ideas	33
6.1.3 Recorrido académico y laboral	33
6.1.3.1 Lo esperado	34
6.1.3.2 Giros en la vida, búsquedas: la reinención	34
6.1.3.3 Las apuestas que traen “pasión por lo que se hace”	34
6.1.3.4 Consolidando la información	35
6.1.4 Institucionalidad y concurso experiencias significativas	35
6.1.4.1 Institucionalidad descontextualizada, desinterés y desconocimiento	36
6.1.4.2 Reinterpretación y resignificación: lo positivo dentro de lo negativo	37
6.1.4.3 Consolidando la información	37
6.1.5 Relación con los estudiantes	37
6.1.5.1 La responsabilidad	38
6.1.5.2 Relaciones cercanas	38
6.1.5.3 El impacto	39
6.2 Categorías emergentes diferenciadoras	39
6.2.1 Aprendizaje desde la diferencia	40
6.2.1.1 Percepción de su labor como docente y lo que logra en el estudiante	40
6.2.1.2 Ayudas para el aprendizaje y evaluación	41
6.2.2 El valor de aprender-haciendo con sentido	41
6.2.2.1 Percepción de sí misma	42
6.2.2.2 Cambios radicales	42
6.2.2.3 Tareas	42
6.2.2.4 Inspiración semillero de robótica	43

	pág.
6.2.2.5 Semillero de robótica	43
6.2.3 El aula al servicio de la comunidad	43
6.2.3.1 Percepción de sí mismo	43
6.2.3.2 Comunidad	44
6.2.3.3 Percepción de su labor como docente	44
6.2.3.4 Proyecto ciudadanos investigadores sociales	44
6.2.4 Apuesta por un proyecto de vida para sí mismo y para el otro	45
6.2.4.1 Percepción de sí mismo	45
6.2.4.2 Recorrido de vida	45
6.2.4.3 Percepción de su labor como docente	45
6.2.4.4 Contexto	46
6.2.4.5 Aula ambiental	46
6.2.4.6 Historias de estudiantes	47
6.2.5 Vivir la vida “sin tragar entero” – ciudadanía	47
6.2.5.1 Renuncias, confrontaciones, apuestas	47
6.2.5.2 El docente como corresponsable de la sociedad	48
6.2.5.3 Proyecto Albricias	48
6.2.6 El valor de la calidad	49
6.2.6.1 Percepción de su labor como docente	49
6.2.6.2 Calidad	49
6.2.6.3 Guías	50
6.2.7 Análisis de las Categorías emergentes diferenciadoras	50
7. CONCLUSIONES	53
8. PRODUCTOS GENERADOS	58
8.1 Publicaciones	58

	pág.
8.2 Diseminación	58
8.3 Aplicaciones para el desarrollo	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	61

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Audios entrevistas	61
Anexo 2. Textos entrevistas	61
Anexo 3. Fragmentos (citas) relevantes	61
Anexo 4. Citas – códigos – familias de códigos	61
Anexo 5. Gráficas	61
Anexo 6. Propuesta educativa	61
Anexo 7. Artículo de resultados	62
Anexo 8. Artículo individual Ana Cristina López Villegas	104
Anexo 9. Artículo individual Ángela María Botero López	122

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día se ha generado un interés visible por incentivar la producción de experiencias significativas en espacios educativos de tipo formal y no formal; en proyectos sociales llevados a cabo por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En este marco, múltiples instituciones buscan generar procesos pedagógicos que sean reconocidos como experiencias significativas. Para el caso de esta investigación, el foco se centró en contextos escolares de tipo formal y público.

En Colombia se viene planteando la necesidad de mejorar la calidad educativa, una de las apuestas que se hace actualmente es aquella que considera que el hacer educativo debe buscar nuevas formas, que respondan a las necesidades que surgen en los diferentes contextos del país. Dentro de éste marco, se han encontrado programas del estado que reconocen e incentivan la producción de experiencias significativas en instituciones educativas, como una manera de generar formas del hacer docente “exitosas” y que buscan a través del registro de dichas experiencias, comunicarlas y replicar tales formas de hacer en otras instituciones escolares.

En su mayoría todos estos programas que son del Ministerio de Educación de Colombia (MEN) o de las Secretarías de Educación, actualmente se acogen a la definición propuesta de experiencias significativas por el MEN:

Práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un **ámbito educativo** con el fin de desarrollar un **aprendizaje significativo** a través del fomento de las **competencias**; que se retroalimenta permanentemente a través de la **autorreflexión crítica**; es **innovadora**, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una **fundamentación teórica metodológica** coherente y **genera impacto** saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando el **mejoramiento continuo** del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes tales como el académico, el directivo, el administrativo y el comunitario; fortaleciendo así, la **calidad educativa** (MEN, 2015).

Sin embargo, hemos encontrado que existen otros referentes anteriores al mencionado. En el año 1998 el MEN y la Unicef realizan un compendio de experiencias significativas en instituciones educativas a nivel nacional. El término *experiencia significativa* lo definen en aquel texto como:

Una experiencia significativa es aquella que se refiere a nuevos enfoques conceptuales, a cambios metodológicos, a la creación de modelos y procesos innovadores que permiten desarrollos progresivos en la formación básica de los educandos; presenta nuevas opciones al docente, le brinda respuestas y nuevos interrogantes a sus necesidades y expectativas conceptuales, metodológicas, de contenido, didácticas y de vivencia escolar, plantea diferencias significativas con otras propuestas conocidas y usualmente éstas se traducen en respuestas diferentes a las ya conocidas (Mojica, 1998, p. 13).

Según **Naciones Unidas**, se entiende por **experiencias significativas** o **buenas prácticas** las contribuciones que tengan "un impacto demostrable y tangible en la calidad de vida de las personas", sean el "resultado de un trabajo efectivo en conjunto entre los diferentes sectores de la sociedad: pública, privada y civil" y se consideren "social, cultural, económica y ambientalmente sustentables" (MEN, 2015).

Hemos encontrado múltiples trabajos que se han llevado a cabo en instituciones educativas y referencian el nombre de *experiencia significativa* para establecer una caracterización o una cualidad sobre un proceso adelantado. Además, hallamos listados de experiencias significativas a manera de inventarios que citan nombre, objetivo, población impactada, descripción de la experiencia y resultados. Otros estudios citan sus trabajos como sistematización de experiencias significativas y se refieren a un banco de experiencias que hacen un proceso un poco más profundo de reflexión sobre cada una de ellas. Ahora bien, el panorama que encontramos son definiciones que hablan de programa, proyecto, actividad, contribución, acción, buenas prácticas, nuevo enfoque conceptual, cambio metodológico, etc. El material recuperado sobre experiencias significativas está relacionado con registros que tienen como foco de atención cómo se plantean, qué se hace para realizarlas, cuáles son los resultados, cuál es el impacto, qué piensan las personas

implicadas, cómo se pueden replicar en otros espacios. La mirada que encontramos es la de un análisis de lo sucedido desde un enfoque de proyecto de tipo instrumental y técnico. Sin embargo, hasta ahora no hallamos un estudio que centre su foco de atención en estudiar la experiencia significativa como objeto de análisis, objeto de reflexión y profundización. Fue éste el lugar de interés de este proceso.

Realizamos un estudio que problematizara y se sumergiera en la vivencia de experiencias significativas desde la mirada de maestros que las han liderado en instituciones escolares públicas. Si bien algunas entidades proponen un concepto, nos interesamos por saber qué dicen los propios actores sobre éstas. Desde ahí construimos la pregunta guía de esta tesis: **¿Qué sentidos le da un grupo de maestros de Medellín y Envigado, en sus narrativas autobiográficas, a las experiencias significativas?**

Es muy poco el espacio que se viene dando para indagar en la vivencia de maestros que han sido líderes en la construcción de las experiencias significativas en instituciones escolares públicas. Contrario a esto, en la bibliografía encontrada, los docentes son un foco de atención prioritario. La mayoría de ellos aparecen como creadores, encargados de gestión y ejecución, líderes que han hecho posible que estas experiencias se den. En correspondencia, existen premios que se otorgan para condecorarlos como el de la Fundación Compartir y los premios de las secretarías de educación. Si bien se impulsa que los docentes participen y sean líderes de experiencias significativas, no se ha generado un espacio que investigue estas vivencias desde las voces de ellos. Se buscó problematizar desde las narrativas de maestros de Medellín y Envigado la experiencia significativa.

Para ahondar en éste aspecto se cita la narración que hace una maestra que ha realizado un proceso de reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas en un proyecto en el que participó como consultor Daniel Suárez¹:

Comprendí que no se trataba de escribir o describir un proyecto, sino de lo que me pasaba a mí con el proyecto. ¿Cuáles eran mis vivencias? ¿Cómo me sentía? ¿Por qué tomaba esas decisiones y no otras? ¿Qué sentido tenían las actividades que

¹ Profesor Adjunto del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Investigador Principal del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Director del Programa “Memoria docente y documentación pedagógica” del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

hacíamos? Por supuesto, contar mi experiencia acerca de una propuesta pedagógica, necesariamente involucra al proyecto en sí, como al sujeto de esa experiencia. Sujeto y objeto en una relación dinámica, abierta, donde interactúan mutuamente (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2005, p. 11).

En este texto se vislumbra que hay una diferencia marcada entre lo que puede ser describir un proyecto que es lo que se encuentra hoy en los estudios sobre experiencias significativas y lo que le pasa a los maestros con dicha experiencia. Valoramos la experiencia y voz de los maestros como seres fundamentales en la construcción de los procesos educativos, el contar historias sobre lo que “hacen y saben los docentes posibilita profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, así como revivificar su lenguaje y vigor” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2005, p. 10). Para tal apuesta se eligió realizar dicha investigación desde la narrativa – autobiográfica.

Presentando antecedentes que estén relacionados con la investigación biográfico narrativa, nos referimos a un recuento que hace Daniel Suárez, donde cita algunos de los procesos por los cuales ha transitado la investigación biográfico narrativa en Argentina, América Latina y Europa (Suárez, 2014). Se observa cómo muchos grupos de investigación han elegido como base de sus procesos metodológicos la opción que aquí se elige. Daniel Suárez plantea que si bien la investigación biográfico narrativa ha transitado por muchos procesos en su construcción y consolidación, hay quienes como él, eligen este método al considerarlo una estrategia de excelentes resultados para los procesos del pensar y el hacer docente.

La presente investigación la proponemos como complemento de los diferentes antecedentes encontrados, pues no hallamos en ninguno de los escritos lo que aquí se plantea. Tomando en cuenta todo lo anterior, para este proceso consideramos los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo general

Reconstruir los sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas de un grupo de docentes de Medellín y Envigado.

Objetivos específicos

- Describir las narrativas que los docentes de Medellín y Envigado comuniquen en el proceso investigativo.
- Tematizar los sentidos dados a las experiencias significativas a partir de la información recolectada.
- Problematizar los sentidos dados a las experiencias significativas y a partir de ello generar un análisis que se pregunte por el planteamiento que se viene elaborando en el contexto gubernamental.

2. RUTA CONCEPTUAL

Como base conceptual de esta investigación, se eligieron cinco categorías principales, que consideramos nos permitieron abordar de manera coherente el problema elegido.

Partimos de rescatar el concepto de sujeto y subjetividad que expone Andrés Klaus Runge en sus escritos basados en Foucault, lo cual nos permitió entender la relación entre los individuos, el entorno y las construcciones sociales y cómo estas últimas nos atraviesan y determinan hasta cierto punto (Runge Peña, 2015); en aras de analizar las vivencias de los docentes en un marco social contextualizado. Luego, se retomó el concepto de biografización planteado por la autora Cristine Delory-Montberger, el cual nos ayudó a entender la necesidad del ser humano de visualizarse a lo largo de su recorrido biográfico – profesional, por medio de la reconstrucción de sus vivencias y desde ahí concebir la relevancia de la biografía como parte de la vida y como fuente de entendimiento del otro. Además se tomó a Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001), y a Daniel Suárez (2014), con sus propuestas sobre investigación biográfico - narrativa en docentes, quienes se han dedicado a la construcción de procesos de investigación a partir de rescatar la voz de los maestros, proponiendo metodologías y sustentando la importancia de tal ejercicio. Para posteriormente plantear propuestas de acción docente en un marco real, es decir, contextualizado. Por último, se conceptuó sobre experiencia y sobre significativo, la primera principalmente desde las definiciones que proponen Jorge Larrosa y Cristine Delory-Montberger, la segunda desde Shutz, lo cual nos permitió complementar nuestros análisis basados en sus reflexiones, pues dichos conceptos son fundamentales para esta investigación.

2.1 Sujeto y subjetividad

Foucault plantea que el sujeto no es libre, auténtico y auto determinado. Supone, que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto. “El sujeto es un efecto de todo ello. Los seres humanos devienen sujetos, se subjetivan, en relación con las prácticas discursivas y no discursivas en las que están inmersos” (Runge Peña, 2015, p. 4); es decir, los seres humanos estamos atravesados

por una forma histórico-social específica. El ser humano es el resultado también, de un contexto que implica formas de hacer políticas, tecnológicas, sociales, educativas, etc. Y que generan una forma – sujeto específico:

Comprender la subjetividad desde Foucault es comprender el movimiento por el cual los seres humanos se objetivan, se constituyen en objetos de una teoría o una práctica para los otros y para sí mismos y, por y a partir de ese movimiento, devienen —se forman— en sujetos. La idea de interioridad auténtica y última resulta ser, según lo anterior, una ficción moderna. Se trata, más bien, de la manera de referirse a un agente que procede de acuerdo a ciertos márgenes (históricos, sociales, culturales, situacionales), no como un actor absolutamente libre y totalmente auto determinado, sino como un sujeto producido y subordinado a ciertas formas sociales, a las que también les puede hacer resistencia mediante procesos más estilizados (artístico-existenciales) (Runge Peña, 2015, p. 5).

El sujeto está “sujetado” a un marco que lo determina, que lo construye y constituye, en un contexto y espacio social específico. Todo esto no quiere decir que el sujeto no forma parte activa de dicha construcción, por el contrario, es también a partir de éste que se generan las características de un contexto social como también unas características propias “negociadas” en un marco específico.

2.2 Biografización

Biografización ha sido definida desde su precursora como “...conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una *forma propia* en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (Delory Momberger, 2014, p. 699). El individuo tiene la necesidad de comprender cómo el tránsito de la vida y las decisiones que ha tomado lo configuran, y cómo este cúmulo de características que lo atraviesan también determina formas de relacionamiento social y emocional.

Siguiendo la misma línea podemos mencionar el concepto de autobiografía, que en este caso lo entenderemos como ese conjunto de hechos y acciones que buscan una

comprensión contextualizada del mundo y de la propia existencia enmarcada por una sociedad (Rivas Flores y Leite Méndez, 2014). En este mismo sentido Delory propone la biografía como un:

Conjunto de representaciones según las cuales los individuos se figuran su vida y hacen de ella continuamente la forma (las formas) y el sentido (los sentidos), y por biografización como el proceso incesante por el cual producen para ellos mismos y para los demás las manifestaciones mentales, así como verbales, corporales, comportamentales de su existencia (Delory Momberger, 2015, p. 65).

Se trató de analizar las entrevistas a partir del hecho de cómo comprenden su propia biografía y cómo se biografizan los docentes en su propio trayecto biográfico – profesional, cómo quisieron o quieren entender el mundo social y su propio mundo y qué sentido le dan desde esta mirada. En este proceso de reconstrucción de la biografía, la persona hace una selección y evaluación de la realidad. Dicho método, se acerca a la manera como los sujetos la procesan e interpretan; hay un filtro explícito e implícito atravesado por el conocimiento, las creencias, los valores, el medio, etc.

Complementando lo anterior, es tarea de la investigación biográfica:

Estudiar las operaciones y los procesos según los cuales los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de su entorno histórico y social, y debe comprender y analizar la interface de lo individual y lo social interrogando las construcciones biográficas individuales dentro de sus contextos y sus entornos (Delory Momberger, 2009, p. 6 citado en Runge Peña, 2015, p. 16).

Por ello esta autora plantea que el objetivo que se fija la investigación biográfica es “el estudio de los modos de constitución del individuo en tanto que ser social singular” (Runge Peña, 2015, p. 16).

En la misma línea encontramos a Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), quienes en la descripción de métodos para la investigación cualitativa expresan que “los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo”. Según esto, es la investigación

biográfica la que ahondará en elementos, no solo desde el punto de vista del individuo, sino como parte de una sociedad. Estos autores resaltan la importancia de la dimensión biográfica en clave de los elementos que a partir de ella se pueden obtener en búsqueda de “descifrar lo social” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 175).

2.3 Narrativas autobiográficas en la práctica docente

La narrativa autobiográfica es uno de los medios a través de los cuales accedemos a las experiencias de los docentes, lo cual nos permite pararnos como investigadoras en una elección epistemológica y obtener datos de campo que posteriormente son analizados y puestos al servicio de la construcción del conocimiento. En éste marco nos aferramos a la importancia de la edificación del saber a partir de la experiencia, de quien ha recorrido el camino y se plantea en el entramado de sus relatos el análisis entre la palabra y las imágenes que van surgiendo en el recorrido de su vida. Las narrativas autobiográficas en educación permiten entender cómo los profesores vivencian sus realidades de enseñanza, saber lo que los profesores piensan, sienten o hacen desde su subjetividad. Además, permite dirigirse a la naturaleza contextual específica y compleja de los procesos educativos, en unión con los juicios del docente, su labor técnica y su dimensión moral, emocional y política (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Quienes han elegido realizar éste tipo de investigaciones lo unen a una decisión entre otras de tipo político y epistemológico, al considerar que los docentes han sido relegados a ejecutar siguiendo reglas y necesidades externas, sin darles el lugar y la valoración que merecen como uno de los ejes fundamentales en las construcciones humanas, pues la educación de la escuela (entre otras) imprime en una sociedad huellas de largo alcance “en un sentido político la noción de voz del profesor reclama el derecho a hablar y estar representado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 61). Bolívar, Domingo y Fernández (2001), plantean la labor docente como una actividad individual (única e interpersonal), las narrativas autobiográficas de docentes rescatan ese sentido individual, dando valor al relato que en su proceso genera autoanálisis y permiten al investigador acercarse a la particularidad de la labor del docente.

Debido a la unión intrínseca entre lo personal y lo profesional en la docencia, las narraciones autobiográficas son relevantes en el proceso de pensar la educación desde la labor docente, pues la educación está inmersa en la complejidad de los elementos que componen al ser humano.

Si queremos entender como una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe, es preciso entrar en la dimensión (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa (Butt, Raymond, Yamagishi, 1988, citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 84).

Además de adentrarse por medio de la narrativa autobiográfica en el mundo personal, la narrativa presenta un componente sociopolítico e institucional de trascendencia, pues lo personal siempre está atravesado por análisis de contextos (en tanto toda subjetividad es situada).

Para hablar de este tipo de investigación en educación también retomamos a Daniel Suárez, quien plantea que los procesos que se han adelantado a través de la investigación biográfico- narrativa han sido fundamentales para generar espacios en los cuales los docentes han tenido la posibilidad de evaluarse y evaluar los componentes educativos, a partir de ahí continuar con el proceso formativo constante que debe hacer parte del hacer docente.

Las narraciones escritas por docentes en actividad con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado “pedagógicamente competente”. Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2005, 10).

2.4 Experiencia

Quien habla ampliamente de la experiencia es el filósofo Español Jorge Larrosa, la define como “eso que me pasa” (Larrosa Bondía, 2006, p. 88).

Al analizar los diferentes componentes de la definición propuesta “eso”, “me”, “pasa”, se detiene sobre cada uno de ellos y expone: El “eso” hace referencia a que hay algo de la experiencia que sucede desde el exterior, algo que no proviene de la persona sino que acontece desde afuera “el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa Bondía, 2006, p. 88).

El “me” se refiere a que algo pasa en la persona, dentro de la persona, el lugar de la experiencia es la persona. El “pasa” habla de atravesar, de pasar, de recorrer, de un ser atravesado por algo “ lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos y efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas” (Larrosa, 2003, p. 107). La experiencia requiere partir desde sí mismo hacia algo nuevo. En el texto, Larrosa retoma el planteamiento que hacía Heidegger sobre la experiencia:

...hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de hacer una experiencia eso no significa que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí: sufrir, padecer... “hacer” una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrándonos y sometiéndonos a ello (Larrosa Bondía, 2006, p. 98).

Por otro lado, Larrosa (2003), habla de la poca posibilidad de vivencia de experiencias en el ámbito educativo. Para afirmar esto expone cómo los tres elementos: cúmulo de información, opinión constante y velocidad, afectan el proceso educativo y colocan a la educación en un lugar lejano de experiencia. Se sabe que muchas veces la educación ha sido vista como un proceso donde las personas aprenden y manejan información, además dan opiniones acerca de ésta, a una velocidad digna del día a día de nuestra sociedad. Según Larrosa tales características de la educación actual son lejanas a lo que sería un proceso de aprendizaje experiencial. Para esto expone algunas pistas que nos pueden guiar sobre lo que podría ser un proceso de aprendizaje a la luz de la experiencia. Explica que es un proceso único para cada cual, por esto el sujeto “atravesado” se transforma a su propia manera, al no ser repetible, medible o cuantificable. Por tanto, el

docente debe transmitir “una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura...mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud” (Larrosa Bondía, 2006, p. 100). La educación por tanto, debe ser una promotora de experiencias, en tanto proceso transformador único:

Lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la ciencia como la filosofía tradicionalmente, menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Larrosa Bondía, 2006, p. 110).

Si bien se tomó como principal referente teórico para esta categoría a Larrosa, no podemos dejar de lado la perspectiva de Delory- Momberger (2014), en cuanto a experiencia. La cual se enmarca desde cuatro miradas: 1. Como formas diferentes, a un enfoque académico y teórico, de adquisición del saber, reconociendo una dimensión práctica en ella misma. 2. Dándole importancia a lo que se pueda obtener de la relación entre “universo de experiencia a universo de experiencia”, otorgándole sentido a la experiencia que se pueda lograr a partir de la experiencia del otro. 3. De manera similar al primer aspecto, la experiencia permite al individuo sacar provecho de lo aprendido en la práctica para utilizarlo en determinadas situaciones que a su vez ha aprendido a identificar a lo largo de la experiencia adquirida. 4. La experiencia es un ejercicio de autorreflexión, “es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia”. Delory habla más desde la práctica y lo aprendido:

... la experiencia se inscribe, se escribe siempre en la “corriente de una vida” en tanto que se trata de un proceso continuo de acumulación y de integración de experiencias, que construye y transforma al mismo tiempo que forma la unidad de una existencia (Delory- Momberger, 2014, p. 704).

Es así como desde la mirada de nuestro análisis la experiencia, además de ser vista como “eso que me pasa”, según Larrosa (2006), será observada desde la perspectiva de

aquello que vivimos, que nos atraviesa y que a la vez nos deja un cúmulo de aprendizajes a través de los cuales interpretaremos los venideros a lo largo del tiempo.

2.5 Significativo

Para esta categoría, en principio, acudimos a la definición del diccionario: “que tiene importancia, valor o relevancia”. De esta manera analizaremos las entrevistas biográfico–narrativas a la luz de la definición de significativo como algo que es importante en la vida de cada maestro, hechos, acciones, sucesos que les marcaron la vida de una u otra forma. Sin embargo, ampliamos un poco más este concepto desde la perspectiva de Schutz y Weber quienes en sus análisis describen varios tipos de acciones y su significado. Para Weber, existen acciones racionales, las cuales devienen en una búsqueda de un fin a través de un medio. Para Schutz, en el mismo texto, existen acciones afectivas, las cuales se dan de acuerdo a un estado emotivo, es decir aquellas que se generan sin planear y que dependen del estado emotivo en el que se encuentre el individuo. De acuerdo a lo anterior, aún siendo varios los tipos de acciones que describen Schutz y Weber, citados por Motta (2010), lo interesante para nuestro texto, a la luz de la mirada de interpretación de la categoría de lo significativo, es que Schutz asegura que todas estas acciones, independientemente del tipo que sean, pueden llegar a ser significativas en tanto exista un proceso de reflexión de las vivencias a través del tiempo (Motta, 2010).

3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

Con esta investigación buscamos ahondar en las percepciones e interpretaciones personales y únicas de cada docente, en el surgimiento de lo que es llamado *experiencia significativa*, de esta manera elegimos un camino epistemológico con diseño cualitativo enmarcado dentro del paradigma hermenéutico desde un enfoque biográfico – narrativo.

En cuanto al diseño cualitativo, buscamos la reconstrucción de los sentidos de experiencias significativas a través de los relatos de los maestros, buscando comprender sus realidades: “la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010, p. 51). Según Strauss y Corbin (2002), la investigación cualitativa se define así: “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (p. 19-20).

Los mismos autores se refieren a este tipo de acercamiento investigativo como la búsqueda de datos sobre la vida de las personas. Ahora bien, desde la mirada del paradigma hermenéutico, tomamos algunos conceptos enunciados por (Herrera, 2009) y (Gadamer, 1996). Según (Gadamer, 1996): “(...) la tarea de la hermenéutica consiste en tender un puente que salve la distancia histórica o humana entre espíritu y espíritu (...)” (p. 5). Lo anterior argumenta lo buscado: tender un puente entre lo que padece o vive el maestro, lo que él mismo interpreta y lo que, a través de sus narrativas autobiográficas, nos compartiera para comprender los sentidos que él mismo otorga a la experiencia significativa.

Argumentando lo anterior, encontramos la historicidad de la existencia humana y su búsqueda constante de comprensión de sí misma: “Si la constitución fundamental de la historicidad humana consiste en mediarse consigo mismo comprendiéndose y esto significa necesariamente mediarse con el todo de la propia experiencia del mundo, entonces toda tradición tiene esa misma constitución fundamental” (Gadamer, 1996, p. 5).

Por otro lado, Herrera (2009), hace referencia al término: “experiencia hermenéutica” (Herrera, 2009, p. 125), la cual define como: “la que tiene que ver con la situación interpretativa en la que el ser humano se encuentra siempre” (Herrera, 2009, p. 125), de ese modo cabe afirmar que, para este caso, nada más cercano a la “experiencia

hermenéutica” que la búsqueda de sentidos que los docentes dan a sus experiencias significativas. No se buscó una verdad absoluta, sino un acercamiento a la interpretación desde cada realidad, desarrollada por medio del despliegue de lenguaje. “El movimiento incesante entre texto e intérprete que caracteriza la experiencia hermenéutica, según Gadamer, es el rasgo fundamental del conversar” (Herrera, 2009, p. 148).

El enfoque metodológico se basó en la perspectiva biográfico – narrativa, retomamos a Creswell (1998), quien describe este enfoque desde un origen disciplinario de antropología, literatura, historia, psicología y sociología, con el interés de estudiar un individuo particularmente, accesible y distinguible, con el foco de análisis que hace referencia a la exploración de la vida de ese individuo, por medio de entrevistas pasando por un análisis de historias, epifanías, contenidos históricos, obteniendo una forma narrativa como imagen detallada de la vida del individuo. Todo esto analizado a través del texto y con formas de códigos para describir un conjunto de experiencias narradas, una clasificación, interpretación y por último una representación (Creswell, 1998). Por otro lado, la narrativa se define como enfoque y método dentro de esta investigación: “la narrativa es un modo específico de analizar y describir los datos en forma de relato”, “el enfoque narrativo da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22). De esta manera es pertinente hablar de la necesidad de comprender cómo “el individuo es producto de una historia en la que ha llegado a ser sujeto” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 124). Esto hace referencia a la relación que existe entre el sujeto o individuo y la sociedad que lo acompaña, porque es a través de la historia, articulando individuo y sociedad, que se constituye el sujeto.

4. METODOLOGÍA

La narrativa nos pudo acercar a la experiencia de cada maestro contada por sí mismo, tal como lo señalan (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001): “la narrativa es una particular reconstrucción de experiencia” (p. 20). Así podríamos decir que es fundamental, como elemento de análisis, el lente con el que cada protagonista ve y cuenta su historia; Polkinghorne citado en Bolívar, Domingo y Fernández (2001), tiene una visión bastante ilustradora de lo mencionado: “el esquema narrativo funciona como un prisma a través del cual elementos aparentemente independientes y desconectados en su existencia son vistos como partes ligadas a un todo” (p. 20), los diferentes elementos o fundamentos compartidos por los docentes en sus narrativas nos arrojaron conclusiones frente a lo que es llamado *experiencia significativa* (tomando como punto de partida la mirada de lo definido por el MEN) de acuerdo a los sentidos que los maestros le dan, como lo explican (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) “los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato” (p. 21). Lo anterior atravesado por la incidencia del trayecto biográfico – profesional. De acuerdo a lo anterior el método para analizar fue la entrevista biográfica – narrativa, el diseño metodológico se desarrolló desde tres enfoques: describir, tematizar y problematizar.

4.1 Selección de actores sociales

Esta inquietud investigativa nació a partir de nuestra posición como docentes, de pensamientos y cuestionamientos que buscaban rescatar de la voz de nuestros colegas, cómo se posicionan frente al mundo desde lo personal y profesional y cómo lo comprenden. Buscábamos docentes que hubieran participado (sin importar que hubieran sido premiados o no) en las plataformas de Colombia Aprende del MEN, pensamos en nuestros lugares de desenvolvimiento profesional y personal y en esa medida escogimos las ciudades de Medellín y Envigado, tomando como principal visión el poder impactar estos escenarios que podríamos llamar propios. Como muestra intencionada elegimos tres maestros de cada municipio de instituciones educativas oficiales: dos hombres y una mujer en Medellín y dos mujeres y un hombre en Envigado, nuestros 6 entrevistados tienen más

de 10 años de experiencia. Para el desarrollo del levantamiento de los datos se tomaron como referentes metodológicos a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), de la siguiente manera.

4.2 Técnicas e instrumentos

Como técnica se realizó entrevista autobiográfica, la cual:

Consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha efectiva del entrevistador, dando como resultado una cierta *coproducción* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 129).

Fue un trabajo compartido entre investigador y participante, para transitar a través del recorrido autobiográfico – profesional del docente; este camino fue el insumo principal para encontrar elementos desde las subjetividades (mirada desde Foucault y Runge Peña), la biografización (Delory Momberger), la experiencia (Larrosa) y la vida misma, tal como lo explicamos en las categorías teóricas.

Conformamos una base de datos que nos proporcionó la información básica y procedimos a contactarlos, en principio, vía correo electrónico. Posteriormente nos comunicamos telefónicamente con cada uno, finalmente los 6 docentes respondieron con disposición para colaborar en el proceso. Acordamos una reunión individual por docente en la que estábamos nosotras como investigadoras y él como entrevistado, el lugar y la hora lo debía elegir el docente. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 90 a 120 minutos, se hicieron de manera abierta, se dejó claridad de que el objetivo era que nos compartieran un relato de sus vidas, teniendo como eje conductor el hecho de haber participado en el concurso experiencias significativas. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente convertidas a texto, tanto las grabaciones como los documentos reposan como anexo de este trabajo (Anexo 1. Audio Entrevistas y Anexo 2. Texto Entrevistas).

4.3 Consideraciones éticas

El principal interés fueron las voces del maestro, de acuerdo con esto asumimos una postura ética a lo largo del proceso. Las personas fueron consultadas y nunca recibimos una negativa por parte de ninguno, todos estuvieron de acuerdo en participar de la investigación, además de escoger los lugares y las horas, aceptaron que todo lo grabado fuera transcrito y quisieron que usáramos sus verdaderos nombres. Si bien no se hizo un consentimiento informado, nos ceñimos a los aspectos de la ética de la investigación. Cada una de las entrevistas, una vez fue convertida a texto y antes de ser analizada, se le envió vía correo electrónico a cada docente, consultando si estaban de acuerdo con ella y ninguno tuvo una respuesta negativa. De esta manera decidimos que la información plasmada en los artículos y el presente informe estuviera bajo seudónimos, es información confidencial y bajo ninguna circunstancia será usada en detrimento de las personas investigadas y guardaremos total anonimato de estos docentes.

4.4 Ruta para el trabajo de campo

Para esta investigación fueron necesarias 4 fases:

- **Planteamiento del problema:** en esta etapa dedicamos nuestros esfuerzos a acotar las ideas e intereses de investigación para luego llegar a una pregunta orientadora. Así logramos llegar a acuerdos con base en los intereses individuales y decidimos el camino de encontrar los “Sentidos dados a las Experiencias Significativas en las Narrativas Autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”.
- **Elección de colaboradores y socialización del proyecto:** en este momento de la investigación tomamos decisiones acerca de las personas que queríamos entrevistar, los reastreamos y formamos una base de datos para posteriormente contactarlos. La socialización del proyecto fue individualizada y en ese momento se conformó el grupo de 6 docentes que nos iban a acompañar en este proceso investigativo.
- **Recolección de la información:** se tomó como instrumento la entrevista narrativa abierta enfocada en el recorrido autobiográfico – narrativo desde lo profesional.

- **Transcripción:** Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente convertidas a texto, cada grabación tiene una duración aproximada de entre 90 y 120 minutos.

Una vez se tuvieron las 6 entrevistas convertidas en texto (formato Word) y revisadas procedimos a la etapa de análisis, la cual será ampliada a continuación.

5. PROCESO DE ANÁLISIS

Si bien el enfoque de esta investigación no se trabajó desde la teoría fundamentada, para el análisis de los datos se utilizaron algunos de los elementos propuestos desde allí, basadas en los procesos de organización de los datos y las técnicas de análisis que exponen Strauss y Corbin (2002). Para este proceso usamos como herramienta tecnológica el software AtlasTi, el cual se basa en el análisis cualitativo de los datos. Partimos de la base que estos autores proponen como “procedimientos”: “conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales” (Strauss y Corbin, 2002, p. 28). Según estos autores el procedimiento descrito responde al nombre de: “codificar” y “categorizar”.

El proceso completo para llegar al análisis se llevó a cabo siguiendo la base del modelo propuesto por Strauss y Corbin (2002): **1. Selección de fragmentos relevantes** [Anexo 3. Fragmentos (citas) Relevantes], **2. Codificación** (Anexo 4. Cita – Código – Familia Código), **3. Categorización** (Anexo 4. Cita – Código – Familia Código). A continuación cada una será ampliada. Para empezar, analizamos cada entrevista y a partir de ello se seleccionaron fragmentos relevantes o líneas representativas (en el software AtlasTi reciben el nombre de “citas”) [Anexo 3. Fragmentos (citas) Relevantes]. Para este ejercicio, los objetivos específicos permitieron guiar la entrevista y a su vez nos proporcionaron elementos de interpretación para seleccionar correctamente los fragmentos. Una vez estuvieron listos los fragmentos relevantes continuamos con la codificación (Strauss y Corbin, 2002), lo cual nos llevó a sintetizar cada fragmento de manera que se pudiera nombrar con una idea concreta (Anexo 4). A partir de este ejercicio obtuvimos un primer relacionamiento: entrevista – fragmentos relevantes – códigos, lo que nos permitió más adelante la categorización o separación en familias de códigos (tal como lo nombra el AtlasTi). Luego procedimos con la categorización (Anexo 4. Cita – Código – Familia Código), inicialmente agrupamos los códigos que respondieran a alguna característica similar entre ellos. Así formamos las familias de códigos (nombre de AtlasTi), por ejemplo, una de las familias recibió el nombre de “Tareas”, pues todos los códigos allí contenidos

estaban relacionados con este parámetro. Este ejercicio nos proporcionó 6 entrevistas codificadas.

La fase de categorización requirió de una segunda etapa, la cual consistió en el análisis desde los elementos comunes entre los entrevistados, pues en las exploraciones individuales surgieron familias de códigos mencionados por todos, de esta manera surgieron las categorías temáticas emergentes transversales: familia, percepción de la labor docente: un estilo de vida, recorrido académico y recorrido laboral, institucionalidad y concurso de experiencias significativas y por último, relación con los estudiantes. Una vez encontradas las categorías mencionadas, identificamos familias de códigos que quedaban por fuera de este análisis; cada entrevista contenía grupos de datos con elementos diferenciadores desde su subjetividad (Runge Peña, 2015), todo simbolizado finalmente por sus proyectos (experiencias significativas). Fue así como surgieron las categorías temáticas emergentes diferenciadoras: aprendizaje desde la diferencia, el valor de aprender haciendo con sentido, el aula al servicio de la comunidad, apuesta por un proyecto de vida para sí mismo y para el otro, vivir la vida “sin tragar entero”: ciudadanía y por último el valor de la calidad.

Para llevar a cabo las etapas de análisis descritas fue necesario, además del procedimiento de organización de la información según fragmentos, códigos y categorías (análisis textual), la elaboración de gráficas o mapas de datos que facilitaran el procesamiento de los datos (Anexo 5. Gráficas).

6. HALLAZGOS

Al interesarnos en el trayecto biográfico – profesional de estos 6 maestros, intentamos comprender su biografización como proceso dinámico (vida – profesión): elecciones, giros, renunciaciones, apuestas. De esta manera los sentidos que estos maestros le dan a sus “experiencias significativas” resultan como elementos individuales diferenciadores y transversales, que finalmente se convierten en hechos (experiencias) a través de los cuales se dan forma en sus trayectos de vida.

6.1 Categorías temáticas emergentes transversales

En este apartado nos referimos a los grupos de códigos que compartían los maestros argumentando desde esta mirada: “Los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo”. A partir de la dimensión biográfica se pueden obtener elementos en la búsqueda de “descifrar lo social” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 175).

6.1.1 Familia

La Familia es uno de los constantes referentes al que acuden los docentes cuando hablan de sus experiencias significativas, en este marco encontramos que hay dos formas de remitirse al término familia, el primero de ellos es el núcleo filial conformado de diversas maneras por: padres, madres, hijos o hijas, esposos o esposas, entre otros. El segundo se relaciona con los relatos de los docentes, en los cuales presentan a sus estudiantes como su familia. De acuerdo a lo anterior presentamos dos subcategorías: la familia una inspiración enmarcada en la primera concepción y el vínculo docente - estudiante asumido desde el lugar de la familia referido a la segunda.

6.1.1.1 La familia una inspiración

La familia ha sido para la mayoría de los docentes el motor y la inspiración en muchas de las acciones que emprenden en el ámbito laboral y a su vez, ha sido un referente desde el cual han adquirido conocimientos que luego son llevados a la práctica en la labor

docente. También encontramos que las familias se vinculan a los proyectos que emprenden los docentes ayudando en su construcción e implementación.

6.1.1.2 El vínculo docente - estudiante asumido desde el lugar de la familia

Es relevante en las entrevistas que para muchos docentes la relación con sus estudiantes se construye como un vínculo de madre o padre e hijos. Las labores que asumen así lo muestran: la docente C los alimentó y cuidó durante las jornadas que se hacían en torno al semillero de robótica; A se vincula tanto con una estudiante que asume su representación en el colegio: asiste a entregas de notas, va a mediar cuando tiene problemas disciplinarios. El docente J ante la pérdida de sus hijos en un accidente asume la responsabilidad de formar a sus estudiantes como si fueran sus hijos, *“yo no le voy a entregar ciudadanos de mierda a esta sociedad”* J. Los demás docentes sienten una responsabilidad alta por su labor y en su mayoría expresan que sus estudiantes son como sus hijos y que por tanto, la apuesta por lo que hacen es total. Algunos docentes consideran que los procesos que han vivido con sus estudiantes les han brindado aprendizajes trascendentales desde el ámbito humano, los cuales han influido en la mejoría de sus relaciones familiares, en especial con sus hijos.

6.1.1.3 Consolidando la información

En el libro “La investigación biográfico narrativa en educación” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) se plantea la unión que existe entre la labor educativa y la vida personal de los docentes, pues su cotidianidad implica una relación directa. Los docentes están con sus sentimientos, pensamientos y formas de accionar, en constante contacto con los estudiantes, todo esto puesto al servicio de la labor que realizan. Lo significativo, Larrosa lo propone como “eso que me pasa” (Larrosa Bondía, 2006, p. 88), eso que nos imprime un sello en lo que somos. Si hay algo significativo en la vida de un ser humano es la familia, al ser el primer agente de formación. “El eso” (lo externo), en este caso es la familia. “El me” (el tránsito), son los procesos de vínculo y formación con la familia. “El pasa” (lo que queda, lo que lo atravesó y quedó), parte de lo que el ser humano es.

La familia se visualiza en la presente investigación como uno de los componentes constituyentes de la vida que se entrecruza con el hacer docente. Los diferentes procesos y apuestas que se gestan desde las experiencias significativas permean las familias de los entrevistados, los aprendizajes y cambios que se generan en el docente por su trabajo, son llevados a instancias familiares, pues es allí el lugar en el que el sujeto devela más fácilmente lo que es. A su vez, en la familia se generan pautas y motivaciones para el ejercicio docente, lo que nos permite remitirnos a lo significativo de la crianza en éste núcleo social. Por último observamos que los vínculos entre docentes y estudiantes pueden llegar a permearse de labores, formas de acercamiento y responsabilidades similares a las que se establecen con la familia.

6.1.2 Percepción de la labor docente, un estilo de vida

Cada persona desde su posición se encuentra en una búsqueda constante de su lugar y de su “forma propia” (Delory-Momberger, 2014, p. 699), desde cualquier lugar profesional o actividad de vida (Delory-Momberger, 2014). La anterior frase propuesta por la investigadora francesa abre esta categoría al observar que en la docencia cada entrevistado ha encontrado el correcto lugar en la vida. Tal como se expone en el libro *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), “las narrativas docentes...posibilitan-entre otros-...un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir comprensiones de ellos mismos como base para el desarrollo personal y profesional” (p. 56). A través de dicho ejercicio hemos encontrado conceptos relativos a la docencia divididos en 3 subcategorías: ideas que hablan del ángulo positivo, opiniones que exponen aspectos relacionados a la dificultad y conceptos se refieren a necesidades y requerimientos.

6.1.2.1 Lo positivo

Para los docentes entrevistados la docencia es una labor que les genera gratitud. Entre los porqué está la satisfacción que les despierta que sus estudiantes los recuerden y les agradezcan “*la mayor gratitud que uno puede encontrar en un estudiante es*

encontrárselo en la calle y que recuerde el proyecto y lo que generó en él”, afirma E. Entre lo valioso de la docencia están las historias de transformación de vida de los estudiantes, son múltiples las historias que relatan los docentes en las que con su labor y la experiencia significativa, han logrado impactar positivamente la vida de sus estudiantes “el darles un proyecto de vida, el darles posibilidades de articularse a la universidad, hacia una técnica, una tecnología o montar una empresa” afirma G. Una de las características que resaltan algunos docentes es la de considerar que en la escuela pública el maestro tiene autonomía, lo que les ha permitido proponer las experiencias significativas dentro de la escuela.

6.1.2.2 La dificultad

Existe, según los docentes, necesidad de contextualizar la escuela. Debido a esto, las experiencias significativas las han estructurado desde la necesidad de unir la educación que imparten con los contextos escolares. Sin embargo, plantean que este tipo de procesos no son comunes y esta es una de las grandes falencias de la escuela, el estar desligada de la realidad social y personal de los estudiantes. Por otro lado, consideran que en la sociedad su profesión está subvalorada y mal remunerada económicamente. Lo cual es un aspecto que para muchos docentes genera desmotivación, al punto de ceñirse a cumplir con el mínimo de responsabilidades sin moverse de un lugar “cómodo”. Las experiencias significativas son para ellos algo que requiere de mayor esfuerzo y que están por encima del mínimo requerido “*uno acá no trabaja por plata*” G.

6.1.2.3 La necesidad y los requerimientos

Una de las ideas que más resuenan en esta subcategoría es la de la entrega que requiere el ser profesor: demanda más de 8 horas, energía, equilibrio mental y físico, compromiso, grandes responsabilidades tanto con lo administrativo como con los estudiantes, entre otros. “*Para mi ser docente es tener un corazón grande, sacrificar mucho y dar todo sin esperar nada a cambio*”, afirma A. Expresan la gran responsabilidad que tienen y el impacto que generan, sin observar concordancia con la valoración social “*Las normas no impactan tanto como los docentes que hacen cosas que cambian la educación de este país*”, afirma E. “*Que triste uno esforzarse tanto en la vida para ser*

cada día mejor y que nuestra profesión sea tan desvalorizada”, afirma A. Debido a la responsabilidad que tienen los docentes, exponen que es necesario estar en un proceso constante de crecimiento al ser el referente de sus estudiantes. Los docentes de esta investigación tienen sin duda una apuesta por la formación humana antes que la académica, pues para ellos ésta es la base de su hacer como docentes: *“para mí lo social sigue primando sobre lo académico”*, afirma G. En conexión con esto, plantean que es importante que los docentes se cuestionen su ser y su hacer, que transiten procesos en los que se pregunten por la vida, por la sociedad, por sus estudiantes, acercándose a ellos y conectándolos con un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un lugar humano: *“yo creo que un profesor significativo es el que se hace muy grande en su vida para que cuando esté dando clase sea un gran ser humano”* J. *“la empatía con el docente tiene mucho que ver en el aprendizaje”* L. Dentro de las reflexiones que hacen están las relativas a sus colegas, exponen que es necesario aprender de estos y replicar lo valioso. *“Es necesario reconocer la labor docente, visibilizarla, para que otros puedan replicarla”* E. Sin embargo hay muchos de ellos que hacen procesos maravillosos dentro del aula, pero no les interesa generar formas de difundirlo (entre éstas en las convocatorias como las de experiencias significativas) debido a que implica más trabajo.

La última idea de ésta subcategoría, expresa la necesidad de generar formas de aprendizaje que promuevan en el estudiante un proceso activo, lo cual demanda en los docentes una reinención constante (término que se explica desde el lugar creativo del docente; es la posibilidad de interpretar realidades o hechos y a partir de allí tomar decisiones que cambian el rumbo de lo establecido para beneficio de sus proyectos, contextos, comunidades, entre otros. Es no conformarse y salir del lugar común) en la construcción del conocimiento, aboliendo el estancamiento intelectual y personal por el que transitan muchos profesores. Las experiencias significativas que han liderado en las instituciones educativas retoman esta necesidad y su impacto positivo se ve reflejado en las comunidades de las I.E., en la vida de sus estudiantes y de ellos mismos. *“Es un encarrrete por una cosa que se hace y esto va alimentando, sino fuera así mi profesión sería muy aburrida, la gente (los otros docentes) dicen que amargura”* E.

6.1.2.4 Entrelazando ideas

Los investigadores argentinos Suárez y Dávila plantean que “...lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetibles” (Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente, 2014). En este orden de ideas, los sucesos de la escuela y los significados que les dan los docentes, son muy valiosos para la comprensión de la presente categoría. Si bien son muy variados los elementos que encontramos, se logran observar muchos puntos en común en las diferentes narrativas. En aras del objetivo de esta investigación rescatamos que hay en estos docentes una apuesta por generar procesos en los cuáles ejercer su labor, valiéndose de la libertad de la educación pública; desde el emprender acciones en relación a las necesidades de la educación (lo humano); los entornos (educación contextualizada); los intereses de los estudiantes (niños, niñas y jóvenes activos). Observamos que ejercen una labor que los hace felices, más allá del tiempo y el esfuerzo que esto requiere, incidiendo positivamente en la vida de los estudiantes (algunos han logrado transformar vidas), preguntándose por la importancia de su crecimiento personal como referentes en la formación de los estudiantes, compartiendo con sus colegas lo que hacen y piensan, creyendo que aunque esta labor es subvalorada tiene sentido en cuanto es ahí que se reconocen como seres humanos. Cabe decir que consideramos que las experiencias significativas son un eje fundamental en su quehacer docente que les ha permitido interconectar lo expuesto anteriormente.

6.1.3 Recorrido académico y laboral

Dentro del análisis encontramos dos categorías transversales que llamamos recorrido laboral y recorrido académico, no obstante, luego de una revisión detallada decidimos integrarlas. A través de esta categoría pudimos visualizar giros en la vida que los obligaron a reinenciones cambiando lo esperado por lo encontrado. De esta manera definimos las siguientes subcategorías.

6.1.3.1 Lo esperado

En los relatos pudimos encontrar que 5 de los 6 maestros nunca se imaginaron que su recorrido profesional iba a estar determinado por la docencia, así su formación académica base no fue para tales fines. Solo uno de ellos siempre supo que quería ser docente y para ello se formó académicamente. *“Cuando estaba joven nunca imaginé ser docente [...] yo quería ser enfermera o médica”*. Afirma A.

6.1.3.2 Giros en la vida, búsquedas: la reinención

Aun después de pasar por situaciones complejas, estos docentes asumen una posición activa lejos de la autocompasión y acuden a la búsqueda de nuevas oportunidades, encontrando la docencia como una nueva apuesta, observamos un elemento transversal: las búsquedas, cargadas de reflexión y reinterpretación constante, tal como lo explica el concepto de biografización de Christine Delory-Momberger: *“...conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros”* (Delory-Momberger, 2014, p. 699). *“[...] entonces nos fuimos a vivir a Támesis y fue una ruptura para mí muy brutal, demasiado significativa porque fue pasar de la ciudad, de dormir en transporte para ir al colegio a caminar al colegio, porque me metieron a un colegio agropecuario entonces yo ya iba a estudiar en una finca [...]”*. Afirma J.

6.1.3.3 Las apuestas que traen “pasión por lo que se hace”

Inicialmente la docencia la ejercieron como una ocupación más. Estando allí sintieron la necesidad de formarse desde una perspectiva académica y en la combinación con la práctica docente encontraron el amor y la pasión por esta profesión. *“Es un sentido de vida, para mí ellos se convirtieron también en un proyecto de vida y en esa necesidad de estar con ellos, de ayudarlos, de compartir, de aportar como desde ahí y me amarraron [...]”* Afirma G.

6.1.3.4 Consolidando la información

En esta categoría encontramos relación con el concepto de autobiografía, entendido como conjunto de hechos y acciones que buscan una comprensión contextualizada del mundo y de la propia existencia enmarcada por una sociedad (Rivas Flores y Leite Méndez, 2014), a través de lo cual buscamos “darnos forma” con decisiones y apuestas. Por otro lado, desde Larrosa rescatamos que la educación debe ser promotora de experiencias, en tanto proceso transformador único, lo cual vemos reflejado en la manera como la educación llega a consolidar las apuestas de vida de estos docentes y a su vez se convierte en parte de las herramientas que dignifican la labor docente (Larrosa Bondía, 2006). En estas narraciones encontramos giros inesperados que pueden ser argumentados teóricamente desde el concepto “situación biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 40), propuesto por Schutz (1974), el cual contempla situaciones en la vida que se pueden ser “modificables” y otras que no, dado que la realidad es impuesta (Schutz, 1974). En la mayoría de los casos vimos cómo los giros inesperados generaron reinterpretación, en todos se encontró que lo significativo ha requerido un momento de pausa para ser reflexionado. Lo anterior argumentado por Schutz citado en (Motta, 2010), quien asegura que todas las acciones, independientemente del tipo que sean, pueden llegar a ser significativas en tanto exista un proceso de reflexión de las vivencias a través del tiempo.

6.1.4 Institucionalidad y concurso experiencias significativas

Los maestros compartieron tanto sus cuestionamientos como percepciones positivas frente a la institucionalidad (referida como Ministerio de Educación Nacional MEN, Secretarías de Educación y directivas de las instituciones educativas). Estas se observaron tanto desde el rol que cumple la institucionalidad en general, como a partir de sus iniciativas, para este caso el concurso de experiencias significativas. Lo expuesto es una combinación entre sus lugares profesionales subordinados al cumplimiento de lo establecido y sus apuestas creativas y por qué no, irreverentes. Según Runge Peña (2015), citando y analizando a Foucault, es la mirada desde la sujeción de un sujeto con libertad

autoconcedida, que lo lleva a proponer nuevos lugares desde los cuales observar, conocer y aceptar el mundo y desde allí actuar.

6.1.4.1 Institucionalidad descontextualizada, desinterés y desconocimiento

Desde el Estado (MEN, Secretarías de Educación, entre otros) se proponen a la comunidad educativa colombiana proyectos estandarizados, sin tener en cuenta características diferenciadoras de algunas regiones. “[...] *ministerialmente e institucionalmente no es sino saber llenar formaticos y eso es significativo si me entendés... o sea prácticamente, con el concurso que es un video y unos formatos, si tú eres un buen actor, escogiste bien tus alumnos y llenaste bien los formatos pasaste, lo que no te hace un buen profesor, lo que muestra eso es una incapacidad del estado de leer la realidad de los profesores y de medir a los profesores [...]*”, J.

En cuanto a los concursos de experiencias significativas, coinciden en que los premios generan inequidad, además consideran que algo que se debe hacer bien, dada su misma naturaleza, no debería ser premiado. “[...] *y lo segundo es que si uno focaliza mucho en dar el premio, el caso por ejemplo de ser pilo paga, si focalizás mucho en esos que vas a premiar, se puede dejar de lado una política pública de generar un proceso educativo de calidad para todos, focalizar a esos hace que la equidad se vaya desdibujando [...]*”E. Además, se mencionó la falta de objetividad y transparencia en algunos procesos de selección en el concurso, con más influencia desde la municipalidad. En cuanto al concepto de normatividad, vista como lineamientos de carácter obligatorio dados por la institucionalidad, consideran que no genera tanto impacto como los proyectos planteados por los mismos docentes. Frente a las directivas de las instituciones educativas son reiterativos al referirse a que las limitaciones y los obstáculos vienen específicamente de allí, que el apoyo más importante es el del rector y se refieren con insistencia a que los apoyos llegan solamente cuando sus iniciativas han tenido reconocimiento, además piensan que las directivas dan prioridad al aspecto operativo y dejan de lado el humano.

6.1.4.2 Reinterpretación y resignificación: lo positivo dentro de lo negativo

A pesar de las limitaciones institucionales, la labor de estos docentes no se ve coartada, pues son capaces de mediar entre sus responsabilidades institucionales y la creación de experiencias formativas de trascendencia en sus aulas. Es relevante para estos maestros el impacto que logran en sus estudiantes y en la comunidad. “[...] *acomodo mucho lo estatal a lo mío* [...]” G. Una de las miradas más importantes para los maestros, es la reivindicación de la labor docente, además consideran que a través de concursos como estos se puede llegar a hacer visible lo invisible. Por otro lado está la motivación económica por medio de los premios, para los docentes es un aliciente la posibilidad de reconocimientos económicos, además de las satisfacciones y el orgullo familiar.

6.1.4.3 Consolidando la información

En principio citamos lo planteado por Christine Delory-Momberger, frente a la obligación de generar proyectos de vida, así mismo solventarlos, implementarlos y que sean exitosos, de esta manera los docentes deben plantear propuestas que funcionen y generen impacto, teniendo en cuenta que los apoyos son mínimos y descontextualizados (Delory Momberger, 2015 y Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Con base en la mirada del sujeto biografiado y biografizante de sí mismo, citado en Runge Peña (2015), se visualiza la posición del docente como agente activo, que si bien está “sujetado”, logra dinamizar procesos de construcción social y formativa de gran impacto en las instituciones educativas. De acuerdo a lo anterior citamos a Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), quienes a través de su mirada de los métodos biográficos en la investigación consideran que los hechos de la vida de una persona están cargados de interpretación y de esta manera ser comprendidos “en su singularidad y como parte de un grupo” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 175).

6.1.5 Relación con los estudiantes

En esta categoría accedemos a uno de los aspectos pilares de la docencia, al observar en los relatos que constituye el lugar de mayor motivación del ser docente: los

estudiantes. Dentro de los datos encontrados consideramos que se pueden agrupar en tres subcategorías: la primera referida a la responsabilidad, la segunda habla de la importancia de construir relaciones cercanas con los estudiantes, la tercera a modo de entrelazar las dos subcategorías anteriores considera el impacto de su labor.

6.1.5.1 La responsabilidad

La docencia es asumida por estos profesores como un acto de responsabilidad social y humana, tal afirmación la basamos en la claridad que imprimen en sus palabras frente al impacto que tiene su labor en la vida de quienes están en formación *“quiero ser consecuente con mi discurso, que yo quiera formar mejores seres humanos”* J. Por tanto, para estos docentes, el hecho que sus estudiantes construyan un proyecto de vida, es a la vez su proyecto de vida *“no pienso tanto en transmitirles conocimiento sino en darles herramientas para que construyan un proyecto de vida”* G. Algunos de estos docentes han visto cómo es el barrio y la vida de sus estudiantes, se han involucrado hasta alimentarlos y cuidarlos durante las horas de estudio requeridas en las experiencias significativas, han dejado ahí su corazón, es una apuesta comprometida y real.

6.1.5.2 Relaciones cercanas

Tal como se mencionó en la categoría familia, algunos docentes han construido relaciones tan cercanas con sus estudiantes que pueden llegar a confundirse con lazos propios de una familia, dicha característica no es lejana al concepto que citan Bolívar, Domingo y Fernández sobre Waller *“La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y vida del profesorado está íntimamente unido a su trabajo”* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 57).

La relación que establecen la mayoría de estos docentes con los estudiantes es muy cercana, para lo cual acotan que es necesario, en una posición de enseñanza, permitirse establecer un nivel de acercamiento mayor al “normal”, ya que consideran que esto genera motivación en el acto de enseñanza-aprendizaje tanto para los estudiantes como para ellos. *“Yo descargué muchos mitos y egos con mis estudiantes, me pude acercar a ellos”* C. Los

docentes han observado cómo a través de su proceso laboral se han transformado, potencializando su lado humano, sensible. Este resultado ha dependido en gran parte de las vivencias con los estudiantes *“los estudiantes se convirtieron en un proyecto de vida, ayudarles, compartir con ellos, ellos hicieron que cambiara”* G.

6.1.5.3 El impacto

Sin embargo los cambios no son en un solo sentido, la labor que desempeñan los docentes genera impactos positivos en la vida de los estudiantes, algunos han dejado de consumir drogas, se han formado en aspectos relativos a la ciudadanía, se han formado sólidamente en diversas áreas lo que les ha permitido acceder a becas universitarias, crear emprendimientos y consolidar sus proyectos de vida. *“A los estudiantes les cambio la vida el proyecto”* E, *“les ha permitido tener un proyecto de vida, articularse con la universidad, con una técnica o montar empresa”* G. Observamos una relación directa entre: el deseo y compromiso de querer impactar positivamente la vida de los estudiantes, el hecho de permitirse establecer relaciones cercanas con ellos generando empatía de parte y parte, y los sucesos que muestran, en algunas entrevistas, que los estudiantes han logrado gestar proyectos de vida, posiblemente mejores que el común de los estudiantes de dichos contextos. Por tanto, es de gran impacto la labor de la mayoría de estos docentes, arraigada en gran parte a dichas experiencias significativas. Retomando a Ghiso (2015), en conferencia acerca de la labor docente (2015), donde hizo referencia a la educación como una práctica que no es neutra citando a Freire, expone “el docente o cambia las cosas o las deja como están”, alagamos la labor de estos docentes al poder observar que los protagonistas de esta investigación se ubican en el primer grupo, cambiando lo establecido desde una perspectiva positiva.

6.2 Categorías emergentes diferenciadoras

Encontramos en la investigación que si bien hay categorías transversales halladas en las narraciones de todos los docentes, hay otras que son exclusivas a cada uno de ellos. Recurrimos al siguiente planteamiento que nos permite ver la relevancia de estas categorías

Si queremos entender como una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe, es preciso entrar en la dimensión (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, citado en Butt, Raymond, Yamagishi, 1988, p. 84).

Basadas en lo anterior encontramos que estas categorías hablan de la subjetividad de cada maestro, además cuáles han sido las apuestas particulares en su construcción biográfico-profesional y a qué dan relevancia, siendo esto base estructural de las experiencias significativas. De esta manera la conformación de la subjetividad (identidad) de un sujeto, está mediada por el entorno, la comunicación que se establece con otros, el hacer y decir en un espacio – tiempo específico y los relatos sobre sí mismos, que son también una posibilidad de construcción de sí. “Junto con las formas materiales y corporales de comunicar en las situaciones de interacción (prácticas) están también los relatos y las historias de sí que sirven para proyectar una “imagen o retrato de sí” (Goffman, 1981, citado por Runge Peña, 2015, p. 28).

6.2.1 Aprendizaje desde la diferencia

Desde muy niña A empezó a cuestionarse respecto a las diferencias en los seres humanos, con base en esto fue asimilando, a lo largo de su vida, que es desde el lugar de la comprensión del otro que se potencia a cada ser humano. Fue así como una vez que llegó a su profesión docente, asumió la premisa acerca del aprendizaje desde la diferencia. De acuerdo con esto pudimos encontrar las siguientes subcategorías.

6.2.1.1 Percepción de su labor como docente y lo que logra en el estudiante

Partir del lugar de la comprensión del otro, entender sus necesidades, capacidades y potencialidades, es lo que esta docente implementa para sí misma y para sus estudiantes. Enfoca su trabajo asumiendo como punto de partida las fortalezas: “[...] *Porque significativo es eso, que a los muchachos les impacte, que a los muchachos les llegue al corazón, que los muchachos puedan mirar con otros ojos sus aprendizajes, esa es una*

experiencia significativa para mí, donde ellos vean diferente ese aprendizaje, que se salga de la monotonía y que digan a mí sí me sirve” A. Esta docente tiene clara su incidencia desde el aula, aprovecha esto con herramientas tecnológicas combinándolas con las matemáticas, área a la cual los estudiantes le encuentran agrado gracias a sus clases. Los logros académicos de sus estudiantes no se hacen esperar; sin embargo, más allá de esto, para A posee más valor el ser humano y cómo desde el aula se pueden dar transformaciones en él. A través de sus iniciativas esta docente busca que sus estudiantes encuentren solidaridad, respeto y tolerancia frente a la diferencia.

6.2.1.2 Ayudas para el aprendizaje y evaluación

A lo largo de la búsqueda por conocer al otro, identifica en los jóvenes un gusto evidente por trabajar con herramientas tecnológicas (tabletas, trabajos en línea, entre otros), así logra que se interesen por el aprendizaje, además de generarles gusto por el trabajo desde sus casas, gracias a las evaluaciones en línea. *“Los niños se sienten muy motivados y entonces ellos son felices cuando uno les dice: bueno vamos a trabajar hoy con tablets pero en esto. Y ellos ya siguen esas instrucciones y hacen muy buen trabajo en esa parte”* A. De esta manera lleva sus métodos de evaluación al mismo nivel. Esto la convierte en una persona que en ocasiones es incomprendida por la comunidad educativa que la rodea, pues no comparten sus técnicas, pero además en una persona gestora, pues al trabajar de manera diferente debe buscar materiales que su propio contexto no le ofrece. A partir de su concepto de aprendizaje desde la diferencia busca un objetivo claro: que sus estudiantes se enamoren de su materia.

6.2.2 El valor de aprender-haciendo con sentido

Uno de los aspectos más relevantes en el recorrido biográfico de la maestra C es el valor que le da a construir procesos formativos erigidos desde la práctica, práctica que debe estar sustentada, a diferencia de las que buscan simplemente ocupar el tiempo.

Encontramos 5 subcategorías.

6.2.2.1 Percepción de sí misma

Esta maestra encontró en la labor docente su lugar en el mundo. Muy rigurosa y exigente años atrás. Sin embargo, por sucesos específicos y aprendizajes que devienen de las vivencias de su labor, se transforma en una mujer más sensible que da mayor valor a la formación humana y menos a la formación para el trabajo. Todo esto incide en los cambios que imprime en su vida personal, con su familia particularmente.

6.2.2.2 Cambios radicales

En su relato hay dos sucesos de suma importancia en su vida, el primero fue al comienzo de su experiencia docente; cuando decide trabajar a partir de relatos de vida, lo que despertó en los estudiantes y en C empatía, sensibilizándolos frente a los problemas del otro, movilizándolo su lado humano y solidario. El segundo está referido al suicidio de un estudiante en su salón de clase, evento que le cambia por completo su percepción de la labor docente y le muestra desde un lugar muy cercano la responsabilidad de ellos frente a la vida. Estos dos sucesos son de tal trascendencia en la vida de C. que pueden ser considerados como “situación biográficamente determinada” desde la perspectiva de los sucesos que no se pueden controlar (Schutz, 1974, p. 40).

6.2.2.3 Tareas

Esta categoría hace referencia a vivencias y reflexiones que C elabora a lo largo de su trayectoria docente sobre las tareas. Por sucesos relacionados al estudiante que se suicida, C decide que las tareas son revisadas inmediatamente después de la entrega y deben tener un sentido, pues considera que muchas se asignan por ocupar al estudiante y no con un fin de aprendizaje claro. En este interés por las tareas, C comienza a notar que a los estudiantes ya no les gustan los cuadernos y que las clases son aburridas por esto. A partir de tales reflexiones le surge la necesidad de configurar sus clases y su apuesta formativa desde otro lugar.

6.2.2.4 Inspiración semillero de robótica

En las TICS encuentra la solución para abolir los cuadernos y consignar la información del área de conocimiento que dicta, a su vez, genera motivación en los estudiantes por la materia y por las herramientas que se usan en ésta. Otro elemento relevante es la apuesta de C por realizar procesos de aprendizaje desde el hacer, donde el estudiante es un constructor activo de su formación. C encuentra que generar proyectos con los estudiantes es la manera de unir la participación activa y las TICS (en busca de reemplazar los cuadernos).

6.2.2.5 Semillero de robótica

El semillero de robótica fue una propuesta que combinó los elementos mencionados anteriormente, que significó dedicación y estudio, y a través de éste, transformación positiva (de impacto, duradera) para la docente, los estudiantes y sus familias *“cuando yo me dediqué a estos muchachos casi que los adopté como hijos” “me tocaba transportar el laboratorio a mi casa para no dejar sola a mi familia y poder alimentar a los estudiantes”* C. A modo de recoger la información sobre esta categoría, encontramos que el semillero de robótica plasma en su proceso y conformación las diferentes apuestas que C elabora en su vida, pues es producto de la necesidad de poner a conversar sus búsquedas como persona, como madre y como docente.

6.2.3 El aula al servicio de la comunidad

En el docente E resaltamos el valor que le ha dado a la comunidad como punto de partida para constituir los procesos que ha ayudado a gestar. Hemos descubierto 4 subcategorías.

6.2.3.1 Percepción de sí mismo

Para E su familia es un motor que lo ha impulsado en muchas de sus acciones y es una guía que se refleja en otros aspectos de su vida, por ejemplo en la relación con sus estudiantes que es cercana, tal como lo es con los miembros de su familia. *“Yo he ligado mi*

vida personal con lo laboral, como me comporto con mi familia así me comporto con los estudiantes”. Para E es importante integrar el discurso a la práctica; por tanto manifiesta que como docente de sociales tiene la responsabilidad de ayudar a sensibilizar a otros con sus comunidades y a su vez, él debe aplicar lo mismo a su vida.

6.2.3.2 Comunidad

El interés por el trabajo comunitario nace en E desde su juventud y lo ha plasmado en “Ciudadanos investigadores sociales”, proyecto de investigación social realizado por estudiantes. Tal apuesta formativa se genera partiendo, en principio, del interés del docente por el trabajo comunitario y se complementa con la necesidad que observa de formar estudiantes que sean ciudadanos responsables en la construcción de sus entornos. Este proyecto, ha permitido construir contenido teórico social de valor desde los estudiantes.

6.2.3.3 Percepción de su labor como docente

E desde temprana edad sabía que iba a ser docente, es y ha sido su pasión. El camino ha sido un “encarrete”, al generar quiebres en el proceso para no reproducir estructuras establecidas como lo observa en sus compañeros. *“Es fatal que un docente en 25 o 30 años de trabajo esté reproduciendo y reproduciendo, esto es como alimento que me dice que hay cosas nuevas”*. Para él ser docente debe estar cargado de significado. Ciudadanos investigadores sociales ha dado valor y sentido a su labor, en complemento con la necesidad de realizar procesos para incentivar la participación activa del estudiante como responsables de su formación.

6.2.3.4 Proyecto ciudadanos investigadores sociales

Proyecto consolidado con una trayectoria de 15 años. Su apuesta es generar procesos de investigación escolar, buscando develar qué pasa en la ciudad desde los intereses de los colegiales y las problemáticas del entorno de la I. E. Es una propuesta que ha impactado la vida de estudiantes y de las comunidades de manera positiva. E expone que es necesario combinar el proyecto con los procesos del aula, pues si bien hay que cumplir con los requisitos que plantea el sistema educativo, es necesario hacerlo desde el disfrute

con procesos que le permitan como docente la reinención constante y donde el estudiante sea el protagonista. El proyecto se ha replicado en otros colegios, por lo cual se creó un foro de investigadores intercolegiado. Por tanto logra intercambio y aprendizaje con pares, lo que lo hace cada vez más visible para la comunidad educativa. En búsqueda de consolidar la información, observamos que E en Ciudadanos Investigadores Sociales plasma los diferentes componentes que constituyen parte de su apuesta docente, además de impregnar allí las necesidades para su bienestar como persona y como docente.

6.2.4 Apuesta por un proyecto de vida para sí mismo y para el otro

En el docente G encontramos que una de sus mayores apuestas ha sido ayudar a otros a forjar proyectos de vida que les permitan desarrollarse como personas íntegras. A su vez este objetivo ha sido para él su propio proyecto de vida. Hemos hallado 6 subcategorías:

6.2.4.1 Percepción de sí mismo

G se considera un ser libre, aventurero, que no siente motivación por formas de educar tradicionales y que encontró en la docencia, el lugar donde quiere proyectar su vida profesional hasta el final.

6.2.4.2 Recorrido de vida

G nunca quiso ser docente, a pesar de tener el referente desde niño de su mamá quien era maestra. Llega a la docencia por casualidad, por oportunidad. Cambia de vida, de investigar y trabajar con animales (como biólogo), pasa a generar procesos con seres humanos (estudiantes) expresa *“yo venía de vivir en otro cuento y luego me conecté con la ciudad, sus seres humanos y una realidad que me generaba mucho miedo”*.

6.2.4.3 Percepción de su labor como docente

Las oportunidades laborales le dieron la posibilidad de reconocer que es un formador innato y que es su pasión. Por lo tanto *“se metió de pies a cabeza”, “uno se tiene que dar como docente sino yo creo que se enloquece”*. Su labor es un apostolado que le

demanda aprender constantemente, exigirse, reinventarse, características que lo motivan en su esencia de aventurero. En correspondencia con lo anterior, propone metodologías independientes y conecta el saber con las necesidades del entorno, las propuestas de los estudiantes y lo obligatorio de la educación formal. Logra mediar entre las exigencias del gobierno y las necesidades tácitas de la realidad. Hay una apuesta porque los estudiantes construyan su proyecto de vida, motivarlos y enamorarlos del conocimiento como algo que se debe conectar con lo cotidiano. Por consiguiente, su labor ha traspasado lo académico, es la vida misma, la de sus estudiantes, la de la comunidad y la suya, la que se ha transformado.

6.2.4.4 Contexto

El territorio donde G desarrolla el proceso de la experiencia significativa ha sido un componente fundamental. Si bien las problemáticas que allí ocurren son de altísima dificultad, él se enamora de ese lugar y allá estructura su proyecto de vida. Este docente conoce el barrio en profundidad y reconoce en el contexto un elemento fundamental para estructurar los procesos de aprendizaje, en la relación I.E., docente y estudiante. Tal propuesta ha permitido una participación activa del estudiantado, debido a que es la realidad y las necesidades de ellos los que generan la ruta para erigir los procesos de aprendizaje.

6.2.4.5 Aula ambiental

Recuperando algunos elementos ya mencionados, el aula ambiental es un proceso formativo que nace de la consigna de enseñar “biología y a su vez, como característica fundamental, se ha erigido desde lo empírico, basándose en la realidad del entorno y las necesidades de los estudiantes. Lo cual demanda una reestructuración constante, pues las necesidades cambian, el entorno se transforma, las problemáticas mutan, y el maestro G, en su necesidad de reinventarse, lo complementa con metodologías de enseñanza-aprendizaje diferentes a las tradicionales. Por todo lo anterior es un proceso que nunca acaba y permite “volar” a su líder. El rector del colegio ha brindado apoyo constante a la experiencia significativa, lo cual ha posibilitado que esta apuesta crezca con mayor facilidad. Además

G es un gestor que ha tocado puertas de instituciones públicas y privadas logrando convenios con universidades, el gobierno y la empresa privada. La experiencia significativa se ha mostrado por fuera de la ciudad y del país y sus procesos han sido un referente para formar colegas. Actualmente es un espacio de formación media y superior.

6.2.4.6 Historias de estudiantes

Esta experiencia significativa les ha permitido a los estudiantes estar motivados y cambiar la concepción de la formación en el colegio. Antes de existir el aula ambiental, a los estudiantes de la I.E. no les interesaba la universidad, la mayoría salía a hacer parte de los combos o al ejército. Al pasar por esta experiencia, algunos de ellos han encontrado una ruta a seguir, que los motiva y les ha dado la posibilidad de erigir un proyecto de vida. Han sido ganadores de becas universitarias, lo que les ha permitido emplearse o crear empresa. El aula ambiental ha significado, para ciertos seres humanos, cambiar la concepción de la vida misma. La información consignada en la presente categoría, nos lleva a proponer que el docente G ha unido en el aula ambiental, elementos constituyentes de su forma de ser a un proceso social y formativo de gran impacto que corresponde a su apuesta como ciudadano, que a la vez conversa con los requerimientos de la educación pública y que incluso, va mucho más allá de los mínimos pedidos por las instancias gubernamentales.

6.2.5 Vivir la vida “sin tragar entero” – ciudadanía

La vida de J ha estado marcada por renunciaciones, confrontaciones y apuestas, determinadas en parte por hechos ajenos a él y en parte por decisiones propias. Gracias a esto J se configuró como una persona que disfruta cuestionarse frente a su propia vida y frente a la sociedad: *“Yo no le voy a entregar ciudadanos de mierda a esta sociedad, si el pelao quiere, que estudie y si no, no pasa”* J.

6.2.5.1 Renunciaciones, confrontaciones, apuestas

Al referirnos a sus renunciaciones nos dirigimos a algunas experiencias que generaron giros importantes: renuncia a la música como profesión y al arte en general, que en ese momento eran su gran pasión, posteriormente ocurre un hecho trágico en el cual pierde a

sus dos hijos pequeños. Estos y muchos otros hechos hacen de J una persona en constante confrontación consigo mismo, en búsqueda incansable por preguntarse por la coherencia entre su forma de pensar y de actuar. Es así como llegan las apuestas por medio de las cuales imprime la coherencia que busca, aplica sus preceptos de vida a sus estudiantes y logra transformar hechos dolorosos en oportunidades de reinterpretación. *“Yo no voy a volver a traer hijos acá, no sé cómo serían mis hijos en este momento pero sí quiero que los hijos de los demás no se conviertan en un problema” J.*

6.2.5.2 El docente como corresponsable de la sociedad

A través de labor en el aula J imprime un alto grado de responsabilidad social a su actuar. Para él el docente debe ser un promotor de pensamiento ciudadano en los estudiantes, su labor debe ir más allá del protagonismo o de los reconocimientos externos y se debe concentrar en los cuestionamientos y confrontaciones, no solo propias para enriquecer el bagaje que lo hace maestro, sino para sus estudiantes y de esa manera lograr mejores ciudadanos e impactar la base de la educación (la escuela): *“Como por una especie de convencimiento y es, yo he criticado tanto que la base está mal preparada, yo estoy dando clase en esa base entonces yo voy a ser responsable con esa base. Por lo menos los que pasen por mis manos sean muy buenos seres humanos, o sea que alguien después de pasar por mis clases no sea alguien igual, que cuando lleguen a la universidad lleguen como con otra... visión” J.*

6.2.5.3 Proyecto Albricias

Se basa en el concepto que denota buenas noticias. A través de esta iniciativa sus estudiantes analizan la constitución colombiana y a partir de sus cuestionamientos y reflexiones encuentran conclusiones importantes para compartir, con un matiz de impacto a la ciudadanía. *“Quiero ser consecuente con mi discurso, que yo pueda formar mejores seres humanos” J.*

6.2.6 El valor de la calidad

A través de esta categoría nos encontramos con una docente que considera que el concepto de calidad, visto como el mejoramiento continuo, debe atravesar cada experiencia que se configure, no solo en la vida profesional sino en la personal. *“La calidad para mí es hacer las cosas que tenemos que hacer bien hechas, ese es mi eslogan de calidad”*. L. De esta manera encontramos las siguientes subcategorías.

6.2.6.1 Percepción de su labor como docente

Su recorrido académico ha sido atravesado por la docencia y los números: quería ser ingeniera de sistemas, hizo una licenciatura en matemáticas, una técnica en sistemas y finalmente se graduó como contadora: *“ [...] yo siempre les digo soy profesora de matemáticas, enamorada de los números, contadora que también es con números o sea por todos lados los números me encantan [...]”* L. Considera que sus mayores satisfacciones vienen con los momentos que vive día a día en la docencia, además, que la felicidad que le proporciona su profesión es más importante que una mejor remuneración económica como contadora. Por otro lado, la metodología que esta docente aplica en sus clases está basada en la búsqueda para mejorar la calidad académica de sus estudiantes. De esta manera busca que en sus escenarios académicos los estudiantes aprendan para la vida y que así mismo lo apliquen.

6.2.6.2 Calidad

El concepto de calidad es la base de toda la experiencia como docente, incluso desde lo personal y lo familiar. Considera que debe ser el eje fundamental de toda construcción formativa y que quien los lidere no debe sentirse coartado eventualmente por la falta de recursos *“ [...] porque yo pienso que la calidad no depende directamente de los recursos, la calidad de la educación depende mucho es de quien lidere esos procesos educativos [...]”* L. Esta docente se ve desilusionada frente a la negligencia por parte de la institucionalidad.

6.2.6.3 Guías

L busca una herramienta para implementar y materializar su concepto de calidad, es así como surgen las guías. Nacen a partir de una necesidad práctica, de organización de los procesos, de estandarización. “[...] *qué hago para hacer mi labor más productiva, más sistematizada, más organizada, que yo pueda estar más tranquila y que todo lo que he hecho los años anteriores me sirva no solo con la experiencia de llegar al aula de clase y el manejo de los conceptos y del grupo sino que tenga algún material, entonces fue cuando empecé lo que son las guías de aprendizaje*” L. Trabajar de esta manera y en concordancia con su concepto de calidad, le ha permitido hacerse conocer en el contexto educativo. Además resalta el trabajo, avance y gusto por el aprendizaje de algunos estudiantes, logrados a partir de las guías. Para terminar, esta docente aclara de manera contundente que lo más importante para ella es que se siente feliz trabajando de esta forma.

6.2.7 Análisis de las Categorías emergentes diferenciadoras

A través de recuperar la información de las categorías emergentes diferenciadoras, podemos visualizar factores que se repiten, mostrando elementos claves que nos permiten hablar en mayor profundidad de esta parte de los hallazgos.

Una de las preguntas orientadoras que surge como parte del análisis es: ¿Cuál es el lugar de la vida de cada docente en los proyectos que estos estructuran para sus estudiantes y sus comunidades? Consideramos que cada experiencia significativa parte en principio de la subjetividad del maestro y desde allí les han dado valor a las necesidades sociales, por tanto la subjetividad de estos docentes está puesta al servicio de un proyecto común. Vale la pena resaltar las palabras de María Teresa Luna, docente e investigadora de gran trayectoria de la ciudad de Medellín, cuando hace reflexiones sobre quién se es y qué se ha hecho para llegar a ser ese ser que se es y cómo el entorno, el entramado social influyen en ese que se es. Los docentes se han sensibilizado con los contextos apropiándose de ellos, y a su vez los han fusionado con su forma de ser y sus necesidades de reinventarse - transformarse desde la propia vida, en unión con lo biográfico profesional.

Foucault plantea que el sujeto no es libre, auténtico y auto determinado. Supone, que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto. El sujeto es un efecto de todo ello. Los seres humanos devienen sujetos, se subjetivan (Runge Peña, 2015, p. 4), están atravesados por una forma histórico-social específica. El ser humano es el resultado también, de un contexto que implica formas de hacer políticas, tecnológicas, sociales, educativas, etc. Y que generan una forma – sujeto específico. “Foucault no plantea ni una interioridad ni una autenticidad en el modo de ser, sino una forma; el sujeto es una forma dada” (Runge Peña, 2015, p. 4).

Si bien el sujeto está, según Foucault, subordinado a ciertas formas sociales, también “les puede hacer resistencia mediante procesos más estilizados (artístico-existenciales)” (Runge Peña, 2015, p. 5). El sujeto forma parte activa de dicha construcción, es también a partir de éste que se generan las características de un contexto social como también unas características propias “negociadas” en un marco específico. En las experiencias significativas observamos este tipo de “negociaciones”, que mezclan lo personal, las necesidades del entorno y los requerimientos gubernamentales. Posibilitando al docente desde lo público, erigir un proceso de crecimiento personal. Es por esto que consideramos que ésta es una apuesta pedagógica que permite poner a conversar los discursos y acciones a lo largo de sus recorridos biográfico – profesionales, generando coherencia en sus vidas y además, manteniendo la motivación y la pasión por lo que se hace. A propósito de la mirada de experiencia como algo que no se planea y no se proyecta, tal como lo plantea Larrosa, encontramos a Jay (2002), quien asume que “la experiencia tiene que ver con algo que sucede cuando uno no lo espera, cuando uno no lo planifica, cuando uno se ve sorprendido por los hechos” (p. 11), en la mayoría de las narraciones visualizamos que hay sucesos en la vida de cada docente que de manera inesperada ocurren y generan impacto de largo alcance, generando nuevas perspectivas y apuestas en sus vidas. Complementamos lo dicho con el concepto de giro biográfico relacionado al concepto de “situación biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p.40). Por último, observamos que las experiencias significativas generan impacto en dos sentidos, interviniendo en la vida de quienes las transitan y a su vez, requiriendo que quienes participan ayuden en su construcción. Pues es una apuesta pedagógica que demanda de gente activa y propositiva,

al construirse por y para seres humanos, la cual además logra impactar en muchas ocasiones, la vida de quienes hacen parte de ésta, incidiendo en su formación humana, fortaleciendo el tejido social y cultural.

7. CONCLUSIONES

A través de la experiencia que vivimos las investigadoras en el proceso de construcción de la presente indagación, observamos el valor de recuperar la voz de los maestros como elemento primordial para erigir conocimiento desde y para la escuela, tal como lo vienen proponiendo Daniel Suárez y Antonio Bolívar en sus procesos investigativos.

Por otro lado, haciendo referencia al título de esta investigación encontramos que estos maestros dan múltiples sentidos a las experiencias significativas. Si bien el MEN propone una definición, la mirada que se tendrá en cuenta para construir estas conclusiones es la que se acoge a la definición propuesta por nosotras basada en los sentidos rescatados de las narrativas de estos maestros. Por tanto proponemos la siguiente definición de experiencia significativa: **“Apuesta de vida que nace de la subjetividad del maestro como “sujeto” que se reinventa a partir de un proceso basado en los cuestionamientos sobre sí mismo y su entorno. Busca impactar positivamente la formación de seres humanos y su contexto, además de generar bienestar y motivación en los recorridos biográfico – profesionales propios y de los demás”**.

El concepto de experiencia significativa planteado por nosotras contiene los hechos a través de la línea de tiempo que configura a cada maestro, desde lo personal y lo profesional. Cada peldaño que estos maestros recorrieron requirió de decisiones y apuestas de vida coherentes con las reflexiones y vivencias por las que transitaron. A lo largo de ese recorrido encontramos giros, búsquedas, renunciaciones, necesidades de salir de los lugares conocidos (de la monotonía) y dentro de toda esta configuración de la vida encontramos que hay una parte que es una apuesta formativa que podríamos llamarlo un proyecto educativo, tal como lo propone la definición del MEN. Nuestra definición de experiencia significativa no va en contraposición de ésta sino que la contiene, es uno de los peldaños a los que hacemos referencia en esta construcción de la vida.

En adición a lo anterior, desde nuestra lectura, lo que hace el MEN es plantear una definición a una práctica educativa que venían desarrollando los docentes muchos años

atrás, consideramos que se hizo en aras de incentivar algo que el MEN se dio cuenta que estaba funcionando y mejoraba la calidad de la educación.

Partiendo del concepto de “experiencia” de Larrosa y su planteamiento referido a las pocas posibilidades que genera la escuela para combatir la falta de ésta, consideramos que las experiencias significativas son una posibilidad para hacerle frente a esta necesidad. En estos procesos existe una vivencia que impacta y el saber que la acompaña es analizado y usado para generar crecimiento desde lo individual y desde lo humano.

En este marco encontramos dos miradas generales relacionadas a los sentidos que los maestros dan a sus experiencias significativas: comunes e individuales.

Desde lo transversal:

- Encontramos que todos los docentes dan relevancia a erigir los procesos formativos que lideran desde las necesidades sociales y humanas, buscando impactar positivamente la vida de los estudiantes, de la escuela y el entorno. Consideramos que reconocen el gran compromiso que conlleva ser docente y por tanto afirmamos que integran a sus vidas la responsabilidad social. Tal como lo planteamos en un escrito anterior, en el marco de una propuesta educativa que nace a partir de esta investigación, “las apuestas políticas, formas de pensar y actuar en la escuela de los docentes y los directivos, inciden y fomentan en los estudiantes ciertas formas de ser y actuar. La educación debe apostar por generar procesos éticos, que piensen en el bien común, en los cuales haya claridad acerca que cada persona es arte y parte de las construcciones sociales, además es necesario apostar por el amor social, el amor de familia, el amor por los sujetos y el amor por sí mismo” (tomado de la propuesta educativa Anexo 6). Observamos coherencia entre la responsabilidad que asumen en su profesión y los hechos que acompañan su hacer en las experiencias significativas. Lo anterior es basado en los datos que muestran el avance (profesional, educativo, de salud, relacional, en sus familias, entre otros) de estudiantes en el marco de estos procesos. Además del impacto positivo que a su vez han tenido las experiencias significativas en las instituciones educativas y la comunidad donde están ubicadas, por último, en las familias de algunos docentes.

- A lo largo de este escrito hemos planteado en varias ocasiones que estos docentes han gestado procesos que les han permitido romper con las estructuras “inamovibles” de la escuela. Observamos que han propuesto otras maneras, diferentes a las tradicionales, para guiar la formación de los estudiantes. Así mismo, esto les ha generado retos, lo cual les ha implicado ser creativos, estudiar, analizar, aprender de sus colegas, en fin, abordar su labor como una oportunidad para renovarse constantemente.
- Retomando el concepto de “sujeto” desde Foucault, analizado y discutido por Runge Peña (2015), bajo el cual existe influencia para responder al contexto externo, podríamos decir que en cierto modo es lo que sucede con estos maestros, pues “pertenece” a un sistema al cual se le debe responder de alguna manera. Estos docentes conocen y aceptan esta realidad, pero lo hacen a manera de confrontación con ellos mismos y con el contexto; es decir, conocen las exigencias de la institucionalidad y las siguen de manera autónoma, son capaces de reinterpretar lo designado para crear realidades que se salen de lo común pero que siguen respondiendo, en la mayoría de los casos, con mejores resultados.

Lo anterior si nos enfocamos solo en la mirada de responder ante la institucionalidad, sin embargo no podemos dejar de lado lo que los docentes necesitan de ésta. ¿Cómo debe responder la institucionalidad a sus docentes? Delory Mombberger plantea la gran presión que vivimos los seres sociales en la actualidad, dado el “éxito” que debemos lograr a nivel profesional, de esta manera la institucionalidad demanda resultados en relación a los proyectos de los docentes, sin embargo solo los apoyan cuando son premiados. De esta manera, nuestros entrevistados manifestaron que, si bien los resultados podrían ser mejores si contaran con el apoyo de la institucionalidad (especialmente directivas de las instituciones educativas), esto no es determinante para sacar adelante sus iniciativas y así lo han demostrado hasta ahora. Sus convicciones van más allá del apoyo externo pues le apuestan a una responsabilidad desde su profesión, la cual definen como una vocación que les llena la vida de felicidad a pesar de las adversidades y tristezas que les ofrece. Encontramos un discurso poco coherente entre las motivaciones del estado,

relacionado a que los docentes generen experiencias significativas en sus aulas y el apoyo real que encuentran en sus lugares de trabajo. Si bien el MEN y las Secretarías de Educación tratan que cada vez más maestros construyan experiencias significativas en sus colegios, pareciera a veces, una carga para estos, debido a que no han encontrado bases sólidas desde los agentes administrativos, que los impulsen a hacerlo y les faciliten el camino.

- De acuerdo con lo anterior, vemos un nexo tan cercano que podría decirse que su límite está casi desdibujado. En la mayoría de los maestros que participaron en esta investigación se notó un convencimiento de lo cercano que está el mundo profesional del personal. En casi todas las entrevistas existían afirmaciones acerca de que sus estudiantes se convertían en sus familias o que la escuela misma como contexto se convertía en sus vidas. En estos docentes el nexo entre los hechos que han determinado su vida a lo largo del tiempo y sus apuestas desde lo profesional es tan cercano que la relación de causa y efecto se puede entender de manera bidireccional; la vida produce cambios en lo profesional y a su vez lo profesional los genera en la vida. Así, su pasión por lo que hacen determina el éxito que puedan tener en su labor. De acuerdo con esto y con base en lo que expone Larrosa frente a la valoración de la labor docente, los entrevistados resaltan su labor al entregarse a un escenario escolar para “dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la ciencia como la filosofía tradicionalmente, menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa Bondía, 2006, p. 110).

Desde lo individual:

Recuperando las categorías emergentes diferenciadoras consideramos que estos maestros dan sentidos individuales a las experiencias significativas, determinados por su subjetividad: En la docente A encontramos la importancia de reconocer al otro como diferente para potenciarlo como ser humano, en C el aprendizaje debe estar transversalizado por una práctica cargada de significado, en E el impacto positivo a la comunidad es un referente de vida, en G hay una necesidad por erigir proyectos de vida

para los demás y para sí mismo, en J los cuestionamientos sociales y las confrontaciones personales determinan su camino, por último, en L el concepto de calidad y mejora continua atraviesa sus premisas de vida.

Discusiones

Esta investigación genera planteamientos que podrían ser profundizados en nuevos escenarios investigativos:

- Como profundización de esta investigación se podría indagar en la posible incidencia de características diferenciadoras del docente (género, territorio, estrato socioeconómico, cultura, edad, búsqueda profesional, entre otros) en la generación de propuestas coherentes con la mirada de experiencias significativas, tal como se propone en esta investigación.
- Cada categoría encontrada podría ser un escenario con elementos suficientes para profundizar en investigaciones posteriores.
- Queda planteada la discusión con la institucionalidad acerca de necesidad de tomar en cuenta las voces de los maestros en los programas que proponen.

8. PRODUCTOS GENERADOS

Este proceso arroja como resultados de la investigación, el presente informe técnico y tres artículos potencialmente publicables. Uno de ellos es el que da cuenta primordialmente de los hallazgos, los otros dos son artículos de revisión teórica. Todos se encuentran en los anexos del presente informe. Estos cuatro productos generados se pondrán al servicio de los centros de documentación de la Universidad de Manizales y del CINDE para ser parte de la base de datos donde se guardan las investigaciones que se generan alrededor de los procesos formativos de la universidad, por tanto los diferentes estudiantes e investigadores que requieran de esta información la encontrarán de manera libre y gratuita.

8.1 Publicaciones

Por el momento no hemos publicado ninguno de los productos mencionados.

8.2 Diseminación

Como parte de este proceso, se expuso una ponencia que dio cuenta del recorrido por el cual transitó la investigación en el marco del XII Simposio de Investigación de las Maestrías en Educación de la Fundación Cinde-Universidad de Manizales y la Universidad San Buenaventura ", celebrado el día 18 de noviembre de 2016, en la Universidad San Buenaventura.

8.3 Aplicaciones para el desarrollo

Como resultado se elaboró también una propuesta educativa, en la cual construimos un taller para docentes y personas en formación docente, que retomó los elementos bases de ésta investigación, llamado “Encuentros de formación: Narrativas autobiográficas y Experiencias significativas en la práctica docente”. Dicho taller busca generar procesos de reflexión y formación sobre la labor de cada docente y sus experiencias significativas a través de narrativas autobiográficas. La propuesta se comparte como parte de los anexos (Anexo 6. Propuesta Educativa).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: Muralla.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (26 de octubre de 2015). *Docentes y directivos de básica - ¿qué son las experiencias significativas?* Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-197149.html
- Creswell, J. W. (1998). Five qualitative traditions of inquiry. En J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (pp. 47-72). California: Sage Publications.
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gadamer, H. G. (1996). *Daimon. Revista de Filosofía*, (12), 5-10. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/8311/8081>
- Ghiso, A. (30 de Noviembre de 2015). *Elaboración y sensibilización del Plan Educativo Municipal de Envigado (PEM)*. Envigado: El Municipio.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Jay, M. (2002). La crisis de la experiencia en la era pos - subjetiva. *Prismas. Revista de historia intelectual* (6), 9-20.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma* (19), 87-112. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, A. R. Ameigeiras, L. B. Chernobilsky, V. Giménez Béliveau,

- F. Mallimaci, N. Mendizábal, y otros, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 208). Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf
- Mojica, M. B. (1998). *Aproximación a la realidad educativa del país: experiencias significativas*. Santa Fe de Bogotá: Unicef Colombia.
- Motta, R. D. (2010). La constitución temporal de la acción significativa: reconstrucción de la crítica de Schutz a Weber en torno a la génesis del sentido de la acción. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (71), 1-10. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/deborah71.pdf>
- Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J. I. Rivas Flores, A. E. Leite Méndez y E. Prados Mejías, *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. (pp. 59-74). Málaga: Aljibe.
- Runge Peña, A. (2015). *Sujeto, subjetivación e identidad narrativa: analítica empírica de las prácticas y/o biografización*. Medellín: Documento de trabajo.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2014). Espacio autobiográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *RMIE*, 763-786.
- Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa de la Fuente, L. (2014). *Ceip*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRATICAS_ESCOLARES.pdf

ANEXOS

Como archivos anexos a este informe se tienen los artículos de resultados y de revisión, además de los insumos que sirvieron para el análisis de esta investigación: documentos, audios y gráficas.

Anexos 1 a 6

En cuanto a los insumos, debido a su formato (audios) y al considerable tamaño de los textos, éstos reposan en el CD que estamos entregando, en la carpeta que recibe el mismo nombre y se enlistan de la siguiente manera:

- Anexo 1. Audios Entrevistas
- Anexo 2. Textos Entrevistas
- Anexo 3. Fragmentos (citas) Relevantes
- Anexo 4. Citas – Códigos – Familias de Códigos
- Anexo 5. Gráficas
- Anexo 6. Propuesta Educativa

En cuanto a los artículos de resultados y de revisión, a continuación se anexarán al presente documento.

ANEXO 7. ARTÍCULO DE RESULTADOS

Ana Cristina López Villegas²

Ángela María Botero López³

Resumen

El presente artículo se propone para consignar el resultado de los hallazgos obtenidos como parte de la investigación “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”. El interés nació de la necesidad de problematizar la experiencia significativa, proceso que se viene implementando y motivando en su creación y ejecución desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), como opción para generar formas del hacer docente “exitosas”, que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Colombia. Los documentos hallados referentes al tema son pocos y en ninguno se encontró un estudio que analizara las experiencias significativas desde la mirada docente. El interés de esta investigación, fue rescatar la voz de los maestros y conocer qué dicen sobre éstas. Esta tesis es el resultado por preguntarse sobre el pensamiento de los líderes de las experiencias significativas. Con respecto al diseño metodológico, el estudio se realizó a través de narrativas autobiográficas. Como resultados se hallaron dos tipos de categorías temáticas emergentes; en la primera se asocian elementos transversales, ya que se encontraron factores que se repiten en las diferentes narrativas; la segunda, corresponde a las categorías diferenciales, donde se plantean procesos particulares de cada docente. Como derivación de esta investigación se construyó un concepto de experiencia significativa que recoge el proceso que se realizó valorando la voz de los maestros.

Palabras clave: *Experiencia Significativa, Narrativa Autobiográfica, Docencia.*

² Licenciada en Teatro, aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Artista Pedagoga de la Secretaría de Educación de Medellín, anacristinalpez@gmail.com

³ Geóloga, aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Secretaria General del Municipio de Envigado, botero.lopez10@gmail.com

Introducción

Darle la voz al maestro y a través de ella encontrar los sentidos que él mismo da a sus experiencias significativas es lo que buscamos con este trabajo investigativo. Por tanto en nuestros escritos prevalecen los pensamientos e ideas que nos compartieron los docentes en sus narrativas. Si bien los referentes bibliográficos atraviesan nuestro discurso, no están por encima del lugar que queremos darle a la información hallada desde los docentes. Para tal propuesta, traemos a colación la siguiente cita:

Sin embargo, y a pesar de sus potencialidades como textos pedagógicos, la mayoría de estas historias (de maestros) son olvidadas, desechadas o acalladas. En muchos casos porque no son siquiera escuchadas por quienes toman decisiones, o porque directamente son descalificadas por la ortodoxia académica que invalida el saber generado por los docentes al ras de sus experiencias” (Suárez, Dávila Ochoa de la Fuente, 2014, p. 3).

Cómo comprenden su propia biografía, cómo se “biografizan” los docentes en su propio trayecto biográfico – profesional, cómo quisieron o quieren entender el mundo social y su propio mundo y qué sentido le dan desde esta mirada a las experiencias significativas, son algunas de las búsquedas que hacemos a lo largo de sus narrativas. A partir de ellas obtuvimos categorías temáticas emergentes transversales (familia, recorrido académico y laboral, institucionalidad, relación con los estudiantes, percepción de la labor docente y concurso experiencias significativas) y diferenciadoras (aprendizaje desde la diferencia, el valor de aprender haciendo con sentido, el aula al servicio de la comunidad, apuesta por un proyecto de vida para sí mismo y para el otro, vivir la vida “sin tragar entero” – ciudadanía y el valor de la calidad).

Esta investigación se sustenta en un hecho que está presente en todo tiempo y lugar; a lo largo de cada narrativa los seres humanos nos configuramos. Ésta ha sido definida por Chase (2015), basada en definiciones de Bruner (1986), Gubrium y Horlstein (1997), Hinchman y Hinchman (2001), Lasstett (1999), Polkinghorne (1995), y en coherencia con lo planteado por Delory Momberger (2015) y Runge Peña (2015) como:

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las

acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo... además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones (Chase, 2015, p. 69).

De esta manera nos adentramos en el entramado de la vida de cada uno de estos docentes buscando el sentido que le dan a algunos de los procesos educativos que han liderado, que hoy son llamados experiencias significativas.

Generalidades de la investigación

Realizamos una búsqueda en libros, artículos y páginas web, en la cual indagamos sobre qué se había planteado hasta el momento en relación a experiencias significativas. Encontramos definiciones propuestas por la UNICEF, el MEN, la ONU, las Secretarías de Educación de Medellín y Envigado y el docente-investigador colombiano Cristian J. Díaz. Es nuestro interés dar prioridad a la definición del MEN, al ser el soporte sobre el cual algunos docentes han estructurado y ejecutado sus propuestas, además dicho concepto es el que sirve como referente para evaluar los procesos que premian a docentes por ser líderes de experiencias significativas exitosas. Dicha definición es la más actual que se encuentra en el medio educativo colombiano:

Práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias; que se retroalimenta permanentemente a través de la autorreflexión crítica; es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica metodológica coherente y genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes tales como el académico, el directivo, el administrativo y el comunitario; fortaleciendo así, la calidad educativa (MEN, 2015).

La búsqueda de antecedentes no arrojó una amplia bibliografía, encontramos poco material que aportara información sobre dicha pesquisa. Hallamos listados de experiencias significativas a manera de inventarios que citan nombre, objetivo, población impactada, descripción de la experiencia y resultados. Otros estudios citan sus trabajos como sistematización de experiencias significativas y se refieren a un banco de experiencias que hacen un proceso un poco más profundo de reflexión sobre cada una de ellas. Ahora bien, el panorama que se encuentra son definiciones que hablan de programa, proyecto, actividad, contribución, acción, buenas prácticas, nuevo enfoque conceptual, cambio metodológico, etc. Sumado a esto, no se encuentra ningún escrito que centre su foco de atención en estudiar la experiencia significativa como objeto de análisis, objeto de reflexión y profundización desde la mirada de los docentes.

Como objetivo general planteamos: reconstruir los sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas de un grupo de docentes de Medellín y Envigado. En cuanto a los objetivos específicos propusimos tres: describir las narrativas que los docentes de Medellín y Envigado comunicaran en el proceso investigativo, tematizar los sentidos dados a las experiencias significativas a partir de la información recolectada y por último, problematizar los sentidos dados a las experiencias significativas y a partir de ello generar un análisis que se preguntara por el planteamiento que se viene elaborando en el contexto gubernamental. El soporte teórico se estructuró basado principalmente en Andrés Klaus Runge donde retoma los conceptos de Foucault sobre el sujeto y la subjetividad; el concepto de biografización planteado por la autora Cristine Delory-Montberger y el concepto de experiencia planteado por Jorge Larrosa. Además se toma a Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) con sus propuestas sobre investigación biográfica en docentes y a Daniel Suárez quien se ha dedicado a la construcción de procesos de investigación – formación – acción docente, partiendo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Con respecto al diseño metodológico tenemos una investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma hermenéutico con un enfoque biográfico – narrativo y un método en clave de entrevista narrativa. Para llevar a cabo tal proceso se eligieron 6 docentes como muestra intencional (3 del municipio de Medellín y 3 del municipio de Envigado), los cuales participaron en concursos de experiencias significativas y muchos de

ellos fueron ganadores. Se contactó a los docentes y verbalmente accedieron a ser parte de la investigación. Siendo coherentes con las consideraciones éticas nos referiremos a los docentes con letras mayúsculas: J, A, G, E, L y C. Se realizaron entrevistas abiertas y a profundidad donde indagamos en la vida de cada docente y en el proceso de construcción de lo que fueron las experiencias significativas en sus contextos profesionales y personales. Para el análisis de los datos se usaron herramientas desde la Teoría Fundamentada: Codificación y categorización (Strauss Corbin, 2002). Tomando como punto de partida la categoría teórica experiencia significativa y apoyándonos en las demás categorías teóricas obtuvimos como resultado las categorías temáticas emergentes: transversales y diferenciadoras. Una vez descritas las categorías interpretamos los datos, lo cual nos llevó a tematizarlas y problematizarlas. Como resultado de esta investigación presentamos los siguientes hallazgos.

Hallazgos

Al interesarnos en los trayectos biográficos – profesionales de estos 6 maestros, intentamos comprender el entramado que constituye al ser humano – docente, desde los elementos de su biografización como proceso que determina al ser de manera dinámica, enlazándolo con la mirada desde lo profesional; las elecciones, los giros, las renunciaciones, las apuestas. De esta manera los sentidos que estos maestros le dan a sus “experiencias significativas” los interpretamos como elementos individuales diferenciadores y transversales, que finalmente se convierten en hechos (experiencias) a través de los cuales se dan forma en sus propios trayectos de vida.

Categorías temáticas emergentes transversales:

Al hablar de categorías temáticas emergentes transversales nos referimos a los grupos de códigos que, a través del análisis, pudimos identificar con contenidos de elementos comunes a los 6 docentes. Si bien luego de una exploración minuciosa a lo largo de las entrevistas encontramos un sinnúmero de particularidades que dan forma a cada ser biográfico, también encontramos que compartían percepciones en su recorrido biográfico –

profesional. Lo anterior dio lugar a la denominación de categorías temáticas emergentes transversales.

Argumentando lo anterior encontramos que: “Los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo”, a partir de la dimensión biográfica se pueden obtener elementos en la búsqueda de “descifrar lo social” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 175). Hechos que nos constituyen como agentes de nuestro propio trayecto no pueden estar desconfigurados ni desarticulados de la construcción social. Estas categorías son: familia, percepción de la labor docente: un estilo de vida, recorrido académico, recorrido laboral, institucionalidad y relación con los estudiantes.

Familia

La Familia es uno de los constantes referentes al que acuden los docentes cuando hablan de sus experiencias significativas, en este marco encontramos que hay dos formas de remitirse al término familia, el primero de ellos es el núcleo filial conformado de diversas maneras por: padres, madres, hermanos o hermanas, hijos o hijas, esposos o esposas, entre otros. El segundo se relaciona con los relatos de los docentes, en los cuales presentan a sus estudiantes como su familia. Un ejemplo de esto es la frase “*considero que mis alumnos son mis hijos*” emitida por el docente J. De acuerdo a lo anterior presentamos dos subcategorías: la familia una inspiración enmarcada en la primera concepción y el vínculo docente - estudiante asumido desde el lugar de la familia referido a la segunda.

La familia una inspiración. La familia ha sido para la mayoría de los docentes el motor en muchas de sus acciones en el ámbito laboral. Dicha inspiración tiene sus matices: el apoyo de su familia en los diferentes procesos que emprenden como docentes los mantienen fuertes; el ser reconocidos con premios por su labor docente tiene valor en cuanto para su familia es satisfactorio; son inspirados en su hacer docente por sus familias tal como observamos en las siguientes frases “*como soy con mi familia soy con mis estudiantes*” E, “*los papas de uno lo marcan, en la parte de la educación me marcó mucho mi mamá*” G, por dicha información consideramos que la familia se manifiesta como un referente desde el cual se adquieren conocimientos que luego son llevados a la

práctica en la labor docente. Por último, las familias se vinculan a los proyectos que emprenden los docentes ayudando en su construcción e implementación.

El vínculo docente - estudiante asumido desde el lugar de la familia. Es relevante en las entrevistas que para muchos docentes la relación con sus estudiantes, bien sea porque es muy cercana o por decisión propia, se construye como un vínculo de madre o padre e hijos. Las labores que asumen así lo muestran: la docente C los alimentó y cuidó durante las jornadas que se hacían en torno al semillero de robótica, además de escucharlos y aconsejarlos en sus vidas; A se vincula tanto con una estudiante que asume su representación en el colegio: asiste a entregas de notas, va a mediar cuando tiene problemas disciplinarios, la aconseja y cuida. El docente J ante la pérdida de sus hijos en un accidente asume la responsabilidad de formar a sus estudiantes como si fueran sus hijos, *“yo no le voy a entregar ciudadanos de mierda a esta sociedad”* afirma J. Los demás docentes sienten una responsabilidad alta por su labor y en su mayoría expresan que sus estudiantes son como sus hijos y que por tanto, la apuesta por lo que hacen es total. Algunos docentes consideran que los procesos que han vivido con sus estudiantes les han brindado aprendizajes trascendentales desde el ámbito humano, los cuales han influido en la mejoría de sus relaciones familiares, en especial con sus hijos.

Consolidando la información En el libro “La investigación biográfico narrativa en educación” de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se plantea la unión que existe entre la labor educativa y la vida personal de los docentes, pues su cotidianidad implica una relación directa. Los docentes están con sus sentimientos, pensamientos y formas de accionar, en constante contacto con los estudiantes, todo esto puesto al servicio de la labor que realizan. Lo significativo, Larrosa lo propone como es “eso que me pasa” (Larrosa Bondía, 2006, p. 88), eso que nos atraviesa, que nos marca, que nos imprime un sello en lo que somos. Si hay algo significativo en la vida de un ser humano es la familia, al ser el primer agente de formación. La familia nos atraviesa en lo que somos desde todas las instancias de la vida. “El eso” (lo externo), en este caso es la familia. “El me” (el tránsito), son los procesos de vínculo y formación con la familia. “El pasa” (lo que queda, lo que lo atravesó y quedó), parte de lo que el ser humano es.

La familia se visualiza en la presente investigación como uno de los componentes constituyentes de la vida que se entrecruza con el hacer docente. Los diferentes procesos y apuestas que se gestan desde las experiencias significativas permean las familias de los entrevistados, los aprendizajes y cambios que se generan en el docente por su trabajo, son llevados a instancias familiares, pues es allí el lugar en el que el sujeto devela más fácilmente lo que es. A su vez, en la familia se generan pautas y motivaciones para el ejercicio docente, lo que nos permite remitirnos a lo significativo de la crianza en éste núcleo social. Por último observamos que la labor docente es ejercida de manera tan sincera que logra involucrar a los sujetos de la presente investigación hasta uno de los lugares más íntimos de formación humana: la familia. Tal afirmación la establecemos al observar que los vínculos entre docentes y estudiantes pueden llegar a permearse de labores, formas de acercamiento y responsabilidades similares a las que se establecen con la familia.

Percepción de la labor docente, un estilo de vida

Cada persona desde su posición se encuentra en una búsqueda constante de su lugar y de su “forma propia”, desde cualquier lugar profesional o actividad de vida, (Delory-Momberger, 2014, p. 699). La anterior frase propuesta por la investigadora francesa abre esta categoría, referida a la concepción que tienen los docentes de su propia labor y en la cual todos y cada uno han encontrado el correcto lugar en la vida, en relación con su quehacer profesional. Tal como se expone en el libro *La investigación biográfico-narrativa en educación* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), “las narrativas docentes...posibilitan-entre otros-...un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir comprensiones de ellos mismos como base para el desarrollo personal y profesional” (p. 56). A través de dicho ejercicio hemos encontrado los conceptos que exponemos a continuación. Existe una relación directa entre las experiencias significativas y la labor docente, pues es desde allí, en la docencia, que éstas se gestan. Dentro del discurso de los maestros encontramos ideas muy variadas relativas a su labor y a las experiencias significativas; por un lado se muestran las ideas que hablan del ángulo positivo, por otra parte encontramos las que exponen los aspectos relacionados a la dificultad, por último las que se refieren a

necesidades y requerimientos que presenta la docencia y los procesos de las experiencias significativas.

Lo positivo. Para los docentes entrevistados la docencia es una labor que les genera gratitud. Entre los porqués está la satisfacción que les despierta que sus estudiantes los recuerden y les agradezcan todo lo que ellos les han brindado *“la mayor gratitud que uno puede encontrar en un estudiante es encontrárselo en la calle y que recuerde el proyecto y lo que generó en él”*, afirma E. Entre lo valioso de la docencia están las historias de transformación de vida de los estudiantes, son múltiples las historias que relatan los docentes en las que con su labor y la experiencia significativa, han logrado impactar positivamente la vida de sus estudiantes, en algunas de las frases el docente G expone lo siguiente: *“el darles un proyecto de vida, el darles posibilidades de articularse a la universidad, hacia una técnica, una tecnología o montar una empresa”... “a ese muchacho le cambió la vida y como eso muchas historias, eso es lo significativo de este trabajo”*, como ese muchos otros ejemplos. Una de las características que resaltan algunos docentes es la de considerar que en la escuela pública el maestro tiene autonomía, lo que les ha permitido proponer las experiencias significativas dentro de la escuela, hacemos la salvedad que si bien tienen autonomía en muchas ocasiones no tienen apoyo.

La dificultad. Existe, según los docentes, necesidad de contextualizar la escuela. Debido a esto, las experiencias significativas las han estructurado desde la necesidad de unir la educación que imparten con los contextos escolares. Por medio de tales procesos educativos, logran conectar el entorno social, las necesidades y gustos de los estudiantes y sus propias apuestas formativas. Sin embargo, exponen que este tipo de procesos no son comunes y que esta es una de las grandes falencias de la escuela, el estar descontextualizada, desligada de la realidad social y personal de los estudiantes. Entre los aspectos negativos consideran que en la sociedad su profesión está subvalorada y mal remunerada económicamente. Lo cual es un aspecto que para muchos docentes genera desmotivación, al punto de ceñirse a cumplir con el mínimo de responsabilidades sin moverse de un lugar “cómodo”. Las experiencias significativas son para ellos algo que requiere de mayor esfuerzo y que están por encima del mínimo requerido “uno acá no

trabaja por plata”, afirma G, “hay maestros que si no les pagan más no se motivan”, afirma C.

La necesidad y los requerimientos. Una de las ideas que más resuenan en esta subcategoría es la de la entrega que requiere el ser profesor: demanda de tiempo más allá de 8 horas, demanda de energía, equilibrio mental y físico, compromiso, grandes responsabilidades tanto con lo administrativo como con los estudiantes, entre otros. “Para mi ser docente es tener un corazón grande, sacrificar mucho y dar todo sin esperar nada a cambio”, afirma A. Expresan la gran responsabilidad que tienen y el impacto que generan, sin observar concordancia con la valoración social “Las normas no impactan tanto como los docentes que hacen cosas que cambian la educación de este país”, afirma E. “Que triste uno esforzarse tanto en la vida para ser cada día mejor y que nuestra profesión sea tan desvalorizada”, afirma A. Debido a la responsabilidad que tienen los docentes, exponen que es necesario estar en un proceso constante de crecimiento al ser el referente de sus estudiantes. Lo que ellos ayuden a desarrollar en los niños, niñas y jóvenes con sus formas de actuar y pensar será en parte, lo que se reflejara en la sociedad. Los docentes de esta investigación tienen sin duda una apuesta por la formación humana antes que la académica, pues para ellos ésta es la base de su hacer como docentes: *“para mí lo social sigue primando sobre lo académico”*, afirma G. En conexión con esto, plantean que es importante que los docentes se cuestionen su ser y su hacer, que transiten procesos de autoconocimiento en los que se pregunten por la vida, por la sociedad, por sus estudiantes, acercándose a ellos y conectándolos con un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un lugar humano: *“al maestro hay que trabajarle como persona desde el ser”* C, *“la empatía con el docente tiene mucho que ver en el aprendizaje”* L, *“yo creo que un profesor significativo es el que se hace muy grande en su vida para que cuando esté dando clase sea un gran ser humano”* J.

Dentro de las reflexiones que hacen están las relativas a sus colegas, exponen que es necesario aprender de estos y replicar lo valioso. *“Es necesario reconocer la labor docente, visibilizarla, para que otros puedan replicarla”* E. Sin embargo hay muchos de ellos que hacen procesos maravillosos dentro del aula, pero no les interesa generar formas de difundirlo (entre éstas en las convocatorias a concursos como el de experiencias

significativas) debido a que implica más trabajo: *“hay un profesor que hace contenido inteligente en la web, eso es significativo. Pero él prefiere tener tiempo para su familia”* J.

La última idea de ésta subcategoría, expresa la necesidad de generar formas de aprendizaje que promuevan en el estudiante un proceso activo. Los docentes expresan que es una apuesta valiosa que combina gratitud, bienestar docente y estudiantil; en la cual se reconoce el saber de los estudiantes, sus necesidades y motivaciones. Además de permitirles y demandarles una reinención constante (término que se explica desde el lugar creativo del docente; es la posibilidad de interpretar realidades o hechos y a partir de allí tomar decisiones que cambian el rumbo de lo establecido para beneficio de sus proyectos, contextos, comunidades, entre otros. Es no conformarse y salir del lugar común) la construcción del conocimiento, aboliendo el estancamiento intelectual y personal por el que transitan muchos profesores. Las experiencias significativas que han liderado en las instituciones educativas retoman esta necesidad y su impacto positivo se ve reflejado en las comunidades de las I.E., en la vida de sus estudiantes y de ellos mismos. *“Es un encarrete por una cosa que se hace y esto va alimentando, sino fuera así mi profesión sería muy aburrida, la gente (los otros docentes) dicen que amargura”* E.

Entrelazando ideas. Los investigadores argentinos Suárez y Dávila plantean que “... lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetibles” (Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente, 2014, p. 1). En este orden de ideas, los sucesos de la escuela y los significados que les dan los docentes, son muy valiosos para la comprensión de la presente categoría. Si bien son muy variados los elementos que encontramos, se logran observar muchos puntos en común en las diferentes narrativas. En aras del objetivo de esta investigación rescatamos que hay en estos docentes una apuesta por generar procesos en los cuáles ejercer su labor, valiéndose de la libertad de la educación pública; desde el emprender acciones en relación a las necesidades de la educación (lo humano); los entornos (educación contextualizada); los intereses de los estudiantes (niños, niñas y jóvenes activos). Observamos que ejercen una labor que los hace felices, más allá del tiempo y el esfuerzo que esto requiere, incidiendo positivamente en la vida de los

estudiantes (algunos han logrado transformar vidas), preguntándose por la importancia de su crecimiento personal como referentes en la formación de los estudiantes, compartiendo con sus colegas lo que hacen y piensan, creyendo que aunque esta labor es subvalorada tiene sentido en cuanto es ahí que se reconocen como seres humanos.

Cabe decir que consideramos que las experiencias significativas son un eje fundamental en su quehacer docente que les ha permitido interconectar lo expuesto anteriormente. Citando nuevamente a Daniel Suárez y su equipo de investigadoras, traemos a colación la siguiente idea: “cuando los docentes cuentan sus experiencias pedagógicas narrándolas en primera persona, estos relatos constituyen materiales excepcionales para problematizar el acontecer del mundo escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva y el lenguaje de sus actores. Son materiales documentales que llaman a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal” (Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente, 2014, p. 3). La información que nos comparten los docentes, nos permite visualizar desde sus vivencias, elementos que han sido de relevancia para construir sus decisiones y trazar formas de accionar en su labor.

Recorrido académico y laboral

Dentro del análisis encontramos dos categorías transversales que llamamos recorrido laboral y recorrido académico, las cuales hablan de los procesos que han vivido los docentes en relación a estos dos aspectos. No obstante, luego de una revisión detallada de los elementos que las caracterizan nos dimos cuenta que se podían integrar. A través de esta categoría pudimos visualizar giros en la vida que los obligaron a reinversiones cambiando lo esperado por lo encontrado, y finalmente apasionándose por lo que vino después de cada cambio de mirada y de actuar. De esta manera definimos las siguientes subcategorías.

Lo esperado. En los relatos pudimos encontrar que 5 de los 6 maestros nunca se imaginaron que su recorrido profesional iba a estar determinado por la docencia, así su formación académica base no fue para tales fines. En este grupo encontramos profesiones como música, filosofía, contaduría, biología, medicina, ingeniería...todas como parte de las búsquedas a través de lo que cada uno de estos docentes esperaba. Solo uno de ellos

siempre supo que quería ser docente y para ello se formó académicamente. Como ejemplos de lo descrito en esta subcategoría se pueden mencionar las siguientes citas textuales tomadas de las entrevistas: “Cuando estaba joven nunca imaginé ser docente [...] yo quería ser enfermera o médica”. Afirma A. “Mi sueño era ser médica [...] entonces empecé aquí en Medellín pero trabajando como secretaria y la única opción ya de continuar estudiando me ofrecían o licenciatura en matemáticas, contaduría y a pesar de que yo era secretaria no me gustaba seguir por lo mismo...” Afirma C.

Giros en la vida, búsquedas: la reinención. Luego de los recorridos y las búsquedas, sucedieron giros inesperados relacionados con sus familias en cuanto a pérdidas, separaciones o enfermedad. A lo económico, renunciaron por situaciones complejas; algunos en su niñez vivieron traslados que les implicaron renunciar a sus sueños, entre otros. Aun después de pasar por situaciones complejas, estos docentes asumen una posición activa lejos de la autocompasión y acuden a la reinención; a la búsqueda de nuevas oportunidades luego de las renunciaciones, encontrando la docencia como una nueva apuesta vista desde diferentes perspectivas: necesidad, oportunidad, provisionalidad, entre otras.

De acuerdo a lo anterior observamos un elemento transversal: las búsquedas, cargadas de reflexión y reinterpretación constante, tal como lo explica el concepto de biografización de Christine Delory-Momberger: “...conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (Delory-Momberger, 2014, p. 699). “[...] entonces nos fuimos a vivir a Tâmesis y fue una ruptura para mí muy brutal, demasiado significa porque fue pasar de la ciudad, de dormir en transporte para ir al colegio a caminar al colegio, porque me metieron a un colegio agropecuario entonces yo ya iba a estudiar en una finca [...]”. Afirma J. “[...] ya pues como había que tomar una decisión en ese momento y había que enfrentar la quiebra, entonces dije yo... tocó, tocó salirme a trabajar y ayudarle a mi mamá, entonces cancelé, dije voy a cancelar este semestre, solicité en la universidad me dijeron sí y me salí a trabajar [...]”. Afirma G.

Las apuestas que traen “pasión por lo que se hace”. Después de haber visto cómo los giros inesperados traen decisiones y reinterpretación, viene la pasión por lo que se

hace. Inicialmente la docencia la ejercieron como una ocupación más. Estando allí sintieron la necesidad de formarse desde una perspectiva académica y en la combinación con la práctica docente encontraron el amor y la pasión por esta profesión. “[...] realmente para mí lo más importante es el contacto con los estudiantes, el hecho de tener a mis estudiantes ahí y de interactuar con ellos, eso me enriquece a mí y me hace sentir muy bien y muy feliz en mi vida [...]”. Afirma L. “Es un sentido de vida, para mí ellos se convirtieron también en un proyecto de vida y en esa necesidad de estar con ellos, de ayudarlos, de compartir, de aportar como desde ahí y me amarraron [...]” Afirma G. “[...] eso del deseo de ser profesor como que nació al principio y se quedó ahí extasiado [...]”. Afirma E.

Consolidando la información En esta categoría encontramos relación con el concepto de autobiografía, entendido como conjunto de hechos y acciones que buscan una comprensión contextualizada del mundo y de la propia existencia enmarcada por una sociedad (Rivas Flores y Leite Méndez, 2014), a través de lo cual buscamos “darnos forma” con decisiones y apuestas. Lo anterior coincide con lo propuesto por Delory – Momberger, quien plantea la autobiografía como “conjunto de representaciones según las cuales los individuos se figuran su vida y hacen de ella continuamente la forma (las formas) y el sentido (los sentidos)” (Delory Momberger, 2015, p. 63).

Por otro lado, desde Larrosa rescatamos que la educación debe ser promotora de experiencias, en tanto proceso transformador único, lo cual vemos reflejado en la manera como la educación llega a consolidar las apuestas de vida de estos docentes y a su vez “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” se convierten en parte de las herramientas que “dignifican la labor docente” (Larrosa Bondía, 2006, p. 110).

Lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la ciencia como la filosofía tradicionalmente, menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Larrosa Bondía, 2006, p. 110).

En estas narraciones encontramos giros inesperados que pueden ser argumentados teóricamente desde el concepto “situación biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 40), propuesto por Schutz (1974), el cual contempla situaciones en la vida que se pueden controlar, es decir son “modificables” y otras en las que esto no es posible dado que la realidad es impuesta (sucesos que no se pueden prever) (Schutz, 1974). En la mayoría de los casos vimos cómo los giros inesperados generaron reinterpretación, en todos se encontró que lo significativo ha requerido un momento de pausa para ser reflexionado. Lo anterior argumentado por Schutz citado en (Motta, 2010), quien asegura que todas las acciones, independientemente del tipo que sean, pueden llegar a ser significativas en tanto exista un proceso de reflexión de las vivencias a través del tiempo.

Institucionalidad y concurso experiencias significativas

Desde este lugar narrativo los maestros compartieron tanto sus cuestionamientos como percepciones positivas frente a la institucionalidad (referida como Ministerio de Educación Nacional MEN, Secretarías de Educación y directivas de las instituciones educativas). Estas percepciones se observaron tanto desde el rol que cumple la institucionalidad en general, como a partir de sus iniciativas, para este caso el concurso de experiencias significativas, el cual es punto de partida de esta investigación. Cabe resaltar que la mirada investigativa se da a partir de cada uno de sus contextos, desde la subjetividad; es una combinación interesante entre sus lugares profesionales subordinados al cumplimiento de lo establecido y sus apuestas creativas y por qué no, irreverentes. El gran desafío al que nos enfrentamos al descubrir esta categoría nos llevó a los planteamientos de Foucault, analizados y citados por Runge Peña (2015), acerca la sujeción de un sujeto con libertad autoconcedida, que lo lleva a proponer nuevos lugares desde los cuales observar, conocer y aceptar el mundo y desde allí actuar. Estos docentes asumen su subjetividad de tal manera que logran contextualización y conocimiento de sus entornos, redimensionando lo establecido y potencializando sus capacidades a través de propuestas que se transforman en experiencias significativas.

Institucionalidad descontextualizada, desinterés y desconocimiento. Desde el Estado (MEN, Secretarías de Educación, entre otros), se proponen proyectos estandarizados

a la comunidad educativa colombiana, sin las especificidades requeridas para algunas regiones o poblaciones del País que poseen características diferenciadoras, en las cuales estas propuestas prácticamente no aplican o lo hacen de manera superficial. “[...] *ministerialmente e institucionalmente no es sino saber llenar formaticos y eso es significativo si me entendés... o sea prácticamente, con el concurso que es un video y unos formatos, si tú eres un buen actor, escogiste bien tus alumnos y llenaste bien los formatos pasaste, lo que no te hace un buen profesor, lo que muestra eso es una incapacidad del estado de leer la realidad de los profesores y de medir a los profesores [...]*”, J. Una de las propuestas a las que hace referencia el párrafo anterior son los concursos de experiencias significativas, en los cuales los 6 docentes participaron con resultados de éxito para la mayoría de ellos. No obstante coinciden en que los premios generan inequidad, ya que se les da la oportunidad solo a unos cuantos, sin la posibilidad de generar estrategias que impacten a la mayoría de los docentes y estudiantes del País, siendo esta situación para ellos un desperdicio de recurso invertido por parte del Estado sin un impacto prometedor. Otro aspecto importante para mencionar, acerca de este concurso, es el hecho de premiar lo obvio; es decir, algo que se debe hacer bien, dada su misma naturaleza, no debería ser premiado. De alguna manera consideran que la labor docente implica entrega, creatividad y calidad, lo cual no merece reconocimientos a través de este concurso. *“Pero para mí pues súper extraño porque yo no sé por qué lo tienen que premiar a uno por hacer lo que tiene que hacer. Pues para mí no es significativo eso [...]*” J. Además de lo anterior, se identificó que la falta de objetividad y transparencia en algunos procesos de selección en el concurso, es otro de los pensamientos fuertes de algunos de estos docentes, con más influencia si se lideran desde la municipalidad, tal como A lo enfatizó: *“yo decidí que no vuelvo a presentar ninguna experiencia a nivel de municipio porque es pura burocracia, no se estimula a las personas que son y ellos quedan bien cuando quieren quedar bien. Entonces a mí no me interesa ese tipo de reconocimientos”* A. Ahora bien, no se puede dejar de mencionar que para ellos la normatividad, vista como lineamientos de carácter obligatorio dados por la institucionalidad, no genera tanto impacto como los proyectos planteados por los mismos docentes. “[...] *yo creo que también es saber que hay cosas que ocurren y que*

al final de cuentas el proyecto yo creo que es de los muchachos, es de la ciudad más que de, que supera los colegios y los directivos [...]” E.

Por otro lado, frente a las directivas de las instituciones educativas son reiterativos al referirse a que las limitaciones y los obstáculos vienen específicamente de allí, con más confirmación que desde el mismo MEN. Todos dejan claro que el apoyo más importante y crucial para cualquier iniciativa es el del rector. Tanto es así que el único docente que recibió su apoyo desde el inicio del proyecto, es el que actualmente lidera la experiencia significativa de mayor amplitud en relación a las demás de esta investigación. *“Uno se da cuenta que hay que trabajar con y sin recursos, uno trabaja con y sin recursos, pero cuando los recursos están facilita tanto el trabajo y los resultados son tan distintos [...]*” E.

En adición a lo anterior, una de las mayores desilusiones es cuando los apoyos de las directivas llegan, dado que lo hacen solamente cuando sus iniciativas han tenido reconocimiento, además que las directivas dan prioridad al aspecto operativo y dejan de lado el humano. *“El apoyo viene cuando hay reconocimientos, antes del apoyo, antes de los reconocimientos no, ¿cómo va a sacar los muchachos de aquí para la primaria, se va a ir solo con ellos y si le pasa alguna cosa a los muchachos y cómo va a interrumpir clase...? [...]*” J.

Reinterpretación y resignificación: encontrando lo positivo dentro de lo negativo. No se puede dejar de lado la mirada de reinterpretación y resignificación que ocurre en estos docentes, logrando resaltar aspectos positivos dentro de lo que aceptan y encuentran cuestionable: la institucionalidad. Tomando en cuenta la subcategoría anterior observamos que a pesar de las limitaciones institucionales, la labor de estos docentes no se ve coartada, pues son capaces de mediar entre sus responsabilidades institucionales y la creación de experiencias formativas de trascendencia en sus aulas, las cuales han sido premiadas. Sin embargo, más allá de las premiaciones y reconocimientos externos, lo que es relevante para estos maestros es el impacto que logran en sus estudiantes y en la comunidad, incluso el bajo salario y el tiempo extra que invierten pasa a un segundo plano. Algunos de ellos consideran que desde lo público se puede tener libertad de crear en las aulas. *“[...] acomodo mucho lo estatal a lo mío [...]*” G.

Una de las miradas más importantes para los maestros, gracias sus propuestas desde la reinterpretación aún cumpliendo con parámetros externos y a través de las propuestas desde la institucionalidad (concurso experiencias significativas entre otros), es la reivindicación de la labor docente, o por lo menos las semillas para que esto suceda.

“Todas esas cositas es lo que yo busco, que sea significativo para ellos el distinguir lo que tiene que hacer y cómo lo debe aplicar a su vida, esa es la parte que yo quiero manejar”

A. Desde el anterior punto de vista los maestros consideran que se visibiliza su labor y al mismo tiempo se les abren puertas; para ellos es claro que existen innumerables iniciativas similares o de mejor calidad que permanecen en el anonimato y a través de concursos como estos se puede llegar a hacer visible lo invisible. Al ser ideas que se premian y se difunden, sus proyectos son visibilizados y de esta manera podrían ser replicados. *“[...] visibilizó un trabajo que teníamos pero que nos puso como en el reto de decir esto no se puede abandonar, esto tiene que cualificarse mucho más, esto no sé qué, movilizar muchas más cosas [...]”* E.

Por otro lado y no menos importante está la motivación económica por medio de los premios. Para nadie es un secreto que la docencia es una de las profesiones poco remuneradas en el País. Es por esto que para los docentes es un aliciente la posibilidad de reconocimientos económicos, dadas sus realidades. *“A nivel digamos de reconocimiento pues cuando es económico pues usted sabe que a nosotros nos pagan muy mal, o sea cualquier reconocimiento económico aunque no es el fin, es bienvenido pues, es bienvenido”* G. Siendo coherentes con lo planteado en la categoría familia, rescatamos la mirada positiva que para estos maestros traen los reconocimientos externos de su trabajo, dada la gran satisfacción para sus familias y lo que esto logra en ellos. *“[...] entonces cuando fue el día de la premiación ya dije vea hay un proyecto hay una premiación vamos ahí y van a mostrar lo que hicimos en Teledellín y ella fue con mi hermano pero ella no, ella como que vio que era una cosa deslumbrante, ella se imaginó cualquier cosa que venga y ella cuando vio eso que por televisión, el auditorio repleto, cosas, aplausos, premios, plata, pues una cosa entonces eso fue muy significativo en términos del orgullo que uno representa para la familia [...]”* E.

Consolidando la información. Desde todas estas miradas se podría enfocar un primer acercamiento teórico, se trata de la presión impuesta por la sociedad a los seres humanos en cuanto a su proceso de biografización, desde Christine Delory-Momberger, el cual plantea la obligación de generar proyectos de vida, así mismo solventarlos, implementarlos y que sean exitosos. Con base en lo anterior pudimos identificar presión en cuanto a la responsabilidad de su labor, pues deben plantear propuestas que funcionen y generen impacto, teniendo en cuenta que los apoyos son mínimos y descontextualizados (Delory Momberger, 2015 y Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). De acuerdo a la mirada del sujeto biografiado y biografizante de sí mismo, citado en Runge Peña., (2015) se visualiza la posición del docente como agente activo, que si bien está enmarcado y “sujetao”, tal como lo propone Foucault citado en Runge Peña, (2015), logra dinamizar procesos de construcción social y formativa de gran impacto en las instituciones educativas. De manera coherente podemos decir que los docentes a través de las experiencias y hechos que los confrontan con la institucionalidad y sus iniciativas, buscan reinterpretar una realidad que los “sujeta”, según Foucault citado por (Runge Peña, 2015), y a partir de ella salirse de la cotidianidad, comprender los aspectos positivos gracias a su propia labor y de esta manera generar impacto en la sociedad, tal como la mayoría de ellos lo expresa. De acuerdo a lo anterior citamos a Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006), quienes a través de su mirada de los métodos biográficos en la investigación consideran que los hechos de la vida de una persona están cargados de interpretación y de esta manera ser comprendidos “en su singularidad y como parte de un grupo” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 175).

Relación con los estudiantes

En esta categoría accedemos a uno de los aspectos pilares de la docencia, al observar en los relatos que constituye el lugar de mayor motivación del ser docente: los estudiantes. Dentro de los datos encontrados consideramos que se pueden agrupar en tres subcategorías desde el punto de vista de las relaciones con los estudiantes: la primera referida a la responsabilidad, la segunda habla de la importancia de construir relaciones

cercanas con los estudiantes, la tercera a modo de entrelazar las dos subcategorías anteriores considera el impacto de su labor.

La Responsabilidad. La docencia es asumida por estos profesores como un acto de responsabilidad social y humana, tal afirmación la basamos en la claridad que imprimen en sus palabras frente al impacto que tiene su labor en la vida de quienes están en formación “quiero ser consecuente con mi discurso, que yo quiera formar mejores seres humanos” J, “Que traten de aprender a vivir, el bachillerato y la escuela son un aprendizaje para la vida” L. Consideramos que en sus narraciones están plasmados los sueños y deseos de aportar a la construcción de una sociedad ética. Por tanto, para estos docentes, el hecho que sus estudiantes construyan un proyecto de vida, es a la vez su proyecto de vida “no pienso tanto en transmitirles conocimiento sino en darles herramientas para que construyan un proyecto de vida” G. Algunos de estos docentes han visto cómo es el barrio y la vida de sus estudiantes, se han involucrado hasta alimentarlos y cuidarlos durante las horas de estudio requeridas en las experiencias significativas, han dejado ahí su corazón, es una apuesta comprometida y real.

Relaciones cercanas. Tal como se mencionó en la categoría familia, algunos docentes han construido relaciones tan cercanas con sus estudiantes que pueden llegar a confundirse con lazos propios de una familia, dicha característica no es lejana al concepto que citan Bolívar, Domingo y Fernández sobre Waller “la cosa más importante que sucede en las escuelas es el resultado de la interacción entre personalidades” y continúan con “La enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y vida del profesorado está íntimamente unido a su trabajo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 57).

La relación que establecen la mayoría de estos docentes con los estudiantes es muy cercana, para lo cual también acotan que es necesario, en una posición de enseñanza, permitirse establecer tal proximidad, quizás no al nivel de la familia, pero sí a un nivel mayor de lo “normal”, ya que consideran que esto genera motivación en el acto de enseñanza-aprendizaje tanto para los estudiantes como para ellos. “Yo descargué muchos mitos y egos con mis estudiantes, me pude acercar a ellos” C, “reírse con los estudiantes genera confianza y a partir de ahí producen más” C. Los docentes han observado cómo a

través de su proceso laboral se han transformado, potencializando su lado humano, sensible. Este resultado ha dependido en gran parte de las vivencias con los estudiantes *“los estudiantes se convirtieron en un proyecto de vida, ayudarles, compartir con ellos, ellos hicieron que cambiara”* G.

El impacto. Sin embargo los cambios no son en un solo sentido, la labor que desempeñan los docentes genera impactos positivos en la vida de los estudiantes, algunos han dejado de consumir drogas, se han formado en aspectos relativos a la ciudadanía (responsabilidad, empatía, conocimiento de su entorno), se han formado sólidamente en diversas áreas lo que les ha permitido acceder a becas universitarias, crear emprendimientos y consolidar sus proyectos de vida. *“A los estudiantes les cambio la vida el proyecto”* E, *“Algunos estudiantes salieron del vicio”* C, *“les ha permitido tener un proyecto de vida, articularse con la universidad, con una técnica o montar empresa”* G. Observamos una relación directa entre: el deseo y compromiso de querer impactar positivamente la vida de los estudiantes, el hecho de permitirse establecer relaciones cercanas con ellos generando empatía de parte y parte, y los sucesos que muestran (en las historias de algunos docentes) que los estudiantes han logrado gestar proyectos de vida, posiblemente mejores que el común de los estudiantes de dichos contextos. Por tanto, es de gran impacto la labor de la mayoría de estos docentes, arraigada en gran parte a dichas experiencia significativa. Retomando a Ghiso (2015), en conferencia acerca de la labor docente (2015), donde hizo referencia a la educación como una práctica que no es neutra citando a Freire, expone *“el docente o cambia las cosas o las deja como están”*, alagamos la labor de estos docentes al poder observar que los protagonistas de esta investigación se ubican en el primer grupo, cambiando lo establecido desde una perspectiva positiva.

Categorías emergentes diferenciadoras

Encontramos en la investigación que si bien hay categorías transversales halladas en las narraciones de todos los docentes, hay otras que son exclusivas a cada uno de ellos. Recurrimos al siguiente planteamiento que nos permite ver la relevancia de estas categorías *“Si queremos entender como una persona piensa, actúa, siente, o*

cómo conoce lo que sabe, es preciso entrar en la dimensión (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa” (Butt, Raymond, Yamagishi, 1988, citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 84).

Basadas en lo anterior, buscamos cuáles eran las características de estas categorías que hemos llamado diferenciadoras y encontramos que estas hablan de la subjetividad de cada maestro, de cómo se perciben a sí mismos en su labor y cuáles son las imágenes-ideas que tienen de su personalidad. Además, cuáles han sido las apuestas particulares en su construcción biográfico-profesional, y a qué dan relevancia. Se observa que éstas son base estructural de las experiencias significativas. Por todo lo anterior, a cada docente pertenece una categoría diferenciadora. En su planteamiento Foucault expone que existe una relación estrecha entre el discurso de una persona y la constitución de su subjetividad. En la fundación comunicativa que establecen los seres humanos con el mundo y consigo mismos, hay una estructura que se relaciona con la subjetividad del ser. “Los seres humanos devienen sujetos, se subjetivan, en relación con las prácticas discursivas y no discursivas en las que están inmersos” (Runge Peña, 2015, p. 4). Complementado la idea anterior, la conformación de la subjetividad (identidad) de un sujeto, está mediada por el entorno, la comunicación que se establece con otros, el hacer y decir en un espacio – tiempo específico y los relatos sobre sí mismos, que son también una posibilidad de construcción de sí. “Junto con las formas materiales y corporales de comunicar en las situaciones de interacción (prácticas) están también los relatos y las historias de sí que sirven para proyectar una “imagen o retrato de sí” (Goffman, 1981, p. 28, citado por Runge Peña, 2015). Consideramos que estos docentes a través de sus relatos nos acercan a su subjetividad, desde este lugar escribimos los análisis de estas categorías.

Aprendizaje desde la diferencia

Desde muy niña A empezó a cuestionarse respecto a las diferencias en los seres humanos, con base en esto fue asimilando, a lo largo de su vida, que es desde el lugar de la comprensión del otro que se potencia a cada ser humano. Fue así como una vez que llegó a

su profesión docente luego de múltiples búsquedas, asumió la premisa a partir de la cual desarrolla su labor como docente: el aprendizaje desde la diferencia. De acuerdo con esto pudimos encontrar las siguientes subcategorías.

Percepción de su labor como docente y lo que logra en el estudiante. Partir del lugar de la comprensión del otro, de entender sus necesidades, capacidades y potencialidades, es lo que esta docente implementa para sí misma y para sus estudiantes. Enfoca su trabajo asumiendo como punto de partida las fortalezas, fortaleciéndolas en cada estudiante a través del desarrollo de sus clases y que de esa manera ellos se reconozcan a sí mismos, valoren sus logros y se enamoren del aprendizaje, “[...] *Porque significativo es eso, que a los muchachos les impacte, que a los muchachos les llegue al corazón, que los muchachos puedan mirar con otros ojos sus aprendizajes, esa es una experiencia significativa para mí, donde ellos vean diferente ese aprendizaje, que se salga de la monotonía y que digan a mí sí me sirve*” A. Esta docente tiene clara su incidencia desde el aula, aprovecha esto con herramientas tecnológicas combinándolas con las matemáticas, área que normalmente los estudiantes no quieren y en las clases de A le encuentran agrado, gracias a que A busca que cada estudiante avance a su propio ritmo. Enfocándose en cada caso por separado alcanza satisfacción al encontrarse con casos complejos, ya que para ella son un reto que enriquece más su labor.

De acuerdo a lo anterior, los logros académicos de sus estudiantes no se hacen esperar; sin embargo, más allá de esto, para A posee más valor el ser humano y cómo desde el aula se pueden dar transformaciones en él. A través de sus iniciativas esta docente busca que sus estudiantes encuentren solidaridad, respeto y tolerancia frente a la diferencia. “[...] *yo siempre les dije: muchachos aquí todos no son iguales, algunos van a un ritmo diferente, los que van más lento tenemos que colaborarles, los que saben más, bienvenidos para ayudarles a nuestros compañeros. Entonces ese fue uno de los grandes logros que yo tuve con ellos, con ellos y con todos porque a partir de eso yo siempre he trabajado con los muchachos de esa manera*” A.

Ayudas para el aprendizaje y evaluación. A lo largo de la búsqueda por conocer al otro, identifica en los jóvenes un gusto evidente por trabajar con herramientas tecnológicas (tabletas, trabajos en línea, entre otros), así logra que se interesen por el

aprendizaje, además de generarles gusto por el trabajo desde sus casas, gracias a las evaluaciones en línea. *“Los niños se sienten muy motivados y entonces ellos son felices cuando uno les dice: bueno vamos a trabajar hoy con tablets pero en esto. Y ellos ya siguen esas instrucciones y hacen muy buen trabajo en esa parte”* A. De acuerdo a lo anterior, esta docente lleva sus métodos de evaluación al mismo nivel. Basándose en el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, en sus dificultades y fortalezas, ella encuentra la manera de evaluar. Esto la convierte en una persona que en ocasiones es incomprendida por la comunidad educativa que la rodea, pues no comparten sus técnicas, pero además en una persona gestora, pues al trabajar de manera diferente muchas veces debe buscar cosas que su propio contexto no le ofrece.

Como resultado de lo anterior y como uno de los mayores logros para A está la valoración del área por los estudiantes. Esto se ha explicado a lo largo de esta categoría y es necesario darle el lugar que se merece, de acuerdo a lo expresado por A. Es el lugar de uno de los mayores objetivos logrados para esta docente. Por medio de su premisa de la diferencia y su metodología a partir de allí busca un objetivo claro: que sus estudiantes se enamoren de su materia. *“[...] Entonces esas pequeñas cosas son las que lo van recompensando a uno, cuando un estudiante, salen cien muchachos, pero uno de ellos te dice profe yo sé matemática por lo que usted me enseñó [...]”* A.

El valor de aprender-haciendo con sentido

Uno de los aspectos más relevantes en el recorrido biográfico de la maestra C es el valor que le da a construir procesos formativos erigidos desde la práctica, práctica que debe estar sustentada, a diferencia de las que buscan simplemente ocupar el tiempo. Encontramos 5 subcategorías.

Percepción de sí misma. Esta docente se considera una mujer curiosa y perseverante, que encontró en la labor docente su lugar en el mundo. Muy rigurosa y exigente años atrás, consigo misma, con su familia y sus estudiantes. Sin embargo, por sucesos específicos y aprendizajes que devienen de las vivencias de su labor como docente, se transforma en una mujer más sensible, que se permite mayor contacto con el otro, que está más presta a escuchar y da mayor valor a la formación humana y menos a la formación

para el trabajo. Todo esto incide en los cambios que imprime en su vida personal, con su familia particularmente.

Cambios radicales. En su relato hay dos sucesos de suma importancia en su vida, el primero fue al comienzo de su experiencia docente; en el colegio donde trabajaba le piden que se haga cargo de la clase de filosofía, materia que era totalmente diferente a su área de formación, ella decide trabajar a partir de los relatos de vida. Tal ejercicio despierta en los estudiantes y en C empatía, sensibilizándolos frente a los problemas del otro, tristezas, sueños, frustraciones, alegrías, entre otros. Movilizando su lado humano y solidario.

El segundo está referido al suicidio de un estudiante en su salón de clase, evento que le cambia por completo su percepción de la labor docente, que la lleva a pensar si hubiera podido hacer algo, que le muestra desde un lugar muy cercano la responsabilidad de los docentes frente a la vida. Estos dos sucesos son de tal trascendencia en la vida de C. que pueden ser considerados como “situación biográficamente determinada” desde la perspectiva de los sucesos que no se pueden controlar (Schutz, 1974, p. 40).

Tareas. Esta categoría hace referencia a vivencias y reflexiones que C elabora a lo largo de su trayectoria docente sobre las tareas. El suceso del estudiante que se suicida tiene relación con esta categoría, en la tarea que él entregó ese día decía que se iba a suicidar, pero ella no la revisa en clase y el estudiante muere. A partir de ese momento decide que las tareas son revisadas inmediatamente después de la entrega, además deben tener un sentido, pues considera que hay muchos profesores que las asignan por ocupar al estudiante y no con un fin de aprendizaje claro. En este interés por las tareas, C comienza a notar que a los estudiantes ya no les gustan los cuadernos y que las clases son aburridas por esto. A partir de tales reflexiones le surge la necesidad de configurar sus clases y su apuesta formativa desde otro lugar.

Inspiración semillero de robótica. En conexión con la subcategoría anterior, la docente se pregunta la manera de reemplazar los cuadernos con algo que genere mayor interés. En las TICS encuentra la solución para consignar la información del área de conocimiento que dicta y generar motivación en los estudiantes por la materia y por las herramientas que se usan en ella. Un elemento relevante es la apuesta de C por generar

procesos de aprendizaje desde el hacer, desde la práctica, donde el estudiante es un constructor activo de su formación. C encuentra en la posibilidad de generar proyectos con los estudiantes, la manera de unir la participación activa y las TICS (en busca de reemplazar los cuadernos).

Semillero de robótica. El semillero de robótica fue una propuesta que combinó los elementos mencionados anteriormente. Se formó un grupo de 20 estudiantes que a través del deseo y la motivación propia generan un espacio de investigación y aprendizaje, en el cual las relaciones son cercanas y se reconoce al otro, donde los procesos tienen un sentido y todos participan y las TICS son una herramienta constante. Si bien C fue quien tuvo la idea y es quien comienza liderando, al cabo de poco tiempo ella fue una participante más, que aprendió a la par con todos. El semillero significó dedicación y estudio, y a través de éste transformación positiva (de impacto, duradera) para la docente, los estudiantes y sus familias. Conformaron una gran familia “cuando yo me dediqué a estos muchachos casi que los adopté como hijos” “me tocaba transportar el laboratorio a mi casa para no dejar sola a mi familia y poder alimentar a los estudiantes”. A modo de recoger la información sobre esta categoría, encontramos que el semillero de robótica plasma en su proceso y conformación las diferentes apuestas que C elabora en su vida, pues es producto de la necesidad de poner a conversar sus búsquedas como persona, como madre y como docente.

El aula al servicio de la comunidad

En el docente E resaltamos el valor que le ha dado a la comunidad como punto de partida para constituir los procesos que ha ayudado a gestar. Beneficiar a la comunidad ha sido un eje transversal en sus búsquedas formativas. Hemos descubierto 4 subcategorías.

Percepción de sí mismo. Para E su familia es un motor que lo ha impulsado en muchas de las acciones que ha realizado, es por esto que tal núcleo se convierte en una guía que a la vez se refleja en otros aspectos de su vida, por ejemplo en la relación con sus estudiantes que es cercana, tal como lo es con los miembros de su familia. “Yo he ligado mi vida personal con lo laboral, como me comporto con mi familia así me comporto con los estudiantes”. Para E es importante integrar el discurso a la práctica, por tanto se considera un ser que busca coherencia entre uno y otro elemento. Este docente de sociales manifiesta

que el área que enseña tiene la responsabilidad de ayudar a sensibilizar a otros con sus comunidades y a su vez, él debe aplicar lo mismo a su vida.

Comunidad. El interés por el trabajo comunitario nace en E desde su juventud y lo ha plasmado en “Ciudadanos investigadores sociales”, proyecto de investigación social realizado por estudiantes. Tal apuesta formativa se genera partiendo, en principio, del interés que E ha sentido a lo largo de su vida por el trabajo comunitario y se complementa con la necesidad que observa de formar estudiantes que sean ciudadanos responsables en la construcción de sus entornos, visibilizando las problemáticas que los rodean, generando sensibilidad y apropiación por sus comunidades. Todo esto ha permitido construir contenido teórico social de valor desde los seres que viven en un territorio.

Percepción de su labor como docente. E desde temprana edad sabía que iba a ser docente, es y ha sido su pasión. El camino ha sido un “encarrete”, al generar alternativas y quiebres en el proceso, buscando ser flexible, para no reproducir estructuras establecidas como lo observa en sus compañeros. “Es fatal que un docente en 25 o 30 años de trabajo esté reproduciendo y reproduciendo, esto es como alimento que me dice que hay cosas nuevas”. Para él su labor debe estar cargada de significado, porque si en algún momento se perdiera, tendría que irse pues ya no habría sentido en ejercerla. Ciudadanos investigadores sociales ha dado valor y sentido a su labor como docente, en complemento con la necesidad de realizar procesos gestados desde el estudiante para incentivar la participación activa de este en su propia formación.

Proyecto ciudadanos investigadores sociales. Tiene una trayectoria de 15 años que a lo largo del tiempo se ha consolidado y en la actualidad posee una estructura clara. Le apuesta a generar procesos de investigación escolar, buscando develar qué pasa en la ciudad, desde los intereses de los colegiales y las problemáticas que existen en el entorno de la I. E. Es una propuesta, tal como su creador la piensa, de los estudiantes, pues está concebida para estimular la autonomía. Desde la óptica del impacto, el proyecto ha incidido en la vida de estudiantes y de las comunidades de manera positiva, algunos jóvenes deciden estudiar carreras en áreas sociales, pero además se potencializa su responsabilidad, empatía y compromiso social al formar ciudadanos contextualizados. Para E es necesario combinar el proyecto con los procesos del aula, pues si bien hay que cumplir con los requisitos que

plantea el sistema educativo, es necesario hacerlo desde el disfrute con procesos que le permitan como docente la reinención constante y donde el estudiante sea el protagonista. Ciudadanos investigadores sociales se ha replicado en otros colegios y ha crecido de tal manera, que se creó un foro de investigadores en la escuela con otros docentes e instituciones educativas. Por tanto logra intercambio y aprendizaje con pares, lo que lo hace cada vez más visible para la comunidad educativa, logrando credibilidad. En búsqueda de consolidar la información, observamos que E en Ciudadanos Investigadores Sociales plasma los diferentes componentes que constituyen parte de su apuesta docente, además de impregnar allí las necesidades para su bienestar como persona y como docente.

Apuesta por un proyecto de vida para sí mismo y para el otro

En el docente G encontramos que una de sus mayores apuestas ha sido ayudar a otros a forjar proyectos de vida que les permitan desarrollarse como personas íntegras. A su vez este objetivo ha sido para él su propio proyecto de vida. Hemos hallado 6 subcategorías:

Percepción de sí mismo. G se considera un ser libre, aventurero, que no siente motivación por formas de hacer tradicionales y que encontró en la docencia, el lugar donde quiere proyectar su vida profesional hasta el final.

Recorrido de vida. G nunca quiso ser docente, no era su sueño, a pesar de tener el referente desde niño de su mamá, quien se desempeñaba como maestra. Llega a la docencia por casualidad, por propuestas para hacer parte de procesos de enseñanza en universidades y posteriormente por la invitación de un rector de colegio oficial para clases de biología en un contexto muy difícil. Cambia de vida, de investigar y trabajar con animales, pasa a generar procesos con seres humanos (estudiantes) expresa “yo venía de vivir en otro cuento y luego me conecté con la ciudad, sus seres humanos y una realidad que me generaba mucho miedo”.

Percepción de su labor como docente. Las oportunidades laborales le dieron la posibilidad de reconocer que es un formador innato y que es su pasión. Por lo tanto, “se metió de pies a cabeza”, “uno se tiene que dar como docente sino yo creo que se enloquece”. Su labor es un apostolado que le demanda aprender constantemente, exigirse, reinventarse, característica que lo motiva en su esencia de aventurero. En correspondencia con su necesidad de romper con las formas de enseñar tradicionales, propone metodologías

independientes y conecta el saber con las necesidades del entorno, las propuestas de los estudiantes y lo obligatorio de la educación formal. Logra mediar entre las exigencias del gobierno y las necesidades tácitas de la realidad. Hay una apuesta porque los estudiantes construyan su proyecto de vida, motivarlos y enamorarlos del conocimiento como algo que se debe conectar con lo cotidiano, con la práctica. Lo fundamental de su labor se erige en descubrir la esencia de los seres humanos, es una formación que le apuesta más al desarrollo social que a lo académico. Por consiguiente, su labor ha traspasado lo académico, es la vida misma, la de sus estudiantes, la de la comunidad y la suya, la que se ha transformado.

Contexto. El territorio donde G desarrolla el proceso de la experiencia significativa ha sido un componente fundamental. Si bien las problemáticas que allí ocurren son de altísima dificultad, él se enamora de ese lugar y allá estructura su proyecto de vida. Este docente conoce el barrio en profundidad, pues habitó sus calles de noche y de día, lo cual lo acercó a la realidad desde la experiencia. Reconoce en el contexto un elemento fundamental para estructurar los procesos de aprendizaje, en la relación institución educativa, docente, estudiante. Tal propuesta ha permitido una participación activa del estudiantado, debido a que es la realidad y las necesidades de ellos los que generan la ruta para erigir los procesos de aprendizaje.

Aula ambiental. Recuperando algunos elementos ya mencionados, el aula ambiental (nombre de la experiencia significativa) es un proceso formativo que nace de la consigna de enseñar “biología” (área del conocimiento para la cual se contrata a G en la I.E.), y a su vez, como característica fundamental, se ha erigido desde lo empírico, basándose en la realidad del entorno y las necesidades de los estudiantes. Lo cual demanda una reestructuración constante, pues las necesidades cambian, el entorno se transforma, las problemáticas mutan, y el maestro G en su esencia de reinención avanza fluidamente con este proceso, complementándolo con metodologías de enseñanza-aprendizaje diferentes a las tradicionales. Por todo lo anterior es un proceso que nunca acaba y permite “volar” a su líder. El rector del colegio ha brindado apoyo constante a la experiencia significativa, lo cual ha posibilitado que esta apuesta crezca con mayor facilidad. Además G es un gestor que ha tocado puertas de instituciones públicas y privadas logrando convenios con

universidades, el gobierno y la empresa privada. La experiencia significativa se ha mostrado por fuera de la ciudad y del país y sus procesos han sido un referente para formar colegas. Actualmente es un espacio de formación media y superior.

Historias de estudiantes. Esta experiencia significativa les ha permitido sentirse fundamentales en el proceso, al requerir una participación activa, esto les ha cambiado la concepción de la formación en el colegio. Antes de existir el aula ambiental, a los estudiantes de la I.E. no les interesaba la universidad, la mayoría salía a hacer parte de la guerra, de los combos o al ejército. Al pasar por esta experiencia, algunos de ellos han encontrado una ruta a seguir, que los motiva y les ha dado la posibilidad de erigir un proyecto de vida. Han sido ganadores de múltiples premios, becas universitarias, viajes para mostrar sus investigaciones e intercambiar conocimiento con otros estudiantes, a algunos les ha dado empleo y a otros les ha permitido crear empresa. El aula ambiental ha significado, para ciertos seres humanos, cambiar la concepción de la vida misma. La información consignada en la presente categoría, nos lleva a proponer que el docente G ha unido en el aula ambiental, elementos constituyentes de su forma de ser y necesidades que tiene como individuo a un proceso social y formativo de gran impacto que corresponde a su apuesta como ciudadano, que a la vez conversa con los requerimientos de la educación pública y que incluso, va mucho más allá de los mínimos pedidos por las instancias gubernamentales. Esta experiencia significativa es una apuesta de vida donde G se reconoce como individuo.

Vivir la vida “sin tragar entero” – ciudadanía

J es un docente que se caracteriza por una irreverencia innata, que disfruta al describirla y hace que el interlocutor encuentre gracia en ello. Su vida ha estado marcada por renuncias, confrontaciones, y apuestas, determinadas en parte por hechos ajenos a él y en parte por decisiones propias. A lo largo de los hechos que fueron dándole forma a su vida, J se configuró como una persona a la que le gusta cuestionarse frente a su propia vida y frente a la sociedad. De esta manera encontramos tres subcategorías que muestran con determinación la necesidad de generar en sus estudiantes la costumbre de repensarse, tal como él mismo lo ha hecho. Rescatamos esta afirmación: *“Yo no le voy a entregar ciudadanos de mierda a esta sociedad, si el pelado quiere, que estudie y si no no pasa”* J.

Renuncias, confrontaciones, apuestas. Cuando hablamos de renuncias, confrontaciones y apuestas en J, nos referimos al cúmulo de hechos que han determinado su camino. Al referirnos a sus renuncias nos dirigimos a algunas experiencias que generaron giros importantes: renuncia a la música como profesión y al arte en general, que en ese momento eran su gran pasión. Posteriormente ocurre un hecho trágico en el cual pierde a sus dos hijos pequeños, lo cual se convierte en su mayor renuncia. Estos hechos, en combinación con muchos otros más, hacen de J una persona en constante confrontación consigo mismo, en una búsqueda incansable por preguntarse por la coherencia entre su forma de pensar y de actuar. Es así como llegan las apuestas por compartir las ideas que lo convencen, lo cual lo lleva a apasionarse cada vez más por lo que en ese momento era un “mientras tanto”: la docencia. Es la gran apuesta por medio de la cual imprime la coherencia que busca, aplica sus preceptos de vida a sus estudiantes y logra transformar hechos dolorosos en oportunidades de reinterpretación. “Yo no voy a volver a traer hijos acá, no sé cómo serían mis hijos en este momento pero sí quiero que los hijos de los demás no se conviertan en un problema” J.

El docente como corresponsable de la sociedad. A través de labor en el aula J imprime un alto grado de responsabilidad social a su actuar. Para él el docente debe ser un promotor de pensamiento ciudadano en los estudiantes, su labor debe ir más allá del protagonismo o de los reconocimientos externos y se debe concentrar en los cuestionamientos y confrontaciones, no solo propias para enriquecer el bagaje que lo hace maestro, sino para sus estudiantes y de esa manera ir logrando poco a poco mejores ciudadanos e impactar la base de la educación (la escuela), tal como lo hace a través de su proyecto, el cual describiremos en la siguiente subcategoría. “Como por una especie de convencimiento y es, yo he criticado tanto que la base está mal preparada, yo estoy dando clase en esa base entonces yo voy a ser responsable con esa base. Por lo menos los que pasen por mis manos sean muy buenos seres humanos, o sea que alguien después de pasar por mis clases no sea alguien igual, que cuando lleguen a la universidad lleguen como con otra... visión” J.

Proyecto Albricias. El Proyecto Albricias, se basa en el concepto que denota buenas noticias. A través de esta iniciativa sus estudiantes analizan la constitución colombiana y a

partir de sus cuestionamientos y reflexiones encuentran conclusiones importantes para compartir, con un matiz de impacto a la ciudadanía. La fase final del proyecto incluye un momento en el cual los estudiantes entregan a los más pequeños las conclusiones obtenidas en el ejercicio inicial en un momento de conversatorio y discusión; “Quiero ser consecuente con mi discurso, que yo pueda formar mejores seres humanos” J. De acuerdo a lo anterior logra que sus estudiantes se planteen preguntas respecto a sus realidades sociales, culturales y políticas, además que exista discusión y que el legado continúe a través del ejercicio con los estudiantes más pequeños. “Lo que se me ocurrió fue confrontar a un ser humano con otro ser humano a ver qué pasa, pues o sea es que no es lo mismo decirle a alguien no bote la basura a tener que enseñarle a alguien por qué no se puede botar la basura o por qué y ese tipo de cosas”. J.

El valor de la calidad

A través de esta categoría nos encontramos con una docente que considera que el concepto de calidad, visto como el mejoramiento continuo, debe atravesar cada decisión, hecho o experiencia que se configure, no solo en la vida profesional sino en la personal. “*La calidad para mí es hacer las cosas que tenemos que hacer bien hechas, ese es mi eslogan de calidad*” L. De esta manera encontramos las siguientes subcategorías.

Percepción de su labor como docente. Para referirnos a esta subcategoría debemos hacer énfasis en su recorrido académico, pues está cargado de oportunidades y búsquedas atravesadas por la docencia y los números: quería ser ingeniera de sistemas, hizo una licenciatura en matemáticas, una técnica en sistemas y finalmente se graduó como contadora. Gracias a la licenciatura en matemáticas pudo trabajar como docente para poder pagarse sus estudios de contaduría. Finalmente, al ser contadora de profesión, considera que la docencia es su gran pasión y la combina con su otra pasión: los números: “[...] *yo siempre les digo soy profesora de matemáticas, enamorada de los números, contadora que también es con números o sea por todos lados los números me encantan [...]*” L. Después de un poco de historia enfocamos la mirada en lo que ella considera son sus mayores satisfacciones, las cuales hacen referencia a esos momentos que vive en el día a día de su docencia, siendo coherente con el concepto de calidad: “[...] *realmente para mí lo más*

importante es el contacto con los estudiantes, el hecho de tener a mis estudiantes ahí y de interactuar con ellos, eso me enriquece a mí y me hace sentir muy bien y muy feliz en mi vida” L. De acuerdo a lo anterior L constantemente hace referencia a lo feliz que se siente en su profesión, siendo este aspecto más importante que una mejor remuneración económica como contadora: *“económicamente la docencia no es mejor que la contaduría, para nada, pero profesionalmente me siento más realizada de personal, en mi labor como docente que en mi labor como contadora, entonces rapidito desistí de la contaduría, la terminé y me quedé en la docencia”* L. Por otro lado, la metodología que esta docente aplica en sus clases está basada en la búsqueda para mejorar la calidad académica de sus estudiantes, aplica métodos de evaluación desde el ser y el hacer en coherencia con lo su objetivo. De esta manera ella busca que en sus escenarios académicos los estudiantes aprendan para la vida y que así mismo lo apliquen. En general la percepción de L frente a su labor como docente está atravesada por su concepto de calidad, el cual elegimos como otra subcategoría y explicaremos a continuación.

Calidad. El concepto de calidad es la base de toda la experiencia como docente de L, incluso desde lo personal y lo familiar lo aplica. Considera que debe ser el eje fundamental de toda construcción formativa y que quien los lidere no debe sentirse coartado eventualmente por la falta de recursos, por el contrario el esa persona o esas personas quienes deben potenciar esos procesos transformándose en gestores y promotores de la calidad. “[...] porque yo pienso que la calidad no depende directamente de los recursos, la calidad de la educación depende mucho es de quien lidere esos procesos educativos [...]” L. Esta docente es una líder innata en estos procesos de mejoramiento de la calidad y en este mismo sentido se ve desilusionada cuando percibe negligencia por parte de la institucionalidad y cuando todos sus esfuerzos terminan sin fuerza, pues ella tiene la certeza de que es el verdadero camino para lograr lo que hace falta en la educación: “[...] yo estaba ahí, al frente, me encantan esos procesos de gestión de calidad y más por la parte pues contable y todo eso de diagramas, de proveedores, de clientes, de todo eso, eso para mí es un lenguaje muy agradable [...]” L. “Desde que la parte directiva no esté convencida del papel importante y fundamental que desempeña el sistema de gestión de calidad en una institución no va a funcionar” L.

Guías. En esta subcategoría vemos cómo L busca la herramienta para implementar y materializar su concepto de calidad, es así como surgen las guías, las cuales se convierten en el insumo fundamental de su trabajo. Nacen a partir de una necesidad práctica, de organización de los procesos, de estandarización. “[...] qué hago para hacer mi labor más productiva, más sistematizada, más organizada, que yo pueda estar más tranquila y que todo lo que he hecho los años anteriores me sirva no solo con la experiencia de llegar al aula de clase y el manejo de los conceptos y del grupo sino que tenga algún material, entonces fue cuando empecé lo que son las guías de aprendizaje” L. Trabajar de esta manera y en concordancia con su concepto de calidad como filosofía de vida, le ha permitido hacerse conocer en el contexto educativo, aunque este proyecto no fue creado para el concurso eso vino después. Además resalta el trabajo, avance y gusto por el aprendizaje de algunos estudiantes, logrados a partir de las guías. Para terminar, esta docente aclara de manera contundente que lo más importante para ella es que se siente feliz trabajando de esta forma.

Análisis de las Categorías emergentes diferenciadoras

A través de recuperar la información de las categorías emergentes diferenciadoras, podemos visualizar factores que se repiten, mostrando elementos claves que nos permiten hablar en mayor profundidad de esta parte de los hallazgos. Una de las preguntas orientadoras que surge como parte del análisis es: ¿Cuál es el lugar de la vida de cada docente en los proyectos que estos estructuran para sus estudiantes y sus comunidades? Consideramos que cada experiencia significativa parte en principio de la subjetividad del maestro y desde allí les han dado valor a las necesidades sociales, por tanto consideramos que la subjetividad de estos docentes está puesta al servicio de un proyecto común. Vale la pena resaltar las palabras de María Teresa Luna, docente e investigadora de gran trayectoria de la ciudad de Medellín, cuando hace reflexiones sobre quién se es y qué se ha hecho para llegar a ser ese ser que se es y cómo el entorno, el entramado social influyen en ese que se es. Los docentes se han sensibilizado con los contextos apropiándose de ellos, y a su vez los han fusionado con su forma de ser y sus necesidades de reinventarse - transformarse desde la propia vida, en unión con lo biográfico profesional.

Foucault plantea que el sujeto no es libre, auténtico y auto determinado. Supone, que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto. El sujeto es un efecto de todo ello. “Los seres humanos devienen sujetos, se subjetivan” (Runge Peña, 2015, pag. 4), están atravesados por una forma histórico-social específica. El ser humano es el resultado también, de un contexto que implica formas de hacer políticas, tecnológicas, sociales, educativas, etc. Y que generan una forma – sujeto específico. “Foucault no plantea ni una interioridad ni una autenticidad en el modo de ser, sino una forma; el sujeto es una forma dada” (Runge Peña, 2015, p. 4).

Si bien el sujeto está, según Foucault, subordinado a ciertas formas sociales, también “les puede hacer resistencia mediante procesos más estilizados (artístico-existenciales)” (Runge Peña, 2015, p. 5). El sujeto forma parte activa de dicha construcción, es también a partir de éste que se generan las características de un contexto social como también unas características propias “negociadas” en un marco específico. En las experiencias significativas observamos este tipo de “negociaciones”, que mezclan lo personal, las necesidades del entorno y los requerimientos gubernamentales. Posibilitando al docente desde lo público, erigir un proceso de crecimiento personal. Es por esto que consideramos que ésta es una apuesta pedagógica que permite poner a conversar los discursos y acciones a lo largo de sus recorridos biográfico – profesionales, generando coherencia en sus vidas y además, manteniendo la motivación y la pasión por lo que se hace. A propósito de la mirada de experiencia como algo que no se planea y no se proyecta, tal como lo plantea Larrosa, encontramos a Jay (2002), quien asume que “la experiencia tiene que ver con algo que sucede cuando uno no lo espera, cuando uno no lo planifica, cuando uno se ve sorprendido por los hechos” (p. 11), en la mayoría de las narraciones visualizamos que hay sucesos en la vida de cada docente que de manera inesperada ocurren y generan impacto de largo alcance, generando nuevas perspectivas y apuestas en sus vidas. Complementamos lo dicho con el concepto de giro biográfico, relacionado con el concepto de “situación biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 40). Por último, observamos que las experiencias significativas generan impacto en dos sentidos, interviniendo en la vida de quienes las transitan y a su vez, requiriendo que quienes participan ayuden en su construcción. Pues es una apuesta pedagógica que demanda de gente activa y propositiva,

al construirse por y para seres humanos, la cual además logra impactar en muchas ocasiones, la vida de quienes hacen parte de ésta, incidiendo en su formación humana, fortaleciendo el tejido social y cultural.

Conclusiones

A través de la experiencia que vivimos las investigadoras en el proceso de construcción de la presente indagación, observamos el valor de recuperar la voz de los maestros como elemento primordial para erigir conocimiento desde y para la escuela, tal como lo vienen proponiendo Daniel Suárez y Antonio Bolívar en sus procesos investigativos. Por otro lado, haciendo referencia al título de esta investigación encontramos que estos maestros dan múltiples sentidos a las experiencias significativas. Si bien el MEN propone una definición, la mirada que se tendrá en cuenta para construir estas conclusiones es la que se acoge a la definición propuesta por nosotras basada en los sentidos rescatados de las narrativas de estos maestros. Por tanto proponemos la siguiente definición de experiencia significativa: “Apuesta de vida que nace de la subjetividad del maestro como “sujeto” que se reinventa a partir de un proceso basado en los cuestionamientos sobre sí mismo y su entorno. Busca impactar positivamente la formación de seres humanos y su contexto, además de generar bienestar y motivación en los recorridos biográfico – profesionales propios y de los demás”.

El concepto de experiencia significativa planteado por nosotras contiene los hechos a través de la línea de tiempo que configura a cada maestro, desde lo personal y lo profesional. Cada peldaño que estos maestros recorrieron requirió de decisiones y apuestas de vida coherentes con las reflexiones y vivencias por las que transitaron. A lo largo de ese recorrido encontramos giros, búsquedas, renunciaciones, necesidades de salir de los lugares conocidos (de la monotonía) y dentro de toda esta configuración de la vida encontramos que hay una parte que es una apuesta formativa que podríamos llamarlo un proyecto educativo, tal como lo propone la definición del MEN. Nuestra definición de experiencia significativa no va en contraposición de ésta sino que la contiene, es uno de los peldaños a los que hacemos referencia en esta construcción de la vida. En adición a lo anterior, desde nuestra lectura, lo que hace el MEN es plantear una definición a una práctica educativa que

venían desarrollando los docentes muchos años atrás, consideramos que se hizo en aras de incentivar algo que el MEN se dio cuenta que estaba funcionando y mejoraba la calidad de la educación. Partiendo del concepto de “experiencia” de Larrosa y su planteamiento referido a las pocas posibilidades que genera la escuela para combatir la falta de ésta, consideramos que las experiencias significativas son una posibilidad para hacerle frente a esta necesidad. En estos procesos existe una vivencia que impacta y el saber que la acompaña es analizado y usado para generar crecimiento desde lo individual y desde lo humano. En este marco encontramos dos miradas generales relacionadas a los sentidos que los maestros dan a sus experiencias significativas: comunes e individuales.

Desde lo transversal:

- Encontramos que todos los docentes dan relevancia a erigir los procesos formativos que lideran desde las necesidades sociales y humanas, buscando impactar positivamente la vida de los estudiantes, de la escuela y el entorno. Consideramos que reconocen el gran compromiso que conlleva ser docente y por tanto afirmamos que integran a sus vidas la responsabilidad social. Tal como lo planteamos en un escrito anterior, en el marco de una propuesta educativa que nace a partir de esta investigación, “las apuestas políticas, formas de pensar y actuar en la escuela de los docentes y los directivos, inciden y fomentan en los estudiantes ciertas formas de ser y actuar. La educación debe apostar por generar procesos éticos, que piensen en el bien común, en los cuales haya claridad acerca que cada persona es arte y parte de las construcciones sociales, además es necesario apostar por el amor social, el amor de familia, el amor por los sujetos y el amor por sí mismo”. Observamos coherencia entre la responsabilidad que asumen en su profesión y los hechos que acompañan su hacer en las experiencias significativas. Lo anterior es basado en los datos que muestran el avance (profesional, educativo, de salud, relacional, en sus familias, entre otros) de estudiantes en el marco de estos procesos. Además del impacto positivo que a su vez han tenido las experiencias significativas en las instituciones educativas y la comunidad donde están ubicadas, por último, en las familias de algunos docentes.

- A lo largo de este escrito hemos planteado en varias ocasiones que estos docentes han gestado procesos que les han permitido romper con las estructuras “inamovibles” de la escuela. Observamos que han propuesto otras maneras, diferentes a las tradicionales, para guiar la formación de los estudiantes. Así mismo, esto les ha generado retos, lo cual les ha implicado ser creativos, estudiar, analizar, aprender de sus colegas, en fin, abordar su labor como una oportunidad para renovarse constantemente.
- Retomando el concepto de “sujeto” desde Foucault, analizado y discutido por Runge Peña (2015), bajo el cual existe influencia para responder al contexto externo, podríamos decir que en cierto modo es lo que sucede con estos maestros, pues “pertenece” a un sistema al cual se le debe responder de alguna manera. Estos docentes conocen y aceptan esta realidad, pero lo hacen a manera de confrontación con ellos mismos y con el contexto; es decir, conocen las exigencias de la institucionalidad y las siguen de manera autónoma, son capaces de reinterpretar lo designado para crear realidades que se salen de lo común pero que siguen respondiendo, en la mayoría de los casos, con mejores resultados.
- Lo anterior si nos enfocamos solo en la mirada de responder ante la institucionalidad, sin embargo no podemos dejar de lado lo que los docentes necesitan de ésta. ¿Cómo debe responder la institucionalidad a sus docentes? Delory Momberger plantea la gran presión que vivimos los seres sociales en la actualidad, dado el “éxito” que debemos lograr a nivel profesional, de esta manera la institucionalidad demanda resultados en relación a los proyectos de los docentes, sin embargo solo los apoyan cuando son premiados. De esta manera, nuestros entrevistados manifestaron que, si bien los resultados podrían ser mejores si contarán con el apoyo de la institucionalidad (especialmente directivas de las instituciones educativas), esto no es determinante para sacar adelante sus iniciativas y así lo han demostrado hasta ahora. Sus convicciones van más allá del apoyo externo pues le apuestan a una responsabilidad desde su profesión, la cual definen como una vocación que les llena la vida de felicidad a pesar de las adversidades y tristezas que les ofrece. Encontramos un discurso poco coherente entre las

motivaciones del estado, relacionado a que los docentes generen exp. sig. en sus aulas y el apoyo real que encuentran en sus lugares de trabajo. Si bien el MEN y las Secretarías de Educación tratan que cada vez más maestros construyan experiencias significativas en sus colegios, pareciera a veces, una carga para estos, debido a que no han encontrado bases sólidas desde los agentes administrativos, que los impulsen a hacerlo y les faciliten el camino.

- De acuerdo con lo anterior, vemos un nexo tan cercano que podría decirse que su límite está casi desdibujado. En la mayoría de los maestros que participaron en esta investigación se notó un convencimiento de lo cercano que está el mundo profesional del personal. En casi todas las entrevistas existían afirmaciones acerca de que sus estudiantes se convertían en sus familias o que la escuela misma como contexto se convertía en sus vidas. En estos docentes el nexo entre los hechos que han determinado su vida a lo largo del tiempo y sus apuestas desde lo profesional es tan cercano que la relación de causa y efecto se puede entender de manera bidireccional; la vida produce cambios en lo profesional y a su vez lo profesional los genera en la vida. Así, su pasión por lo que hacen determina el éxito que puedan tener en su labor. De acuerdo con esto y con base en lo que expone Larrosa frente a la valoración de la labor docente, los entrevistados resaltan su labor al entregarse a un escenario escolar para “dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la ciencia como la filosofía tradicionalmente, menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa Bondía, 2006, p. 110).

Desde lo individual:

Recuperando las categorías emergentes diferenciadoras consideramos que estos maestros dan sentidos individuales a las experiencias significativas, determinados por su subjetividad: En la docente A encontramos la importancia de reconocer al otro como diferente para potenciarlo como ser humano, en C el aprendizaje debe estar transversalizado por una práctica cargada de significado, en E el impacto positivo a la comunidad es un referente de vida, en G hay una necesidad por erigir proyectos de vida

para los demás y para sí mismo, en J los cuestionamientos sociales y las confrontaciones personales determinan su camino, por último, en L el concepto de calidad y mejora continua atraviesa sus premisas de vida.

Discusiones

Esta investigación genera planteamientos que podrían ser profundizados en nuevos escenarios investigativos:

- Como profundización de esta investigación se podría indagar en la posible incidencia de características diferenciadoras del docente (género, territorio, estrato socioeconómico, cultura, edad, búsqueda profesional, entre otros) en la generación de propuestas coherentes con la mirada de experiencias significativas, tal como se propone en esta investigación.
- Cada categoría encontrada podría ser un escenario con elementos suficientes para profundizar en investigaciones posteriores.
- Queda planteada la discusión con la institucionalidad acerca de necesidad de tomar en cuenta las voces de los maestros en los programas que proponen.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: Muralla.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectiva y voces. *Manual de Investigación Cualitativa, IV*, 59-112.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (26 de octubre de 2015). *Docentes y directivos de básica - ¿qué son las experiencias significativas?* Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-197149.html
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62)*, 695-710.
- Delory Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Ghiso, A. (30 de Noviembre de 2015). *Elaboración y sensibilización del Plan Educativo Municipal de Envigado (PEM)*. Envigado: El Municipio.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Jay, M. (2002). La crisis de la experiencia en la era pos - subjetiva. *Prismas. Revista de historia intelectual* (6), 9-20.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma* (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, A. R. Ameigeiras, L. B. Chernobilsky, V. Giménez Béliveau, F. Mallimaci, N. Mendizábal, y otros, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 208). Barcelona: Gedisa.
- Medellín, S. d. (29 de Octubre de 2015). *Secretaría de Educación de Medellín*. Recuperado de www.medellin.edu.co/index.php/observatorio-de-experiencias
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf
- Mojica, M. B. (1998). *Aproximación a la realidad educativa del país: experiencias significativas*. Santa Fe de Bogotá: Unicef Colombia.
- Motta, R. D. (2010). La constitución temporal de la acción significativa: reconstrucción de la crítica de Schutz a Weber en torno a la génesis del sentido de la acción. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (71), 1-10.
- Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J. I. Rivas Flores, A. E. Leite Méndez y E. Prados Mejías, *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. (pp. 59-74). Málaga: Aljibe.
- Runge Peña, A. (2015). *Sujeto, subjetivación e identidad narrativa: analítica empírica de las prácticas y/o biografización*. Medellín: Documento de trabajo.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Suárez, D. (2014). Espacio autobiográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *RMIE*, 763-786.

Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa de la Fuente, L. (2014). *Ceip*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRATICAS_ESCOLARES.pdf

ANEXO 8. ARTÍCULO INDIVIDUAL ANA CRISTINA LÓPEZ VILLEGAS

Ana Cristina López Villegas⁴

Resumen

Este artículo tiene como propósito valorar la investigación en educación realizada por docentes basada en narrativas autobiográficas como proceso reflexivo que tiene incidencia en la vida de los mismos investigadores, siendo así una gran herramienta para fortalecer los procesos formativos personales, de colegas y estudiantes.

Argumento que la investigación basada en narrativas autobiográficas realizada por docentes genera procesos de reflexión que logran tocar las fibras constituyentes del pensamiento de los investigadores, incidiendo en aspectos íntimos del ser humano y como consecuencia de esto, en las formas del accionar docente, promoviendo cambios al ejercer su labor. Como complemento de lo anterior argumento que la narrativa autobiográfica es una excelente herramienta que genera reflexión, por tanto, debería ser implementada como ejercicio de formación en la escuela, con colegas y estudiantes.

Este escrito está dividido en 5 apartados: en el primero de ellos expongo qué es la narrativa autobiográfica, en el segundo me detengo en la narrativa autobiográfica específica en docentes, en el tercero propongo que la investigación es un espacio reflexivo que incide en la vida del investigador, en el cuarto, se hace la unión entre la investigación docente basada en narrativas autobiográficas y el proceso reflexivo que ésta genera, por último, presento la narrativa autobiográfica como ejercicio valioso en espacios educativos, pues considero ayuda a formar seres humanos reflexivos.

Palabras clave: Investigación, Reflexividad, Narrativa Autobiográfica Docente, Formación Humana.

Aclaración

El presente artículo es el resultado de un proceso reflexivo generado como parte del aprendizaje en el recorrido de la elaboración de la investigación “Sentidos dados a las

⁴ Licenciada en Teatro, aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano, Artista Pedagoga de la Secretaría de Educación de Medellín, anacristinalpez@gmail.com.

experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”⁵.

En este artículo no pretendo exponer dicho proceso de investigación, sino que nace como consecuencia de los análisis, las reflexiones y las vivencias que se produjeron en mí como investigadora de la mencionada indagación. Es decir, la experiencia vivida a partir de tal búsqueda generó reflexiones que son plasmadas en el siguiente escrito.

1. Narrativa autobiográfica

He aquí un escrito que le apuesta a navegar en el amplio mundo de la narrativa, puntualmente de la narrativa autobiográfica como herramienta valiosa que genera espacios de reflexión y autoanálisis de cada una de las personas que lo experimenta, que le permite visualizar su pasado, centrarse en el presente y proyectarse al futuro, pensando la construcción de sí mismo como parte de un entorno, siendo afectado y afectando. Generando procesos de reflexión valiosos que siembran semillas en el camino de la duda, de la pregunta, de la mirada crítica.

Algunos autores durante los últimos años han planteado la importancia de la narración autobiográfica en los procesos de formación humana, hasta el punto de postular “que los seres humanos nos construimos y construimos la realidad por medio de relatos” (Bruner citado por Fernández, 2007, s.p.), incluso que “uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida” (Delory – Momberger, 2009 citado en Runge Peña, 2015, p. 18). Tal es la relevancia de la narración en la vida, considerada como elemento fundamental en la construcción de esta. La narrativa autobiográfica, es considerada como un hecho que está presente en todo tiempo y lugar (Chase, 2015). Pues todos los seres humanos narramos y nos narramos como acción común. La narrativa ha sido definida por Susan E. Chase (Chase, 2015) basada en definiciones de Bruner (1986), Gubrium y Horlstein (1997), Hinchman y Hinchman (2001), Lasstett (1999) y Polkinghorne (1995) como:

⁵ La investigación se podrá encontrar en los centros de documentación de la Universidad de Manizales y del CINDE, lugar donde se guardan los escritos que se generan alrededor de los procesos formativos de la universidad. Los diferentes estudiantes e investigadores que requieran de esta información la encontrarán de manera libre y gratuita.

Una forma particular de discurso. La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo... además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones (Chase, 2015, p. 69).

El concepto biografización que propone Christine Delory Momberger ayuda en la comprensión de lo que es narrativa autobiográfica, éste ha sido nombrado por su creadora como "...conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros" (Delory- Momberger, 2014, p. 699). Cada persona desde su posición se encuentra en una búsqueda constante de su lugar y de su "forma propia", desde cualquier lugar profesional o actividad de vida. El individuo tiene la necesidad de comprender quien es, qué ha hecho para ser esto que es, cómo el tránsito de la vida y las decisiones que ha tomado lo configuran, y cómo este cúmulo de características que lo atraviesan también determinan formas relacionamiento social y emocional. "Ese sujeto biográfico es entonces no solo productor de una autobiografía sino, al mismo tiempo, producto y productor de su vida y siempre parte de la misma" (Schulze, 1995, p. 16 citado por Runge Peña, 2015).

Sin embargo, nada de esto es posible sin un proceso de aprendizaje en el cual el individuo se permita reflexionar sobre su propia práctica y en paralelo analice las relaciones recíprocas que existen entre él y la sociedad (Delory- Momberger). La narrativa autobiográfica rescata estos procesos de análisis y aprendizaje por los que transita el ser humano a partir de narrar su vida.

Por lo anterior, es tarea de la investigación biográfica "estudiar las operaciones y los procesos según los cuales los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de su entorno histórico y social, y debe comprender y analizar la interface

de lo individual y lo social interrogando las construcciones biográficas individuales dentro de sus contextos y sus entornos” (Delory Momberger, 2015, s.p.). Por ello, la investigadora Delory-Montberger plantea que el objetivo que se fija la investigación biográfica es “el estudio de los modos de constitución del individuo en tanto que ser social singular”. Es decir, el proceso de construcción del saber que se realiza a partir de esta elección investigativa, integra la historia del individuo y a éste como un ser socialmente contextualizado y a partir de allí genera conocimiento.

Para cerrar éste apartado, es importante resaltar, el hecho que las narrativas de vida no constituyen solamente información para elaborar un planteamiento como parte de una investigación, sino que a su vez el ejercicio es una posibilidad de configuración del sujeto narrador quien se construye diciéndose (Delory Momberger, 2015).

2. Narrativas autobiográficas de maestros

En este artículo me interesa referirme a los procesos investigativos que se han venido realizando con narrativas autobiográficas en el marco de las experiencias docentes. Por ello centro los diferentes conceptos rescatados de los autores en éste marco teórico.

La definición que propone Susan E. Chase, posibilita relacionar la importante correspondencia que se ha venido generando en estudios como los de Daniel Suárez y Antonio Bolívar, entre el análisis de los procesos que experimentan los docentes en su labor y en su vida; y la investigación docente que se ha preguntado por muchos de los elementos que convergen en el proceso de aprendizaje (relación docente – estudiante, políticas públicas educativas, formas de evaluación entre otras).

En el libro “La investigación biográfico narrativa en educación” de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se plantea la unión que existe entre la labor educativa y la vida personal de los docentes, pues su cotidianidad implica una relación directa. Los docentes están con sus sentimientos, pensamientos y formas de accionar, en constante contacto con los estudiantes, todo esto puesto al servicio de la labor que realizan. Por lo anterior, la narrativa biográfica resulta un elemento valioso para la investigación, pues retoma las diferentes formas de autocomprensión humanas, en este caso de los docentes y su labor profesional, a través de sus pensamientos y reflexiones en forma de palabra.

En relación a las historias de vida (Chase no hace distinción en su texto entre historias de vida y autobiografía), Tierney (2000) plantea su utilidad en varios frentes (Chase, 2015):

Las historias de vida son útiles no sólo porque aportan elementos a la conjunción ya existente, sino porque son capaces de redefinir identidades. En lugar de tratarse de un objeto conservador fundado en la nostalgia de un paraíso perdido, o un fin liberal que aspire a permitir a un mayor número de personas ocupar su lugar en la mesa de la humanidad, uno de los objetivos de las historias de vida en la era posmoderna es romper el cepo asfixiante de metarrelatos que establecen las reglas de la verdad, legitimidad e identidad. El trabajo de la historia de vida es ahora la investigación de los aspectos mediadores de la cultura, el cuestionamiento de su gramática y la descentralización de sus normas (p. 92).

El planteamiento de Tierney unido al campo de la investigación educativa, muestra la importante labor que se ha desarrollado en educación al querer transformarla desde quienes en el día a día son los principales posibles actores del cambio, pues desde el saber hegemónico educativo son muchos los postulados que se han propuesto, pero muchas veces no conversan con la realidad y las necesidades que se muestran en el día a día. La labor del educador está atravesada por la interacción de personalidades y eso sólo se refleja en la particularidad. En la narrativa el narrador es el protagonista, quien pone énfasis en la singularidad de cada acción o suceso humano en lugar de poner el énfasis en sus propiedades comunes (Chase, 2015).

Las narrativas autobiográficas en educación permiten entender como los profesores vivencian sus realidades de enseñanza, saber lo que los profesores piensan, sienten o hacen, todo lo cual reposa en su subjetividad, lo que permite dirigirse a la naturaleza contextual específica y compleja de los procesos educativos. Este saber tomado de los juicios del docente, en unión con su labor técnica y su dimensión moral, emocional y política (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Quienes han elegido realizar éste tipo de investigaciones lo unen a una decisión entre otras de tipo político y epistemológico, al considerar que los docentes han sido relegados a ejecutar siguiendo reglas y necesidades externas, sin valorar el lugar que ocupan como uno de los ejes fundamentales en las construcciones humanas, pues la educación de la escuela (entre otras) imprime en una sociedad huellas de largo alcance “en un sentido político la noción de voz del profesor reclama el derecho hablar y estar representado” Butt, 1992 citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 61).

Bolívar, Domingo y Fernández (2001), plantean la labor docente como una actividad individual (única e interpersonal), las narrativas autobiográficas de docentes rescatan ese sentido individual, dando valor al relato que en su proceso genera autoanálisis y permiten al investigador acercarse a la particularidad de la labor del docente.

Debido a la unión intrínseca entre lo personal y lo profesional en la docencia, las narraciones autobiográficas son relevantes en el proceso de pensar la educación desde la labor docente, pues la educación está inmersa en la complejidad de los elementos que componen al ser humano.

Si queremos entender como una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe, es preciso entrar en la dimensión (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa (Butt, Raymond, Yamagishi, 1988, citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 84).

Además de adentrarse por medio de la narrativa autobiográfica en el mundo personal, la narrativa presenta un componente sociopolítico e institucional de trascendencia, pues lo personal siempre está atravesado por análisis de contextos (en tanto toda subjetividad es situada).

Para hablar de éste tipo de investigación en educación retomamos a Daniel Suárez, que hace parte de una red de investigadores docentes en éste marco, quien plantea que los procesos que se han adelantado a través de la investigación biográfico- narrativa han sido fundamentales para generar espacios en los cuales los docentes han tenido la posibilidad de

evaluarse y evaluar los componentes educativos y a partir de ahí continuar con el proceso formativo constante que debe hacer parte del hacer docente. Invita también a que este tipo de procesos hagan parte constituyente de los institutos de formación para fortalecer la labor.

Las narraciones escritas por docentes en actividad con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado “pedagógicamente competente”. Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2005, p. 10).

Acerca del concepto de pensamiento teórico en docencia, elemento importante para la formación y evaluación docente, Daniel Suárez agrega:

Si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. “Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2005, p. 12).

Lo anterior permite plantear la asertividad de la narrativa autobiográfica como una forma de investigar la labor docente, debido a sus características que posibilitan adentrarse en las diferentes aristas que presenta el ser educador. Sin duda, es un proceso que deberíamos propiciar aquellos que somos docentes en nuestra formación, pero también es

necesario incentivarlo con nuestros colegas y con quienes están formándose como maestros en espacios disímiles de enseñanza-aprendizaje.

3. La investigación como proceso reflexivo

Para plantear tal discusión, se parte de reflexiones que han presentado las investigadoras Carmen de la Cuesta Benjumea en el artículo La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa (De la Cuesta Benjumea, 2011) y María Teresa Luna en un documento de trabajo llamado La investigación como disposición para pensar (Luna, 2011). En contraposición, hago alusión a algunos de los elementos de la investigación basada en el método científico, que a mi modo de ver no permiten visualizar la riqueza del proceso de investigación como reflexión y formación para transitar la vida.

Investigar ha sido un proceso, que a lo largo de la historia ha estado principalmente ligado a conceptos como el método científico tradicional.

Un saber hipotético o sistema de conocimientos (Fernández; 2001) o resultado de procedimientos racionales que le permiten a los individuos construir el conocimiento y caracterizarlo; éste proceso se ha denominado método científico...según algunos teóricos, el método científico es el estudio sistemático de proposiciones hipotéticas que se construye en dos fases: la invención y la prueba, que están precedidas por la observación; lo anterior permite definir el método científico como proceso de conocimiento en el cual entra en juego la capacidad crítica de la razón mediante la explicación de un fenómeno (Vasquez Ramirez, 2009, p. 2).

Cuando María Teresa Luna comienza su escrito, expone una reflexión acerca de “la investigación como una disposición hacia la vida” (Luna, 2011, p. 1) a diferencia de un proceso avalado por unos pasos que buscan un resultado, es decir, que la investigación que ha primado en el tiempo y por ende, en la producción de conocimiento, ha estado atada a la demostración, al requerir demostrar que esto o lo otro es cierto, esta validado o no por el método científico. “A mi modo de ver, decir que formar investigadores es formar sujetos productores de conocimiento (según el método científico), nos estrecha en nuestra

comprensión de la tarea” (Luna, 2011, p. 2). Pensamiento que expone por el hecho que la producción de conocimiento en el medio académico, en su mayoría, ha estado unida a lo que ha sido la investigación desde premisas como las anteriores.

Sin embargo, los métodos investigativos cualitativos, se han dado a la tarea de plantear formas de validar el conocimiento desde la investigación que rescata los saberes aprendidos en el tránsito de la vida misma, desde la experiencia de los sujetos, tal como lo plantea Delory;

... la experiencia se inscribe, se escribe siempre en la “corriente de una vida” en tanto que se trata de un proceso continuo de acumulación y de integración de experiencias, que construye y transforma al mismo tiempo que forma la unidad de una existencia (2014, p. 704).

Es así que la experiencia se ha constituido para muchos investigadores en un saber que descifra en primera instancia, el conocimiento particular de las personas y que luego, se pone a conversar con otros, para desentrañar lo social de este saber particular.

En todos estos procesos está el investigador como persona, que a mi modo de ver, es tocado como ser circunscrito en esta sociedad. Las historias y reflexiones del otro logran tocar su propia existencia y que como María Teresa lo expone es un ejercicio que requiere de “disposición hacia la vida” (Luna, 2011, p. 1). Es decir, en su esencia de ser HUMANO, el investigador es atravesado por la vida del otro que se refleja en la suya.

Introduzco el término reflexividad como parte fundamental del proceso investigativo; la investigadora Carmen de la Cuesta Benjumea se remite al término y rescata que la reflexividad implica “una toma de conciencia inmediata, continua, dinámica y subjetiva” sobre el tránsito investigativo, “lo cual implica volver hacia uno mismo para examinar críticamente el efecto que se produce en el desarrollo de la investigación” De la Cuesta Benjumea, 2011, p. 164). Es decir, esta autora está planteando que ser investigador implica también conocer que dicho tránsito tiene incidencia en el sujeto investigador.

Lo anterior por tanto “...desafía las ideas de objetividad y distanciamiento tan apreciadas en el paradigma positivista; expresa la conciencia del investigador, habla de su conexión con la situación de investigación” (De la Cuesta Benjumea, 2011, p. 164). Tal

planteamiento soporta la idea que la investigación es un proceso de aprendizaje que no solamente genera conocimiento desde la objetividad y el distanciamiento, tal como se plantea en principio desde la investigación positivista.

Carmen de la Cuesta expone 5 formas de reflexividad unidas a la investigación, sin embargo, desde el objetivo de este artículo sólo me interesa exponer una de ellas, la introspección individual, que hace alusión a un “examen de las reacciones personales posiblemente inconscientes del investigador” (De la Cuesta Benjumea, 2011, p. 165). Profundizando en la idea de este espacio “íntimo” del investigador, se pueden analizar elementos que permitan dilucidar esta conexión investigador - investigación como proceso de aprendizaje personal. Uno de ellos tiene que ver con cuál es el interés particular del investigador sobre el tema elegido, qué de ese proceso lo moviliza, dónde encuentra similitud entre su vida y la del participante de la investigación, cómo esto lo cuestiona, que ha aprendido que lo haya movido del lugar conocido, cómo se manifiesta esto en su vida y en las relaciones con el otro.

Es interesante como Charmaz, una investigadora citada en el escrito de Carmen de la Cuesta, expone que la reflexividad vista desde éste ángulo “transciende el propio estudio de investigación” (De la Cuesta Benjumea, 2011, p. 166), al no estar, en muchas ocasiones, explicitada dentro de lo visible para los ojos de un externo (en los escritos del investigador, en las ponencias, en los espacios de difusión), al ser un tránsito íntimo, subjetivo del investigador, al no acabarse con los tiempos que propone la investigación, pues tal saber sigue alimentándonos en el tránsito de la vida.

Cito de nuevo la idea de María Teresa Luna sobre la investigación como un ejercicio que requiere “disposición hacia la vida” (Luna, 2011, p. 1), es decir, disposición para ser tocado, para ser movido de lo conocido, para continuar formándose y por supuesto, para poner esto que de nosotros se modifica al servicio de otros, como bien lo expone Carmen de La cuesta, “lo peor que nos puede pasar es convertirnos en mejores personas” (De la Cuesta Benjumea, 2011, p. 166).

Si bien María Teresa Luna no habla de reflexividad sino de pensar, desde mi lugar como intérprete de su escrito, considero que este pensar que ella plantea está unido al proceso de reflexividad que aquí rescato. Inspirada en su escrito planteo: ¿No será que la

reflexividad en la investigación tiene que ver con cómo se construye la vida a través de ser humano – investigador?

La investigación está ligada, entre otros, a los procesos de pregunta por la vida, por las sociedades, por las familias, por la cotidianidad, por lo personal y lo social que somos. En este sentido, la investigación debe ser también, una forma de razonar sobre algo, sin querer tener ni si quiera el deseo de producir conocimiento con un aval, simplemente un conocimiento personal que transforme personas. Por ende, a su vez, produce conocimientos no secuenciados, no demostrados, que no pretenden comprobar o refutar algo. Para cerrar, este apartado, propongo entonces que la investigación puede ser también un proceso de construcción de la subjetividad.

4. Investigación basada en narrativa autobiográfica: un proceso reflexivo

En unión con la validación de la investigación basada en narrativa autobiográfica como proceso formativo para docentes, sustentada en la experiencia de los autores citados, planteo un acercamiento que une esta línea de investigación y la reflexividad como componente fundamental inmerso en los aprendizajes que no siempre son visibles a la luz del tránsito concreto de la investigación.

La narrativa autobiográfica como experiencia de investigación puede ser tanto usada de manera personal, es decir, para generar procesos de autoanálisis en el saber y el hacer docente (tal como lo hace, en parte, Daniel Suárez en sus propuestas investigativas) (Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente, 2014), como utilizada como método por un investigador “externo” que a raíz de los datos recolectados generará un proceso de análisis. Traigo a colación la reflexión expuesta en el apartado anterior, donde se propone que el investigador en muchas ocasiones, tiene intereses particulares al abordar las temáticas elegidas y formas de hacerlo.

En cualquiera de los dos casos, sugiero que la narrativa autobiográfica forja procesos reflexivos en el investigador. Es decir, la narrativa autobiográfica como forma de investigación propone recuperar las biografías de seres humanos (personales o de otros) y a partir de ahí aprender de la experiencia individual para generar procesos de análisis social, en tanto toda subjetividad esta contextualizada. A su vez, todo esto se mezcla con el

tránsito reflexivo personal del investigador, en el cual su propia construcción subjetiva se ve afectada por los aprendizajes que incentiva la investigación.

La narrativa autobiográfica busca aprender a partir de las experiencias de vida de sí mismo o del otro. En el segundo caso, muchas veces, esto nos habla de lo que somos nosotros mismos, pues estamos “sujetados” tal como lo plantea Foucault “el sujeto no es libre, auténtico y auto determinado. Supone, que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales son las que producen al sujeto. “El sujeto es un efecto de todo ello” (Runge Peña, 2015, p. 4), es decir, estamos atravesados por las construcciones sociales y por ende, interconectados, en cierta forma, con la subjetividad del otro. Es por esto que sentimos que el otro nos conmueve en su singularidad y que a la vez, esto habla también de lo que somos.

Como investigadora de “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de docentes de Medellín y Envigado”, me voy a permitir exponer de manera corta como la narrativa autobiográfica generó como consecuencia de esta investigación reflexividades que me atravesaron e impactaron como docente, como profesional y como ser humano. Carmen de la Cuesta Benjumea en su artículo expone que “ya no es extraño que nos encontremos monografías y tesis con relatos reflexivos, es más, si no están se las echa de menos y se interroga justamente la validez de aquellos estudios donde el investigador parece estar ausente” (De la Cuesta Benjumea, 2011, p. 165), tal planteamiento soporta que como investigadora considere valioso este ejercicio.

Quiero consignar varios aspectos relativos a lo ya expuesto: la investigación que realicé partió de una búsqueda personal y posteriormente grupal, pues se hizo en compañía de otra investigadora. Nuestro deseo era adentrarnos en la comprensión de un tema específico a través de las narrativas autobiográficas de 6 docentes de instituciones educativas públicas como seres de experiencia en el tema foco de la investigación. Pero en el tránsito de la indagación me di cuenta que la vida de ese maestro que estaba ante mí, me acercaba no solamente al tema que me interesaba comprender, sino que me generaba preguntas y reflexiones que partían de mi intimidad, mi subjetividad, mis apuestas como docente, como ser político, como persona que se ha dedicado a pensar y a hacer desde el

valor del desarrollo social. Sus discursos me llevaron a pensar que era posible generar cambios en el marco de la educación pública, que la escuela tradicional no define las acciones de todas las escuelas públicas de mi ciudad, que la escuela pública desde el docente no es solamente un espacio para aprender un saber específico sobre algún área del conocimiento sino que existen docentes que priorizan y se han jugado la vida por formar seres humanos sensibles, respetuosos, críticos, con ganas de “salir adelante”, docentes con ganas de desacomodar al estudiante del lugar común, de mostrar a los adolescentes y jóvenes posibilidades reales que les permitan salir de las cuatro paredes de sus barrios que están llenos de dolor y violencia en una Colombia permeada por múltiples problemáticas sociales.

Nunca me había visibilizado como una persona que quisiera trabajar en la docencia desde las instituciones educativas públicas, pero me di cuenta que podría ser un bello espacio para incidir desde adentro, generando algún cambio, posiblemente muy pequeño, pero el posible que puede generar un ser humano.

Estos relatos me enamoraron más de la profesión docente, bendiciéndola, admirándola, reafirmando que quiero seguir apostándole a mi camino profesional desde la educación y aunque sabemos que no es muy valorada y respetada en nuestra sociedad, tiene sentido en cuanto los que la ejerzamos creamos impetuosamente que lo que hacemos va ligado a una responsabilidad social y humana de trascendencia. Si bien esta postura habla de mí desde el ámbito profesional, también aborda mis apuestas como ser político.

Desligándome del lugar de la docencia y la escuela, esta investigación me incitó a aprender de mi propia historia de vida, a pensar porqué soy como soy, qué me ha llevado a estar donde estoy, cuáles han sido mis luchas, mis renuncias, cómo me he transformado y para qué. Me llevó a sentir la necesidad de generar procesos terapéuticos en relación a mi familia, a mis formas de relacionarme con los demás y conmigo misma, pero también me ha enseñado sobre la vida misma, sobre la sociedad en que me han educado, sobre las estructuras a las cuales me quiero adherir y sobre las que preferiría no hacerlo. Me ha permitido saber que hay muchas cosas que puedo aprender del tránsito de la vida consiente, desde mis interpretaciones y configuraciones personales y sociales.

Haber descubierto la narrativa autobiográfica como herramienta investigativa cambió mi percepción frente a la construcción del conocimiento, porque es una postura que rescata el valor de la experiencia del “ciudadano de a pie” y cómo a partir de éste se construye conocimiento valioso y válido para el ámbito académico. Esta afirmación comprende que todavía existen luchas por validar la investigación social desde ésta mirada, pues no ha sido fácil romper algunos paradigmas investigativos aún hoy tan arraigados al método científico.

Todo esto me permite decir que la narrativa autobiográfica desde mi experiencia como investigadora ha incidido en mis búsquedas académicas y profesionales, pero también en la percepción de mi propia vida y en la de los demás, es decir, ésta investigación ha movilizado aspectos personales que no se exponen frente a la mirada de quienes leen el proceso investigativo y que para mí son de trascendencia en mi formación. Si bien este proceso es personal termina incidiendo en el entorno del que hago parte, pues nuestras acciones construyen sociedad.

5. Narrativa autobiográfica y formación de seres humanos reflexivos

Al unir los diferentes saberes que aquí se exponen, éste escrito se propone defender cómo desde la narrativa autobiográfica se pueden realizar procesos investigativos que consolidan la reflexión e impulsan la formación humana en docentes. Por otro lado, puede realizarse con estudiantes el ejercicio narrativo, no necesariamente en el marco de una investigación. Tal propuesta propicia también espacios reflexivos que pueden generar procesos formativos de gran valor.

Me interesa plantear la propuesta del docente – investigador que reflexiona y del estudiante que reflexiona y de la narrativa autobiográfica como una forma de acceder a ello. Si bien, la narrativa ha servido como método de investigación en la escuela para indagar sobre diversas temáticas (bulling, embarazo adolescente, consumo de drogas psicoactivas, sexualidad, etc.) que acontecen en la vida de niñas, niños y adolescentes, no es tan común el planteamiento de la narrativa autobiográfica como proceso de formación humana desde el ejercicio reflexivo. El pensarse, analizar la vida propia, las decisiones y sucesos que han acontecido en el trasegar del ser humano, esa niña, niño, adolescente o docente como

persona que está en formación y que puede aprovechar éste proceso para generar un espacio de indagación sobre sí mismo, un sí mismo contextualizado, que le permitiría acercarse a elementos que han sido de parte de su vida y despiertan interés, rechazo o curiosidad por algo específico.

En este apartado me permitiré citar algunos datos recolectados de la investigación “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”, que dan sustento a lo que aquí expongo.

La maestra C⁶ era una persona que enseñaba el área de comercio en un colegio. Por necesidad, cambia de colegio y allí le asignan dar la clase de filosofía, área para la cual no fue formada. En medio del “desconocimiento” y cómo forma de abordar la clase, propone estudiar a los filósofos generando un paralelo entre sus planteamientos y la vida de los estudiantes, para esto, plantea contarse unos a otros sucesos de su vida. Es así que cada fin de semana los estudiantes debían describir en sus cuadernos lo que habían hecho y en clase, quien quisiera, podía leer o narrar lo escrito a sus compañeros. La docente cuenta que este ejercicio que parecía tan simple generó en los grupos y en ella un impacto que no se esperaba. “Hay muchos muchachos que les marcó la vida relatar”, “empecé a recibir historias tristes pero que muchos querían contarlas” dice C.

A través de los relatos los estudiantes empezaron a reconocer que sus compañeros también tenían dolores como ellos, problemas, búsquedas, necesidades, entre otros; lo cual generó empatía y les permitió reconocer que detrás de cada uno de ellos había un ser sensible y cercano. Un dato interesante de mencionar es que el ejercicio permitió acercar a estudiantes de diferentes bandas (grupos armados al margen de la ley), es decir, chicos que se enfrentaban en las afueras del colegio por pertenecer a estos grupos.

Mirando el ejercicio desde la óptica de la docente, la narrativa le dio la posibilidad de conocer a sus estudiantes de manera profunda y humana “A través de los relatos el docente aprende a conocer a sus estudiantes” C. esto “le ablandó el corazón” C, lo cual la llevó a involucrarse con el estudiante más allá de enseñarle un saber específico. A partir de allí C. se planteó la necesidad de cambiar su concepción sobre la docencia, que en un

⁶ Los docentes que hicieron parte de la investigación son nombrados bajo seudónimos como consideración ética.

principio priorizaba formar muy buenos técnicos, personas hábiles en un conocimiento. Luego, el acercarse a la vida de sus estudiantes hizo que su prioridad se transformara, pues además de enseñar un saber específico, le apostó a impulsar procesos de formación de seres humanos empáticos, solidarios, respetuosos, es decir, abordar el aprendizaje desde una mirada socialmente responsable.

La narrativa no sólo se realizó desde los estudiantes, sino que C. también en algún momento relató su vida a ellos “si los docentes comparten su vida con los estudiantes ellos se acercarán más” C. Lo que da valor a hacer el ejercicio en las dos vías, estudiantes – docentes, docente – estudiantes.

Existe una propuesta que avala el planteamiento que expongo, en un artículo llamado “Anatomía de un currículo narrativo” de Conle, 2014), donde la autora escribe la importancia de considerar la narrativa como un saber que debe ser tenido en cuenta en la escuela desde el currículo. Habla de varias formas en las que se puede presentar la narrativa en la escuela, sin embargo de todo su planteamiento lo que más me interesa es aquel en el que postula que la narrativa, además de poderse plantear como acontecimiento curricular planeado, es un acontecimiento que genera experiencias de aprendizaje informal, así el currículo “comprende no sólo lo que se aprende explícitamente sino también lo que se aprende prácticamente, en un nivel más tácito, tocando no sólo la esfera de lo intelectual, sino también de lo moral, lo práctico y lo imaginativo” (Conle, 2014, p. 28).

Lo que me inquieta de este ejercicio como posible apuesta desde lo formativo, es la posibilidad de movilizar desde la narrativa autobiográfica en la escuela, las fibras íntimas de la individualidad del ser humano y en últimas generar reflexividad que tenga incidencia profunda en la formación de ciudadanos. Refiriéndose a la propuesta de currículo narrativo en la escuela Conle agrega:

El resultado probablemente variará de un estudiante a otro y podría no ser detectado en el momento de la instrucción debido a que es más probable que ocurra en el dominio moral – práctico – imaginativo que en el conceptual, y podría únicamente hacerse evidente mucho más tarde en la vida del estudiante (Conle, 2014, p. 32).

A modo de cierre expongo que el ejercicio de investigación docente desde la narrativa autobiográfica es un conocimiento que en lo personal ha marcado mi vida como sujeto y como formadora, sin embargo soy una entre los muchos investigadores docentes que así lo plantean. Todo esto, desde mi óptica, está directamente relacionado con el tránsito reflexivo que promovió el acercarse a las vidas y experiencias de otros. Por tanto, no quiero dejar pasar de largo el invitar a mis colegas a promover y realizar prácticas que acojan tan valioso conocimiento.

Conclusión

La narrativa autobiográfica es una herramienta investigativa que en el investigador genera reflexividad en el marco de la introspección individual. Por lo anterior, posibilita vivenciar procesos formativos a profundidad al tocar las fibras del ser humano que la transita. Además, puede ser usada en la escuela para fortalecer el tejido social entre los estudiantes, al proponer acercamientos entre sujetos a partir de las vivencias y reflexiones de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y docentes.

En lo personal, como docente – investigadora en constante formación, lo recomiendo y aliento a mis colegas a hacerlo, pues el tránsito de la construcción de dicho estudio, transformó mi vida personal, como docente y como ser social.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: Muralla.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectiva y voces. *Manual de Investigación Cualitativa, IV*, (59 – 112).
- Conle, C. (2014). Anatomía de un currículo narrativo. En *Profesorado, escuela y diversidad* (pp. 27 - 57). Malaga: Aljibe.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 163-167. Recuperado de <https://dps.ua.es/es/documentos/pdf/2011/la-reflexividad.pdf>

- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva*, 25(1), 171-206.
- Luna, M. T. (2011). *La investigación como disposición a pensar*. Simposio de Investigaciones de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales y la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Medellín 24 de junio de 2011.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf
- Runge Peña, A. (2015). *Sujeto, subjetivación e identidad narrativa: analítica empírica de las prácticas y/o biografización*. Medellín: Documento de trabajo.
- Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa de la Fuente, L. (2014). *Ceip*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf
- Vásquez Ramírez, L. J. (2009). Unipluriversidad, vol 8. N° 2. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/947/820>
- Zeichner, K. M. (1992). El maestro como profesional reflexivo. *11° University of Wisconsin Reading Symposium*. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

ANEXO 9. ARTÍCULO INDIVIDUAL ÁNGELA MARÍA BOTERO LÓPEZ

Ángela María Botero López⁷

Resumen

Este artículo tiene como propósito evidenciar la perspectiva biográfico – narrativa de un *no docente* frente a la experiencia de la docencia, entendiendo como *no docente* a aquel que fue formado profesionalmente desde diferentes áreas del conocimiento, el cual por diversas razones llegó a escenarios educativos para desenvolverse laboral y profesionalmente. El concepto de docente incluye tanto a profesores universitarios como educadores de primaria y bachillerato. Para llegar a dicha perspectiva haré un recorrido por la sociología de las profesiones modernas, en la cual se muestra cómo la profesionalización en la actualidad responde más a una lista de chequeo que a aspectos biográficos del sujeto. Más adelante me referiré a algunos acercamientos investigativos frente a la profesión docente, mostrando tanto aspectos positivos como cuestionamientos. Para argumentar teóricamente este recorrido me referiré a la profesión docente desde la perspectiva biográfico – narrativa, tomando como principales referentes teóricos los conceptos de biografización planteado por Christine Delory Momberger, narrativa desde Antonio Bolívar y Daniel Suárez y por último, al concepto de experiencia, planteado por Jorge Larrosa y complementado por Delory Momberger. Para finalizar, mostraré algunos aspectos que materializan lo teóricamente argumentado desde las perspectivas de 5 de los 6 docentes que participaron en la investigación que es base de este artículo: “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”, los cuales son *no docentes*.

Palabras clave: Experiencia Docente, Biografización, Narrativa, No Docente, Docente.

⁷ Geóloga, aspirante a magister en Educación y Desarrollo Humano, Secretaria General Municipio de Envigado, botero.lopez10@gmail.com

Introducción

El propósito de este escrito es mostrar que la experiencia docente no se reduce al estar reconocido con un decreto reglamentario y menos, como lo ha planteado la sociología de las profesiones, a una lista de chequeo para cumplir con cierto carácter de cientificidad. Pretendo mostrar que la profesión docente está marcada por asuntos de tipo personal (biográfico) y en ese sentido abarca otros elementos desde la subjetividad (experiencia de Larrosa), tal como los expondré al retomar casos de narrativas de la investigación “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”⁸, que no siguieron un trayecto de docencia sino que recorrieron otros caminos formativos y llegaron a la docencia por alguna razón; me referiré a ellos con el término “*No docente*”.

De acuerdo a lo anterior, la docencia ha tenido amplia discusión en la última década, tomando como punto de partida el concepto de “profesión o labor docente” sin ir más allá de la experiencia misma tal como lo plantea (Larrosa Bondía, 2006) y desde el cual se pretende abordar la discusión en este documento. Para el presente artículo la experiencia de la docencia estará fundamentada en la argumentación teórica de las categorías de biografización, narrativa y experiencia, tomando como referente el concepto de profesiones modernas desde la mirada de Cecilia Aguayo, además, desde acercamientos a la reflexión sobre la profesión docente desde la investigación y lo más representativo para el presente texto, desde la narrativa de algunos de los maestros que participaron en la investigación que es base de este trabajo, teniendo como principal lente la posición de *no docente*, el cual se explicó en el primer párrafo. Lo anterior relacionado con el ejercicio, labor, profesión o experiencia docente, pero que para este texto llamaré *experiencia docente*, desde la definición de experiencia como “eso que me pasa”, eso que atraviesa mi ser y que me transforma (Larrosa Bondía, 2006); lo que va más allá de requisitos ministeriales, institucionales, decretos o cualquier concepto moderno de profesionalización.

⁸ El presente artículo toma como base los resultados obtenidos en la investigación “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”, con él no pretendo mostrar el proceso de investigación, tales resultados hacen parte del presente trabajo como informe técnico y artículo de resultados.

Fundamentación teórica

Cuando hablamos de profesiones hay diferentes perspectivas que hablan de lo profesional en términos de lista de chequeo o de parámetros que lo acreditan con cierto valor de cientificidad. No obstante, en este trabajo me interesé por una perspectiva desde lo biográfico en relación con la profesionalidad y cómo una profesión retoma elementos desde la subjetividad combinados con la rigurosidad de una formación académica para convertirse en lo que he llamado *experiencia docente*. Antes de ampliar un poco la mirada teórica desde la profesionalidad, reitero que el término *docente* usado en este texto hace referencia a todos aquellos que transmiten o enseñan y acompañan desde primera infancia hasta la educación superior, de acuerdo a lo planteado por el Artículo 104 de la Ley general de Educación en Colombia: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (MEN, 1994). Por otro lado, el término *no docente* se refiere las personas que ingresaron en el mundo de la docencia sin haberse formado para ello, lo que justifica el interés de este trabajo de mostrar otra idea de profesionalidad, no necesariamente relacionada con pasos formales sino con experiencia, la *experiencia docente*.

Profesiones

Hablar de experiencia docente y profesionalización implica necesariamente reconocer que hay miradas desde el punto de vista de la sociología de lo profesional, tal como lo mostraré a continuación, sin embargo estas posiciones se quedan cortas en la medida en que no recuperan, no aluden a la experiencia, por eso mi mirada será desde el enfoque biográfico narrativo, específicamente desde la perspectiva de biografización y experiencia. Para ampliar un poco esa mirada desde la sociología de la profesionalidad retomaré a Cecilia Aguayo, quien se plantea diferentes preguntas acerca de las profesiones modernas como dilemas del conocimiento y del poder (Aguayo, 2007), que si bien propone “un análisis para y desde el trabajo social”, generaliza la discusión a las profesiones modernas y será ese el punto de enfoque. “¿Cómo se toman las decisiones?, ¿qué tipo de decisiones?, ¿qué valores y principios éticos son los que se juegan cotidianamente?...”

(Aguayo, 2007, p. 7), cuestionamientos que interesan para la discusión con la intención de observar el camino biografizante Delory- Momberger (2014) a lo largo de la experiencia Larrosa Bondía (2006) de la docencia desde el lugar de *no docente*. De acuerdo a lo anterior debo ilustrar un poco más la mirada de Cecilia Aguayo: “...es necesario explicitar y someter a análisis cómo en la constitución misma de las profesiones, éstas han sido influenciadas por una búsqueda de científicidad...” (Aguayo, 2007, p. 8), de esta manera se plantea la posibilidad de que dicha búsqueda lleve a perder valor “el lenguaje construido en la vida cotidiana del quehacer profesional”. La docencia, vista como profesión, genera estos cuestionamientos entre quienes aseguran que para ser docente se debe haber formado en esa disciplina y quienes aseguran, de acuerdo a su experiencia, que la docencia es una vocación o una pasión que se va alcanzando con los años a lo largo de recorridos contextualizados en un lugar y un tiempo que configuran “la propia forma”, a través de la biografización (Delory- Momberger, 2014).

Para Cecilia Aguayo, “la recuperación de lenguajes” se fundamenta en lo planteado por Max Weber, desde su principal preocupación acerca de darle el carácter de científicidad a las ciencias sociales y la cultura, ubicado en el concepto de comprensión (Verstehen en alemán) como el camino más apropiado para el estudio de los fenómenos sociales (Aguayo, 2007). Así, retomo dos de los aspectos planteados por esta autora a partir de lo expuesto por Weber en cuanto a las profesiones:

Primero: [...]. La acción humana solo puede ser comprendida individualmente, por cuanto ella es histórica, singular, significativa e intersubjetiva. La profesión, en tanto acción social, deberá dar cuenta de este cambio paradigmático y, así, lograr avanzar hacia un enfoque más fenomenológico y hermenéutico”. [...]. “Segundo: La acción profesional, [...], es caracterizada por su pertenencia a grupos económicos y poseer cierto status en la sociedad. Las profesiones nacen al alero del sistema capitalista y son representantes del conocimiento y del poder en la regulación del comportamiento humano. Sus funciones refieren a la capacidad que ellas desempeñan en los procesos de normalización e institucionalización de las relaciones sociales. Todas estas características dan cuenta de la organización de una sociedad fundada en expertos (Aguayo, 2007, p. 10).

De acuerdo a lo anterior, el primer aspecto plantea cómo la historicidad, la acción humana es entendida desde lo individual, lo singular e intersubjetivo, acercándose este concepto a lo planteado por Delory, (2014), quien explica la biografización como un conjunto de hechos que configuran al ser en su propia interpretación del contexto, de su propio contexto, de su propio recorrido ubicado en movimiento en un espacio – tiempo que va dándole forma propia al ser: “...la biografía, en tanto proceso de construcción de la existencia individual, se convierte en el centro de producción de la esfera social” (Delory Momberger, 2015, p. xvii).

Ahora bien, desde el segundo pilar de Cecilia Aguayo, en el que plantea una configuración capitalista con relaciones de poder y conocimiento para la conformación de la profesión y su incidencia en la sociedad, se puede generar un paralelo con lo expuesto por Delory (2015) en su texto “La condición biográfica Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada”:

La exigencia de autorrealización y de responsabilización se ha convertido en una exigencia instrumentalizada e institucionalizada, se ha convertido en un ideal de comportamiento y una norma de existencia propia para aumentar la eficacia de los actores sociales y para asegurar su adaptación a las exigencias de la producción y del mercado (Delory Momberger, 2015, p. xxvii).

Es así como se va configurando el concepto de profesión en la modernidad tal como punto de partida para la discusión de este documento, visto como un conjunto de requisitos que debe cumplir un ser humano para encajar en un sistema con exigencias cada vez mayores en cuanto a la “autorrealización” (Delory Momberger, 2015, p. xxvii) y así pertenecer a un status social y, si es posible, lograr lo dispuesto por la “sociedad fundada en expertos” (Aguayo, 2007, p. 10).

Profesión docente

“El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso” (Díaz Barriga y Inclán Espinoza, 2001, p. 20).

Desde hace algún tiempo la profesionalización docente se ha problematizado cada vez más y se han estado gestando diferentes iniciativas para darle un giro a la mirada de la sociedad hacia la profesión docente. No pretendo asegurar que es una profesión satanizada, sin embargo es claro que aunque parte de la sociedad la considera importante, gran parte de ella la señala como causante de la baja calidad en la educación y como aporte a los bajos criterios éticos y morales que se viven al interior de las escuelas. Algunos de los acercamientos se dan desde la operatividad misma de la profesión, es decir, cómo ha sido concebida la labor de enseñar, tal como lo plantea Litwin desde tres discusiones a la hora del encuentro académico (clase): “Agenda clásica (objetivos, contenidos y teorías del aprendizaje), el docente como planeador, la planificación como eje fundamental.” “Reflexión sobre la clase acontecida”. “El estudio de la clase en su transcurrir; lo espontáneo, intuiciones, conformación de sabiduría práctica” (Litwin, 2008). En este texto se plantea el reto que tiene el docente al enfrentarse a la clase y:

Dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente; es decir, cómo un docente puede llegar a darle valor de científicidad a lo que normalmente obedece a actividades de cotidianas de un docente (Litwin, 2008, p. 23).

De esta manera el docente se ve abocado a exaltar cómo para los alumnos “la participación en las instituciones educativas, la colaboración con maestros y maestras en actividades rutinarias, y en actividades con la comunidad, ofrecen una preparación para el oficio de mayor valor que los ensayos de laboratorio” (Litwin, 2008, p. 33) y por otro lado ofreciendo un contexto real más allá de escenarios ficticiales. De esta manera el docente tiene el gran reto de decidir el camino para abordar su clase, de manera que debe superar

los desafíos impuestos por la sociedad, respondiendo a una profesión subvalorada pero con fuertes exigencias de resultados.

Por otra parte, encontramos que a medida que los profesores fueron ejerciendo su labor con una base de conocimientos relativamente definida, fueron asumiendo el carácter de profesionales, esto en la primera mitad del siglo XX (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010). En adición a lo anterior se generaron las escuelas normalistas de las cuales egresaban docentes y su trabajo era valorado (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010). Estos autores, citando a Abbott (1988) plantean una definición de las profesiones desde la modernidad, la cual se caracteriza por “la particularidad de su campo de trabajo y la capacidad de clasificar sus problemas” de manera que el reconocimiento de los referentes sociales (la opinión pública, sistemas organizados y sistemas legales) cobran más importancia” (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010, p. 236). Así, plantean el concepto de identidad del docente, la cual se configura a partir de la interiorización de su rol como enseñante y educador a través su trayecto biográfico - profesional.

De esta manera existe una gran carga social, pues debe ser legitimada por las instituciones dominantes, lo cual entraría a ser problematizado de acuerdo a la sociología de las profesiones en la actualidad. De acuerdo a lo anterior, las labores que se le asignan a los docentes van ligadas a dos puntos de vista según algunos autores citados en Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010, p. 237): uno es producir condiciones para el avance de la educación y el conocimiento y el otro corregir los problemas generados por la sociedad, en los cuales deben desempeñar labores que no son valoradas de acuerdo a la exigencia por los resultados, siendo esto contradictorio desde todo punto de vista.

Actualmente los docentes manifiestan insatisfacción frente a su profesión, la cual puede estar fundamentada en “condiciones de trabajo, salarios insuficientes, intensificación de tareas académicas y no académicas producto de constantes reformas y la creciente tendencia a disminuir la autonomía profesional mediante estrategias, contenidos curriculares y evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas” (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010, p. 251). Así las cosas, la docencia no es una profesión atractiva dado el

bajo nivel de quienes ingresan a ella en comparación con otras profesiones, según estos autores, quienes desarrollan una especie de paralelo entre el conocimiento práctico y el conocimiento científico, pues de acuerdo a otros conceptos citados por ellos:

El conocimiento práctico es producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes, al que éstos acceden según las demandas de su trabajo. Se dice que este conocimiento está “amarrado” al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas y valores y creencias (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010, p. 241).

Lo que para esta discusión genera aún más riqueza, dada la importancia de la contextualización, creencias, necesidades y potencialidades de un territorio y cómo para un *no docente* éste es su mayor insumo: cómo desde su propia subjetividad combinada con la rigurosidad y exigencia de la profesionalidad que lo precede pueden convertir la experiencia docente en un escenario que catapulta el encuentro educativo potencializando a los estudiantes, tal como se ha visto en las narrativas que más adelante ampliaré.

La perspectiva de la labor docente en algunos países de América Latina se ha caracterizado por la transformación desde lo vocacional hacia lo profesional, las exigencias y el aspecto operativo (Alarcón, 2011). En ese mismo sentido, este autor retoma lo propuesto por Freire quien considera que el docente debe ir más allá de la "educación bancaria", "la educación entendida solo como transferencia de saber corre el riesgo de centrar la labor únicamente en esta función" (Alarcón, 2011, p. 159). De acuerdo con lo anterior, la educación debe ir más allá de los contenidos: "La tarea del educador es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza" (Freire citado en Alarcón, 2011, p. 159), entendiendo esta posibilidad para un *no docente* como un camino fácil de recorrer, pues su formación profesional está dada desde perspectivas diversas y alejadas de la percepción actual de la formación docente, con respeto pero sin desconocer las falencias que actualmente la caracterizan. Lo anterior, originado por el Estado al implementar sus políticas educativas; de esta manera es él quien determina el camino del docente, el estado

genera que la profesión docente se centre en los contenidos del currículo más que en cómo deben ser impartidos (Alarcón, 2011). De esta manera el discurso de la profesionalización de la labor docente está lejos de rigurosidad desde la científicidad (Alarcón, 2011). El quid del asunto se encuentra en lograr "que los docentes sean más eruditos en la enseñanza a lo largo de su carrera" (Duque, Celis, Diaz y Gómez, 2014, p. 118). Estos autores comparan algunos escenarios europeos donde la docencia es una profesión como cualquier otra y de la misma manera se le exige, de esta manera es la misma comunidad docente la que está abocada a reinterpretar su propósito y comprender que las exigencias dadas por la sociología de las profesiones (Duque, Celis, Diaz y Gómez, 2014), específicamente en la profesión docente, responden a un compromiso ético y un alto grado de responsabilidad. Para estos autores el hecho de la reivindicación de la labor docente por medio del aumento salarial debe ser consecuencia y no origen de las buenas prácticas y la autoexigencia como profesionales docentes. Para estos autores uno de los caminos para lograr el cometido descrito es la evaluación, de manera que se promueva la excelencia de la profesionalización docente (Duque, Celis, Diaz y Gómez, 2014), la contextualización a la hora de hablar de evaluación es sin duda un elemento fundamental.

"La profesionalización de la labor docente, como se ha venido insistiendo, busca que los estudiantes aprendan lo que deben aprender cuando deben hacerlo. Aprendizaje de los estudiantes y profesionalización de la labor docente van de la mano" (Duque, Celis, Diaz y Gómez, 2014, p. 120). Con respecto a esta cita retomo el concepto de Freire de "educación bancaria", en el cual el docente se convierte casi en un "dispensador" de conocimientos y el estudiantes en un receptor que "debe aprender lo que debe aprender cuando debe hacerlo" (Duque, Celis, Diaz y Gómez, 2014, PÁGINA). El nivel profesional del docente se ve equiparado con otros solo desde el discurso. Desde la sociología de las profesiones modernas se establecen elementos como "poseer elevado estatus, existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión" (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001, p. 19). Estos autores plantean que ciertamente estos elementos no están presentes en la profesión docente. Por otro lado se plantea que "el maestro actúa en función de un proyecto estatal" (Díaz Barriga e Inclán

Espinoza, 2001, p. 20), de esta manera no tiene libertad, sea que se desempeñe en una institución pública o privada, es el Estado quien determina los elementos para el desempeño de la tarea docente (Díaz Barriga y Inclán Espinoza, 2001), para estos autores, el docente ha adquirido una perspectiva conformista con respecto a su posición como profesional, ha aceptado de una u otra forma la función de empleado; así actúa y de esta manera en América Latina luchan por mejorar su salario "como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones, etc.), "el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso" (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001, p. 20). La profesión docente debe ser vista más allá del "discurso artesanal" planteado anteriormente y del cual ya se ha avanzado (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001). Estos autores plantean como síntesis la discusión acerca de las visiones actuales de la profesionalidad docente: "por un lado la profesional y por el otro la de asalariado y obrero" (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001, p. 21), cuestionando lo siguiente: ¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan otras profesiones? ¿Hasta dónde solo se puede tipificar como una actividad profesional? Cuestionamientos que pongo en tela de juicio en este documento, dada la apreciación puesta sobre la mesa de la profesión docente desde la posición de *no docente*.

De acuerdo lo planteado por Tenti Fanfani, citado por Feldfeber (2007), es el Estado desde los ministerios y las secretarías de educación, el que plantea propuestas en materia de profesionalización docente, asunto que comparte Alarcón (2011) en sus apreciaciones sobre el rol del estado en la profesionalización docente. El hecho de incluir las discusiones sobre la profesionalización en las políticas de estado no es algo nuevo, se viene implementando desde la década de los 90, y ha sido foco principal de discusión de entidades como CEPAL y UNESCO (Feldfeber, 2007). Según esta autora, la Unesco y Clacso, en uno de sus principales investigaciones sobre educación en América Latina, plantean dos exigencias principales con respecto a la profesionalización docente: "el compromiso con una educación de calidad y la capacidad para administrar en forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo, profesionalizando urgentemente los cargos docentes" (Feldfeber, 2007, p.450), lo cual se pretende abordar atendiendo la formación y capacitación docente y revisando la remuneración de los

mismos, estableciendo incentivos de acuerdo a la productividad. Para argumentar un poco más lo referido traigo a colación la siguiente cita: “Cada vez más surgen nuevas demandas a los maestros y profesores en su trabajo cotidiano y las expectativas sobre lo que representa un buen docente se complejizan” (GTD-PREAL, 2010), lo cual ejemplifica la preocupación mundial y precisamente en América Latina acerca de la profesionalización docente.

Este tema sin duda toca de lleno con el problema de la reivindicación de la labor docente, que se centra en la remuneración y la capacitación intelectual, lo cual es importante pero se deja de lado la profesionalización y la reivindicación de la experiencia docente desde lo que atraviesa a un ser docente, en este caso *no docente* apasionado por su profesión.

Por otro lado, traigo a colación el concepto de "maestro en resistencia", el cual es quien se resiste a lo establecido por el medio (Méndez, 2014).

Parto de un problema en los términos en los que la opinión pública reitera el lugar común para indicar que “ser maestro oficial es una profesión que está en crisis” (El Tiempo, 26 de abril de 2012); [...] Aludo aquí a los bajos salarios, el bajo desempeño académico, la insuficiente preparación, la profesionalización y la poca valoración social de la profesión, entre otras dificultades laborales. Pareciera que esta época como ninguna otra ha minado la imagen del maestro. Los discursos que reseñan la crisis de la profesión docente en Colombia han proliferado. Al maestro se le responsabiliza del éxito o fracaso escolar, se le señala por sus pobres resultados en las pruebas de competencia, se le subvalora frente a otros profesionales por su nivel profesional e ingresos salariales y se le critica por su falta de preparación e incapacidad de asumir su función docente y los desafíos actuales. [...] ¿Qué dicen los maestros de esta problemática? ¿Cuál es el campo de tensiones en los que se debate hoy la condición docente? (p. 68).

Tal como se ha visto a lo largo del texto, he pretendido evidenciar las discusiones y acercamientos a la profesión docente, a través de ellos se han notado principalmente dos puntos de vista que Tenti Fanfani (2007), expresa de una manera concisa: "en materia de

profesionalización es evidente que existe una tensión entre dos principios estructurantes de la política. Por un lado, el de la racionalidad instrumental o técnica (la eficiencia), por el otro el sentido" (Tenti Fanfani, 2007, p. 347). En este sentido es pertinente hablar de las presiones que viven los docentes, de acuerdo a lo conceptualizado por Delory (2015), frente a las exigencias sociales en la modernidad, pues estamos obligados a definir un proyecto de vida, además de buscar los recursos para gestionarlo y debe lograr ser exitoso (Delory Momberger, 2015). De manera similar Tenti Fanfani asegura que los docentes están llamados a:

Desarrollar capacidades de acción [...] tanto para responder a los controles y determinaciones estructurales que provienen de la administración, como de las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana y que no están provistos en los reglamentos, leyes y ordenamientos jurídicos que estructuran su práctica (Tenti Fanfani, 2007, p. 349).

Para este autor los cambios en la sociedad actual han llevado a una crisis la identidad de la ocupación docente, desdibujándose la estabilidad que traía desde décadas anteriores (Tenti Fanfani, 2007). Sin embargo, el componente vocacional de esta profesión se niega a desaparecer, teniendo en cuenta que se reinterpreta y redefine con base en los cambios contemporáneos de la sociedad (Tenti Fanfani, 2007). Si ocurre de esta manera estamos frente a una valiosa evolución de la comunidad docente, si bien no se dará en la totalidad de ella y aún no se logra en la sociedad en general, es de gran valor que un grupo de docentes esté logrando este tipo de revolución de subjetividades, tal como lo pudimos evidenciar en los docentes que participaron en la investigación que es base de este texto.

La docencia es un trabajo que se realiza con personas hacia personas "(servicios personales)" (Tenti Fanfani, 2007, 349), el cual exige dominio de técnicas instrumentales además de la ética frente al compromiso, respeto y cuidado por el otro (Tenti Fanfani, 2007). Es así como vemos el peso que representa el aspecto humano en esta perspectiva de profesionalización. Tal dinámica y disposición frente a esta profesión debería ser considerada como un componente necesario a la hora de hablar de excelencia docente, aún tratándose de un componente "vocacional", cabe repensar si es incluido y fortalecido

mediante políticas públicas y mediante dispositivos colectivos en pro de la formación profesional (Tenti Fanfani, 2007).

Es preciso retomar lo expuesto por Tenti Fanfani (2007) frente al equilibrio que requiere la profesión docente desde sus tres dimensiones: la profesión, la vocación y la politización. Cada una de ellas comprende un sinnúmero de elementos que ha determinado a lo largo de la historia la conformación de lo que hoy es llamado "profesión docente", de esta manera este autor plantea que estos tres componentes:

Deben encontrar una nueva articulación [...]. La racionalidad técnico instrumental se debe fortalecer para potenciar las capacidades del docente frente a soluciones de problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica con elementos de tipo afectivo, asociados a la idea de vocación" (Tenti Fanfani, 2007, p. 350).

Lo anterior teniendo en cuenta la posición del no docente como válida frente a esta profesión, tal como se evidenció en lo narrado por los no docentes que he mencionado en repetidas ocasiones en este texto. La importancia de la politización en esta perspectiva: "[...] es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana" (Tenti Fanfani, 2007, p. 351).

Profesión docente desde la perspectiva biográfica narrativa

De acuerdo con las miradas expuestas en el anterior capítulo pretendo mostrar que aún no han explorado el enfoque biográfico narrativo, de experiencia docente desde la subjetividad del *no docente*. El docente en este país debe librar batallas para reivindicar su profesión desde la mirada de lo fugaz, de la experiencia:

Lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la ciencia como la filosofía tradicionalmente, menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Larrosa Bondía, 2006, p. 110).

Para comprender esta mirada desde lo biográfico narrativo y la experiencia debo ampliar cada uno de los conceptos teóricos que fundamentan este análisis desde sus principales precursores: biografización (Delory- Momberger, 2014), narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y experiencia (Larrosa Bondía, 2006), los cuales retomo a partir de la investigación que sirve como base para este artículo: “Sentidos dados a las experiencias significativas en las narrativas autobiográficas de un grupo de maestros de Medellín y Envigado”.

Biografización

La autora francesa Christine Delory – Momberger nos sitúa en el principal lente a través del cual se observará y analizará esa biografización profesional de la *experiencia de la docencia*:

No cesamos de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia; no cesamos de *biografiar* lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia y, más precisamente, de darle una forma y un sentido en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida (Delory- Momberger, 2014, p. 698).

La definición de biografización desde su precursora es: “...conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una *forma propia* en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (Delory- Momberger, 2014, p. 699). Cada persona desde su posición se encuentra en una búsqueda constante de su lugar y de su “*forma propia*”, desde cualquier lugar profesional o actividad de vida. En esta misma línea encontramos lo expuesto por Schütz y Weber, citado en Motta (2010), quien plantea que existen acciones afectivas, las cuales se dan de acuerdo a un estado emotivo, es decir aquellas que se generan sin planear y que dependen del estado emotivo en el que se encuentre el individuo. De acuerdo a lo anterior, Schütz asegura que todas estas acciones, independientemente del tipo que sean, pueden llegar a ser

significativas en tanto exista un proceso de reflexión de las vivencias a través del tiempo (Motta, 2010), tal como lo plantea Delory.

Por otro lado, es preciso traer a colación el concepto de autobiografía, el cual en este caso lo entenderemos como el conjunto de hechos y acciones que buscan una comprensión contextualizada del mundo y de la propia existencia enmarcada por una sociedad (Rivas Flores y Leite Méndez, 2014). En este mismo sentido, Delory coincide con estos autores en cuanto a su modo de ver la biografía como un:

Conjunto de representaciones según las cuales los individuos se figuran su vida y hacen de ella continuamente la forma (las formas) y el sentido (los sentidos), y por biografización como el proceso incesante por el cual producen para ellos mismos y para los demás las manifestaciones mentales, así como verbales, corporales, comportamentales de su existencia (Delory Momberger, 2015, p. 63).

Desde esta mirada traigo el concepto de los hechos que están fuera de mi propio control o aquellos que puedo planear; giros inesperados que pueden ser argumentados teóricamente desde el concepto de “situación biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 40), el cual contempla situaciones en la vida que se pueden controlar, es decir son “modificables” y otras en las que esto no es posible dado que la realidad es impuesta (Schutz, 1974).

En adición a lo anterior, encuentro la mirada del sujeto biografiado y biografizante de sí mismo enmarcado como un sujeto que está sujetado a una sociedad:

Se trata, de la manera de referirse a un agente que procede de acuerdo a ciertos márgenes (históricos, sociales, culturales, situacionales), no como un actor absolutamente libre y totalmente auto determinado, sino como un sujeto producido y subordinado a ciertas formas sociales, a las que también les puede hacer resistencia mediante procesos más estilizados (artístico-existenciales) (Runge Peña, 2015, p. 5).

Todo esto no quiere decir que el sujeto no forma parte activa de dicha construcción, por el contrario, es también a partir de éste que se generan las características de un contexto

social como también unas características propias “negociadas” en un marco específico. “Ese sujeto biográfico es entonces no solo productor de una autobiografía sino, al mismo tiempo, producto y productor de su vida y siempre parte de la misma” (Schulze, 1995, p. 16 citado por Runge Peña, 2015), y que comparte Delory – Momberger, concepto base para generar una discusión a partir de la reflexión sobre la experiencia de la docencia desde la posición de *no docente*.

En la misma línea encontramos a Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), quienes en la descripción de métodos para la investigación cualitativa expresan que “los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo”. En adición, estos autores resaltan la importancia de la dimensión biográfica en clave de los elementos que a partir de ella se pueden obtener en búsqueda de “descifrar lo social”; es decir, según estos autores, la biografía otorga elementos valiosos para la sociedad, más allá del maestro únicamente (en este caso).

Narrativa

Las narrativas autobiográficas en educación permiten entender cómo los docentes vivencian sus realidades de enseñanza, saber lo que los profesores piensan, sienten o hacen desde su subjetividad. Además, permite dirigirse a la naturaleza contextual específica y compleja de los procesos educativos, en unión con los juicios del docente, su labor técnica y su dimensión moral, emocional y política (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La educación de la escuela imprime en una sociedad huellas de largo alcance “en un sentido político la noción de voz del profesor reclama el derecho hablar y estar representado”. Bolívar, Domingo y Fernández (2001), plantean la labor docente como una actividad individual (única e interpersonal), las narrativas autobiográficas de docentes rescatan ese sentido individual, dando valor al relato que en su proceso genera autoanálisis y permiten al investigador acercarse a la particularidad de la labor del docente. Debido a la unión intrínseca entre lo personal y lo profesional en la docencia, las narraciones autobiográficas son relevantes en el proceso de pensar la educación desde la labor docente,

pues la educación está inmersa en la complejidad de los elementos que componen al ser humano.

Si queremos entender cómo una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce los que sabe, es preciso entrar en la dimensión (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa (Butt, Raymond, Yamagishi, 1988 citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 84).

Experiencia

La experiencia de la docencia, tal como se pretende mostrar en este documento, es la expresión de un camino biográfico; de un sinnúmero de hechos, situaciones, reflexiones, sensaciones, aprendizajes, cambios radicales, etc. que atraviesan el ser y que lo constituyen y lo transforman. La experiencia vista desde la perspectiva de Larrosa, tal como ya se mencionó, se define como “eso que me pasa” (Larrosa Bondía, 2006, p. 88), que me atraviesa y que me transforma, desde mi subjetividad, tal como lo hemos planteado desde la *experiencia docente del no docente*, “lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos y efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas” (Larrosa, 2003, p. 107). La experiencia requiere partir desde sí mismo hacia algo nuevo. En el texto, Larrosa retoma el planteamiento que hacía Heidegger sobre la experiencia:

...hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de hacer una experiencia eso no significa que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí: sufrir, padecer... “hacer” una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrándonos y sometiéndonos a ello (Larrosa Bondía, 2006, p. 98).

A propósito del concepto de experiencia como algo que no se planea, que no se proyecta, tal como lo plantea Larrosa, encontramos a Jay (2002), quien asume que “la experiencia tiene que ver con algo que sucede cuando uno no lo espera, cuando uno no lo planifica, cuando uno se ve sorprendido por los hechos” (p. 11). Es así como la principal mirada de experiencia para este trabajo será desde el punto de vista de la no planeación, de

lo que simplemente llega y atraviesa el ser; que lo atraviesa a través de un viaje, que es la experiencia misma, a lo largo del tiempo (Jay, 2002), tal como lo describen los docentes que nos narraron un poco de sus recorridos profesionales.

Por otro lado, si bien se tomó como principal referente teórico para esta categoría a Larrosa, no se puede dejar de lado la perspectiva de (Delory- Momberger, 2014) en cuanto a experiencia. La cual se enmarca desde cuatro miradas: 1. Como formas diferentes, a un enfoque académico y teórico, de adquisición del saber, reconociendo una dimensión práctica en ella misma. 2. Dándole importancia a lo que se pueda obtener de la relación entre “universo de experiencia a universo de experiencia”, otorgándole sentido a la experiencia que se pueda lograr a partir de la experiencia del otro. 3. De manera similar al primer aspecto, la experiencia permite al individuo sacar provecho de lo aprendido en la práctica para utilizarlo en determinadas situaciones que a su vez ha aprendido a identificar a lo largo de la experiencia adquirida. 4. La experiencia es un ejercicio de autorreflexión, “es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia” (Delory- Momberger, 2014, p. 696). Así, podemos ver similitudes en cuanto a lo planteado por Larrosa y Delory: Larrosa expone el concepto de experiencia desde “eso que me pasa” (Larrosa Bondía, 2006, p. 88), que me atraviesa, y Delory habla más desde la práctica y lo aprendido – “... la experiencia puede designar una actividad, lo vivido, la comprensión personal de lo vivido o el proceso que nace de lo vivido” (Zeitler y Barbier, 2012 citado en Delory Momberger, 2014, p. 696).

De esta manera Delory Momberger (2014), dirige la mirada a una experiencia como una elaboración a través de vincular lo que vivimos y lo que experimentamos con “el núcleo de sí – mismo”, tal vez como una elaboración e interpretación de las huellas que quedan de lo vivido como experiencia propia e importante a través del tiempo (Delory Momberger, 2014):

... la experiencia se inscribe, se escribe siempre en la “corriente de una vida” en tanto que se trata de un proceso continuo de acumulación y de integración de experiencias, que construye y transforma al mismo tiempo que forma la unidad de una existencia (p. 704).

Ahora bien, esta autora cita a Alfred Schütz y Thomas Luckmann (1979-1984), quienes plantean que los individuos constituyen un cúmulo de aprendizajes a lo largo de la experiencia vivida para interpretar y tal vez prever las experiencias por venir, con lo cual Dewey, 1938 citado por Delory (2014), está de acuerdo y asegura que “la experiencia es la vida misma” (p. 700). Es así como la experiencia, además de ser vista como “lo que nos pasa o nos atraviesa” según Larrosa (2006), será observada desde la perspectiva de aquello que vivimos, que nos atraviesa y que a la vez nos deja un cúmulo de aprendizajes a través de los cuales interpretaremos los venideros a lo largo del tiempo.

Experiencias de docencia de *no docentes*, un acercamiento biográfico narrativo

Si bien para este documento no se hará un análisis minucioso y detallado de las entrevistas biográfico – profesionales (narrativas) de los docentes que participaron en la investigación a la que se ha hecho mención anteriormente, sí se retomarán algunos elementos encontrados en cinco de las seis entrevistas realizadas, pues en ellas se encontraron elementos que enriquecen la discusión objeto del presente documento desde la perspectiva del *no docente*. Para hablar de estas experiencias es preciso contextualizar un poco el marco normativo en el que se desenvuelven los docentes a los cuales hago referencia, además que es un escenario que determina la profesión docente más allá de que sea desde la posición de no docente o de la del docente en general, ya sea desde la educación pública o privada. En lo que concierne a la experiencia docente y a la profesión docente, este grupo ha estado fuertemente definido bajo criterios gubernamentales, un caso específico es la diferencia que se establece entre los dos decretos que normatizan la profesionalización docente en Colombia: Decretos 1278 y 2277, lo cual desde una perspectiva institucional y jurídica llevó a que se dividiera al gremio así. Desde hace más de cinco décadas, los docentes eran vistos como una autoridad, como una eminencia a la que no se le cuestionaba y a la que se le creía hasta el más mínimo detalle; autoridad que en gran parte era ganada por la generación del respeto como miedo. Así describen los papás de las generaciones de los 80 a sus profesores, aunque los recuerdan con cariño a la mayoría de ellos. Hoy la situación es muy diferente. La profesión docente ha sido cada vez más cuestionada a causa de la baja calidad de la educación en el País, además de las

problemáticas sociales que se viven al interior de las escuelas y colegios, ya sean públicos o privados.

Enfocándose en el contexto de las instituciones educativas oficiales, ya que es el origen de las narrativas autobiográficas de la investigación que sirve como punto de partida para esta discusión, es curioso escuchar cómo los docentes se clasifican como: “yo soy 1278” o “yo soy 2277”, o “pertenezco al 1278”, etc. para describir su status como docente dependiendo del Decreto que los rija; es interesante ver cómo se definen de acuerdo a ese documento. Para ampliar un poco más lo anterior es preciso contextualizar los decretos mencionados y su incidencia e importancia para este documento. Los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 son documentos formulados por el Ministerio de Educación Nacional que determinan el escalafón docente y la escala salarial. Sin embargo, la situación va un poco más allá; desde el año 2002 se formula el Decreto 1278, en el cual se establece el:

Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes (MEN, 2002).

Ahora bien, ambos decretos actualmente cobijan a toda la población de docentes de instituciones oficiales del País que pertenecen al magisterio, es decir, aquellos que han concursado y que han ganado su plaza, tal como ellos mismos los describen, ya sea por el 1278 o por el 2277. Pero tal como lo describe Runge Peña, et al. (2011), “estos dos decretos no sólo han generado diferencias con respecto a la remuneración de los docentes, sino que plantean concepciones distintas de lo pedagógico, lo didáctico, la profesión docente y la carrera y escalafón docentes (p. 3).

Con esta discusión quiero ir más allá del asunto de un decreto u otro, quiero explorar cómo toda experiencia humana está marcada por los trayectos biográficos, en este caso las experiencias docentes desde la perspectiva del *no docente*. Frente a esto me atrevo

a asegurar que la sociología de las profesiones modernas no considera las experiencias, vistas y determinadas por eso que me atraviesa y me transforma (Larrosa Bondía, 2006), por tanto entonces no consideran aspectos biográfico – profesionales, además mucho de lo que se habla sobre la profesión docente que ha estado marcado por esas sociologías de las profesiones han terminado por reforzar la idea de que son semiprofesionales, que no cumplen con los requisitos para considerarse profesión intelectual o científicamente avalada. La pregunta aquí es si desde una mirada biográfico narrativa podríamos hablar de una profesión bajo otros parámetros desde el punto de vista experiencial, el asunto es mostrar experiencia docente desde un *no docente*, desde un profesional formado bajo criterios de rigurosidad que responden a la sociología moderna de las profesiones, pero en disciplinas que inicialmente, en sus trayectos biográfico - profesionales no hacían parte de un proyecto de vida atravesado por la docencia.

Con todo lo anterior pretendo sugerir que lo profesional en la docencia está referido a lo personal: familia, relación con los estudiantes, recorrido académico y laboral, etc., tal como nos lo mostró la investigación mencionada en las categorías temáticas emergentes: transversales y diferenciadoras explicadas en los resultados de tal investigación. Frente a esto quiero hacer énfasis en dos aspectos: en primer lugar respecto al recorrido académico y laboral, a la familia y a la relación con los estudiantes y en segundo lugar frente a cómo desde la subjetividad de estos cinco docentes no docentes se pudo evidenciar una coherencia en sus trayectos biográfico – profesionales que responden a una exigencia autoinducida y transformada por las renunciaciones, apuestas y reinenciones, marcadas por giros inesperados (Schutz, 1974) que los llevan sin planear a la docencia y que se enfrentan a ella con rigurosidad, creatividad y compromiso con el otro, elementos claves para una profesionalización docente.

En primer lugar, hablar de recorrido académico y laboral es referirse al eje central de esta discusión, pues a través de él los docentes nos describieron su configuración como *no docentes* a lo largo de recorridos inesperados que los llevaron en algunos casos a cumplir con lo planeado y en otros a decisiones ajenas a ellos, todo lo anterior confluyendo en lo que hoy ellos mismos describen como su gran pasión y a lo cual probablemente ya no renunciarían, lo que he llamado *experiencia docente*. De esta forma el concepto de

autobiografía argumenta estas premisas, entendido como conjunto de hechos y acciones que buscan una comprensión contextualizada del mundo y de la propia existencia enmarcada por una sociedad (Rivas Flores y Leite Méndez, 2014), a través de lo cual buscamos “darnos forma” con decisiones y apuestas.

El recorrido académico y laboral de los *no docentes* que participaron en la investigación base de este documento aporta valiosos elementos que argumentan, desde la realidad narrada, cómo un *no docente* se va configurando en lo que hoy se puede definir como un profesional riguroso que vive a través de la experiencia docente, relacionando su subjetividad personal con su subjetividad profesional. Desde Larrosa la educación debe ser promotora de experiencias, en tanto proceso transformador único, lo cual se refleja en la manera como la educación llega a consolidar las apuestas de vida de estos docentes y a su vez se convierten en parte de las herramientas que “dignifican la labor docente” (Larrosa Bondía, 2006, p. 110). A través de esta mirada en las narrativas, se encontró que estos docentes tenían sueños y aspiraciones alejadas de la docencia, pero poco a poco se fueron configurando en estos escenarios: “*Cuando estaba joven nunca imaginé ser docente [...] yo quería ser enfermera o médica*”. Afirmo A.

Lo que los *no docentes* compartieron en sus narrativas mostró giros inesperados a lo largo de sus recorridos académicos y laborales, los cuales son descritos como “situación biográficamente determinada” (Schutz, 1974, p. 40). “[...] *entonces nos fuimos a vivir a Támesis y fue una ruptura para mí muy brutal, demasiado significativa porque fue pasar de la ciudad, de dormir en transporte para ir al colegio a caminar al colegio, porque me metieron a un colegio agropecuario entonces yo ya iba a estudiar en una finca [...]*”. Afirmo J. “*Es un sentido de vida, para mí ellos se convirtieron también en un proyecto de vida y en esa necesidad de estar con ellos, de ayudarlos, de compartir, de aportar como desde ahí y me amarraron [...]*” Afirmo G.

De esta manera el recorrido académico y laboral, tal como se denominó en la investigación de la cual resultó, muestra los elementos de rigurosidad que parte desde la autoexigencia de cualquier profesional y la cual ha sido discutida y cuestionada en la formación docente. No obstante, estos *no docentes* nos narraron sueños y planes que respondían a la sociología de las profesiones modernas, de esta manera fueron coherentes

con este hecho y su formación profesional responde a ello. Luego de esto, la “situación biográficamente determinada” los llevó a escenarios no controlables desde sus posiciones biográficas, estos profesionales se convirtieron en *no docentes*.

Para estos docentes el hecho de relacionar su vida personal con su vida laboral es de suma importancia, pues es una profesión “de personas para personas”, lo cual podría ampliarse desde algunas de las categorías que resultaron a partir de la investigación: la familia, la percepción de la labor docente y su relación con los estudiantes. No me extenderé en estas explicaciones dado que se pueden encontrar en el informe técnico que es base de este artículo, no obstante retomaré algunos elementos tomados de las narrativas de estos *no docentes* y que fueron punto de partida para encontrar las categorías mencionadas.

Frente a la familia, se encontraron elementos (subcategorías) que para estos *no docentes* fueron determinantes para la configuración de la experiencia docente: la familia como inspiración y el vínculo docente – estudiante asumido desde el lugar de la familia. Allí pudimos encontrar por ejemplo que el docente J ante la pérdida de sus hijos en un accidente asume la responsabilidad de formar a sus estudiantes como si fueran sus hijos, “*yo no le voy a entregar ciudadanos de mierda a esta sociedad*” J. Los demás docentes sienten una responsabilidad alta por su labor y en su mayoría expresan que sus estudiantes son como sus hijos y que por tanto, la apuesta por lo que hacen es total. Algunos docentes consideran que los procesos que han vivido con sus estudiantes les han brindado aprendizajes trascendentales desde el ámbito humano, los cuales han influido en la mejoría de sus relaciones familiares, en especial con sus hijos.

Respecto a la percepción de la labor docente como un estilo de vida, se encontró que lo positivo era de gran valor: “*la mayor gratitud que uno puede encontrar en un estudiante es encontrárselo en la calle y que recuerde el proyecto y lo que generó en él*”, afirma E. No obstante, fue fundamental para ellos lo que les generaba dificultad, sus necesidades y requerimientos: “*Uno acá no trabaja por plata*” G. “*la empatía con el docente tiene mucho que ver en el aprendizaje*” afirma L.

Desde la categoría de relación con los estudiantes se llegó a tres subcategorías: 1. Responsabilidad, determinada por las siguientes citas: “*quiero ser consecuente con mi discurso, que yo quiera formar mejores seres humanos*” J. “*no pienso tanto en*

transmitirles conocimiento sino en darles herramientas para que construyan un proyecto de vida” G. 2. Relaciones cercanas, lo cual fue descubierto gracias a afirmaciones como las siguientes: “Yo descargué muchos mitos y egos con mis estudiantes, me pude acercar a ellos” C. Y por último 3. El impacto, descrito como lo que genera en los estudiantes un docente como estos: “A los estudiantes les cambio la vida el proyecto” E.

De acuerdo a todo lo anterior pretendo mostrar cómo la perspectiva biográfico – profesional del *no docente* se configura como uno de los elementos determinantes en la constitución de un profesional altamente calificado dentro del mundo de la docencia y que a su vez cumple con las exigencias desde el punto de vista de la sociología de las profesiones modernas. Es de esta manera que quiero mostrar que la combinación entre un sujeto biográfico que se apropia de su subjetividad, la amalgama con rigurosidad intelectual desde lo profesional y se asume como un sujeto político desde una posición con responsabilidad frente a su contexto y a la sociedad, es tal vez un acercamiento al profesional docente exigido por la sociedad actual, y tomando como ejemplo los *no docentes* entrevistados me atrevo a asegurar que, además de cumplir con los tres elementos que acabo de plantear, tal vez lo más importante es que son felices con lo que hacen, tal como ellos mismos lo definieron.

Discusión final

Como se pudo ver la perspectiva biográfica narrativa nos permite un acercamiento distinto a la profesionalidad, a los discursos sobre la profesión y particularmente sobre los discursos o planteamientos sobre la profesión docente. En lo que refiere a esta última muestro que un profesional en el contexto de la docencia está fuertemente marcado por sus experiencias docentes cotidianas, de manera que esas experiencias se convierten en clave a la hora de hablar de lo profesional y particularmente, desde ejemplos de personas que no fueron docentes, esa experiencia fue definitiva en términos formativos y de profesión. En cuanto al análisis de las narrativas ampliadas anteriormente y tomando como punto de partida lo problematizado acerca de la sociología de las profesiones modernas en relación con la profesión docente (Duque, Celis, Díaz y Gómez, 2014), la exigencia y el compromiso ético están fuertemente materializados en la labor que algunos docentes

ejercen, en este caso los 5 *no docentes* que participaron en la investigación que fundamenta este artículo, en principio a partir de su formación profesional desde diferentes perspectivas y en segunda instancia y con el mismo grado de importancia, el componente biográfico profesional a partir del cual imprimen su sello.

Si bien es claro que el profesional docente debe apropiarse de la necesidad de mejorar su desempeño, tal como lo haría cualquier otro profesional, esta exigencia no debe perder de vista el aspecto biográfico de la experiencia que configura al ser humano que desempeña tal profesión aún sin haberse formado para ello, enriqueciendo aún más su experiencia desde el punto de vista de una formación con otras visiones del mundo, con exigencia y rigurosidad profesional.

Lo que pretendo aquí es problematizar el punto de vista de la formación docente, partiendo desde la perspectiva de la sociología de las profesiones modernas, teniendo un punto de encuentro desde la exigencia y rigurosidad que el mundo actual exigen, planteo que podría existir adyacencia desde la perspectiva de la vocación, haciendo referencia al aspecto biográfico que un profesional formado desde diferentes áreas del conocimiento (*no docente*) imprime cuando se enfrenta al escenario educativo y la pasión que encuentra en ello. Lo que busco es un punto de encuentro desde las diferentes miradas frente a la profesionalización, específicamente hablando de la docencia, de acuerdo a lo planteado por los autores citados, así: partiendo de la formación docente rescato el aspecto vocacional y al mismo tiempo, desde la sociología de las profesiones modernas, aplaudo la rigurosidad intelectual que exige el mundo actual, lo cual me lleva a plantear que estos dos aspectos se combinan perfectamente en los 5 docentes que llegaron a esta profesión por alguna razón (“situación biográficamente determinada”) (Schutz, 1974, p. 40), la cual han desempeñado durante muchos años con rigurosidad intelectual desde una posición que no separa lo biográfico de lo profesional, y donde la experiencia desde lo cotidiano le da más valor a lo científicamente validado.

Por otro lado, parte de mi discusión se argumenta, con la posición planteada por (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001) quienes aseguran que “el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso” (p. 20) y el docente ha asumido una posición

conformista frente a las disposiciones del Estado. Si bien la labor del docente es una de las más respetables de la sociedad y es lo que más pretendo mostrar en este texto, es fundamental que sea el mismo docente quien la revalide de esa forma, quien comprenda que su labor va más allá de ser un obrero más, tal como lo plantean estos autores. El docente está llamado a asumir que su posición es tan importante para la sociedad que así mismo se debe imponer, siendo esto una combinación entre un Estado que comprenda cuál es su posición de colaborador, y un docente que sea capaz de reinventarse aún haciendo parte de ese sistema, asumiendo una posición activa, más allá del “discurso artesanal” que rodeaba la docencia anteriormente. Me atrevo a decir que el *no docente* es capaz de sumir esta posición y lo hago con base en los *no docentes* que participaron en la investigación mencionada anteriormente. Estos *no docentes* han sido capaces, aún estando al interior de políticas públicas y de los planteamientos del estado, de reinventar su labor y han logrado generar nuevas realidades para ellos mismos, para sus estudiantes y sus comunidades; con exigencia profesional, desde una perspectiva biográfica, con pasión por lo que hacen y obteniendo resultados que sobresalen por sí mismos. Aún siendo evaluados a través de estrategias externas y planteadas por el estado, podrían ser revalidados desde lo logrado con sus estudiantes, con sus contextos, comunidades, sin ser necesarios premios o reconocimientos externos.

Por último y retomando uno de los aspectos referenciados en este texto, no puedo dejar de mencionar un componente de relevante importancia a la hora de hablar de la perspectiva biográfico – narrativa en la docencia por parte del *no docente*. Este elemento hace referencia a lo político, a la importancia de un docente que asuma su responsabilidad ética con la sociedad, como un sujeto político que busca, tal como lo han hecho los *no docentes* mencionados, plantear estrategias que fortalezcan nuestra sociedad con personas que comprendan su contexto y en esa medida se proyecten como parte activa en pro del beneficio de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Aguayo, C. (2007). *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder. Un análisis para y desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

- Alarcón, M. A. (2011). Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente. *Literatura y Lingüística*, (23), 141-165.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*(1), 235-263.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: Muralla.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 del febrero 8 de 1994*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (Junio de 2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinoza, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 17-41.
- Duque, M., Celis, J., Diaz, B. y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación* (67), 107-124.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465.
- GTD-PREAL. (16 de Febrero de 2010). *OEI*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6447&debut_5ultimasOEI=40
- Jay, M. (2002). La crisis de la experiencia en la era pos - subjetiva. *Prismas. Revista de historia intelectual* (6), 9-20.
- Larrosa Bondía, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma* (19), 87-112.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29548/1/resenas.pdf
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, A. R. Ameigeiras, L. B. Chernobilsky, V. Giménez Béliveau, F. Mallimaci, N. Mendizábal, y otros, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 208). Barcelona: Gedisa.
- Méndez, P. (2014). El estatuto del maestro. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 67-88.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf
- Motta, R. D. (2010). La constitución temporal de la acción significativa: reconstrucción de la crítica de Schutz a Weber en torno a la génesis del sentido de la acción. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (71), 1-10.
- Rivas Flores, J. I. e Leite Méndez, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J. I. Rivas Flores, A. E. Leite Méndez y E. Prados Mejías, *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. (pp. 59-74). Málaga: Aljibe.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A., Ospina Cruz, C., Murillo Arango, G. y Cuervo, E. (2011). *Reconstruyendo el habitus docente y las formas en que configuran el proceso de enseñanza los maestros medellinenses cobijados por el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002*. Medellín: s.n.
- Runge Peña, A. (2015). *Sujeto, subjetivación e identidad narrativa: analítica empírica de las prácticas y/o biografización*. Medellín: Documento de trabajo.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.