

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las víctimas de la violencia política en Soacha (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco

Práctica y experiencia

Claves del saber pedagógico docente

de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en la Soacha, derivados tanto del hecho de la desaparición forzada, como de los que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia poli-

Ruth Milena Páez Martínez

Editora académica



Compartir

Departamento de Educación

UNIVERSIDAD DE

LA SALLE

Facultad de Ciencias de la Educación

Convenio Marco Académico Interinstitucional Universidad de La Salle
y Fundación Compartir

Práctica y experiencia : claves del saber pedagógico docente /

Andrea Muñoz Barriga y otros ; compiladora Ruth Milena Páez Martínez.— Bogotá ; Ediciones Unisalle, 2015.

196 páginas : tablas y figuras ; 24 cm × 17 cm.

ISBN 978-958-8939-29-2

1. Docencia 2. Métodos de enseñanza 3. Educación superior —

Enseñanza I. Muñoz Barriga, Andrea, autora II. Páez Martínez,

Ruth Milena, editora académica

378.125 cd 21 ed. (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco

A 1515800

ISBN impreso: 978-958-8939-29-2

ISBN digital: 978-958-8939-30-8

Primera edición: Bogotá D. C., diciembre de 2015

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

EDICIÓN

Ediciones Unisalle

Cr. 5 # 59A-44

Teléfono: 348 8000 exts.: 1224-1225

publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial

Ella Suárez

Corrección de estilo

Alejandro Molina Osorno

Diagramación

Kathia Paternina Quintero

Diseño de Portada

Fundación Compartir

Impresión

CMYK Diseño y Impresos SAS

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme

a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Presidente del Consejo Superior

Hno. Leonardo Enrique Tejeiro Duque, Fsc

Consejo de Coordinación

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo, Fsc,
Rector

Hno. Carlos Enrique Carvajal Costa, Fsc,
Vicerrector Académico

Eduardo Ángel Reyes,
Vicerrector Administrativo

Hno. Frank Leonardo Ramos Baquero, Fsc,
Vicerrector de Promoción y Desarrollo Humano

Luis Fernando Ramírez Hernández,
Vicerrector de Investigación y Transferencia

Patricia Inés Ortiz Valencia,
Secretaria General

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decano

Daniel Lozano Flórez

Posgrados

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Doctorado en Educación y Sociedad

Fernando Vásquez Rodríguez

Maestría en Docencia

Pregrados

Víctor Elías Lugo

Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y

Francés

Amparo Novoa Palacios

Licenciatura en Estudios Religiosos

Comité de Publicaciones de la Facultad

Daniel Lozano Flórez

Fernando Vásquez Rodríguez

Daysi Velásquez Aponte

Guillermo Alberto González Triana

Ruth Milena Páez Martínez

FUNDACIÓN COMPARTIR

Presidente

Pedro Gómez Barrero

Vicepresidente

Luisa Gómez Guzmán

Consejo Directivo

Eduardo Aldana Valdés

José Hernán Arias Arango

Jorge Cárdenas Gutiérrez

Ignacio de Guzmán Mora

Carlos Pinzón Moncaleano

Luisa Pizano Salazar

Humberto Vegalara Rojas

Eduardo Villate Bonilla

José Luis Villaveces Cardoso

Gerente General

Rafaél Orduz Medina

Subgerente General

Lina María Arbeláez Arbeláez

Gerente de Educación

Patricia Camacho Álvarez

Directora Académica

Luz Amparo Martínez Rangel

Directora del Premio Compartir

María Helena Castillo Storino

Director de instituciones educativas

Javier Pombo Rodríguez

Coordinador Incidencia en Política Pública

Andrés Fernández Medina

Coordinadora de Instituciones Educativas

Martha Patricia Romero

Coordinador de Formación y Promoción

Fernando Llinás Giraldo

Coordinadora de Evaluación y Premiación

Ángela Melissa Hernández Gómez

ÁRBITROS DE LOS CAPÍTULOS

Frida Díaz Barriga

Doctora en Pedagogía. Profesora de la Universidad Autónoma de México

Maribel Vergara Arboleda

Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá

José Emilio Díaz Ballé

Magíster en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Sandra Patricia Quitián

Magíster en Educación. Directora de la Maestría en Lengua de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá

Juan Carlos Rivera Venegas

Magíster en Educación. Coordinador del Área de Formación Lasallista y profesor de la Universidad de La Salle de Bogotá

Gloria Marlén Rondón Herrera

Magíster en Educación. Profesora de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá

Rodolfo Alberto López Díaz

Magíster en Educación. Profesor de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá

Juan Carlos Velásquez Bravo

Magíster en Educación. Profesor de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial. **Contenido** retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos

psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víc-

Presentación <i>Rafael Orduz Medina</i>	7
Introducción <i>Ruth Milena Páez Martínez</i>	9
Parte 1. Práctica pedagógica	13
Capítulo 1. Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica <i>Andrea Muñoz Barriga</i>	15
Capítulo 2. Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente <i>Yamith José Fandiño Parra y Jenny Bermúdez Jiménez</i>	29
Capítulo 3. Cuatro estrategias para fortalecer la intervención de los maestros de maestros de lengua <i>Adriana Goyes Morán</i>	55
Capítulo 4. Una mirada de la práctica profesional desde la autonomía del estudiante <i>Carolina Arévalo Rodríguez</i>	67
Capítulo 5. Profesionalismo y actividad docente <i>Fundación Compartir</i>	87

Parte 2. Experiencia pedagógica

- Capítulo 6. Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros** 97
Patricia Judith Moreno
- Capítulo 7. Más allá de la dictadura de clases** 119
José Alberto Silva
- Chapter 8. Reflections upon a Pedagogical Practice Experience: Standpoints, Definitions, and Knowledge** 143
Edgar Lucero Babativa
- Capítulo 9. Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro** 169
Ruth Milena Páez Martínez
- Conclusiones generales** 189
- Anexo** 193

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad

de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquel proceso de búsqueda de la justicia de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada queda reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primer capítulo describe el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la cuestión sobre el campo de los malos partidos (las desapariciones forzadas, "salsos positivos", la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del libro que nos permiten la aparición de los "falsos positivos" en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto pretenden comprender desde la voz de las víctimas, el cuarto capítulo intenta comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de este crimen de Estado; el

Para el 2012, y gracias al espacio académico que propició la Universidad de La Salle con la idea de materializar la iniciativa de la cátedra Maestros hacen Maestros, en una confluencia de intereses entre la Fundación Compartir y dicha Universidad, se inició la primera versión de la cátedra en la Facultad de Ciencias de la Educación con la idea de ponerla al servicio de las nuevas generaciones de docentes.

Con satisfacción podemos decir que la tarea se está cumpliendo. Una evidencia de ello es este libro que presentamos, el cual reúne una importante reflexión conjunta entre profesores y estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés acerca de la práctica y la experiencia docente. Dicha reflexión ha sido animada por la voz de maestros galardonados por el Premio Compartir, quienes aportaron su valiosa visión en la forma como resuelven, desde los contextos reales, problemas académicos o de convivencia en las aulas e instituciones educativas, y en el modo como analizan el profesionalismo de la actividad docente a partir de los criterios que dicho premio tiene definidos. Tales testimonios han contribuido a materializar en los distintos capítulos los aportes,

Rafael Orduz Medina

reflexiones y experiencia, en especial, de los profesores y estudiantes del programa de Licenciatura.

Sin lugar a dudas, la trayectoria en el campo de formación de docentes que tiene la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y su alto reconocimiento en el país, junto con la valiosa información que ha venido acumulando el Premio Compartir, en especial las experiencias específicas de maestros que día a día enfrentan múltiples desafíos en sus aulas y que han logrado superarlos con un trabajo profesional y dedicado, constituyen un hito en esta materia.

En un futuro próximo debemos preocuparnos por ampliar el impacto de esta cátedra, y eso nos remite a pensar en los entornos tecnológicos, particularmente los asociados a la revolución digital, como una estrategia eficaz para establecer la comunicación entre los maestros de las regiones, propiciar el aprendizaje de estudiantes que se encuentran en lugares remotos, producir conocimiento de manera compartida entre profesores de las facultades como resultado de este proyecto y aprovechar la experiencia acumulada de las universidades para enriquecer el componente temático y didáctico de la cátedra.

La Universidad de La Salle y la Fundación Compartir entregan esta publicación en formato electrónico para que pueda descargarse libremente desde el *Portal Compartir Palabra Maestra* y de esta manera ser ampliamente analizada y discutida.

La invitación está abierta para que otras facultades de educación de la ciudad y las regiones se sumen a esta valiosa iniciativa de la cátedra Maestros hacen Maestros, un aporte para que los nuevos maestros emprendan con mejores herramientas el trabajo pedagógico y hagan frente a los crecientes desafíos del mundo de hoy.

Rafael Orduz Medina

Gerente General de la Fundación Compartir

Introducción

El libro *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* se realizó dentro del Convenio Marco Académico Interinstitucional que se adelanta entre la Universidad de La Salle de Bogotá y la Fundación Compartir desde septiembre de 2012. El material se gestó en esta universidad con el fin de aportar en la construcción de conocimiento de tres de los conceptos esenciales y constitutivos del oficio del maestro como son la experiencia pedagógica, la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

Cuatro motivos animaron este proyecto editorial. El primero, de carácter conceptual, respondió a la necesidad de reconocer e insistir en que los conceptos *experiencia, práctica y saber pedagógico* forman parte de la configuración del docente, de su quehacer, de sus posibilidades de construcción de conocimiento, e incluso de su cotidianidad, de su vida personal y profesional; por eso esta publicación se convierte en una oportunidad para reflexionarles, distinguirles, ampliar su comprensión y ponerles en circulación.

En cuanto al segundo motivo, se evidenció que en el afán de responder a los requerimientos formales que exigen las instituciones universitarias, los maestros dedican poco tiempo a reflexionar y organizar sistemáticamente su misma experiencia pedagógica, a leer a otros colegas, a escribir, lo cual hace que se pierdan posibilidades valiosas para crear nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con el tercer motivo, se vio la necesidad de aportar a la Facultad de Ciencias de la Educación un material bibliográfico propio, relacionado de modo directo con el tema propuesto, que fuera un referente propicio en el trabajo pedagógico del pregrado y que pudiera incorporarse formalmente en los *syllabus* de varias asignaturas. Esto no solo favorecería el diálogo entre maestros y maestros-estudiantes, sino que también haría posible una necesidad interna en la facultad de leer-se-nos y tomarnos como referente válido en la construcción, en este caso, de un saber pedagógico.

El cuarto motivo alude a la existencia misma del convenio marco mencionado, situación que favoreció la realización de ocho encuentros

denominados “Dialogando con maestros” durante 2014. En estos se evidenció la calidad de las experiencias socializadas por los maestros que fueron galardonados o premiados por la Fundación Compartir en el Premio Compartir y la gran importancia que estas tuvieron para docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Como era necesario profundizar y escribir al respecto, la recepción activa de estas experiencias trascendió al espacio formal de las aulas, con reflexiones canalizadas a través de una matriz común abordada por los docentes de práctica y sus estudiantes (anexo 1). De ahí que esta publicación vaya dirigida a docentes de facultades de educación, estudiantes en escuelas normales, estudiantes de licenciaturas e investigadores en el campo.

El libro se halla dividido en dos partes: una sobre la práctica pedagógica y otra sobre la experiencia pedagógica. La primera parte, conformada por cinco capítulos, aborda el significado y sentido de la práctica pedagógica, sus concepciones, escenarios y actores, además de su sentido social y cultural en el ámbito universitario. La segunda, que aborda cuatro capítulos, considera el significado y sentido de la experiencia pedagógica en los ámbitos personal, profesional e institucional. A lo largo de ambas partes se hicieron enlaces con el concepto *saber pedagógico*, con lo cual se pudo evidenciar que la práctica y la experiencia pedagógicas son fundamentales en el logro de aquel.

En el capítulo 1, titulado “La práctica pedagógica investigativa: una mediación para la formación docente en la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés”, se hace una mirada a la práctica como campo curricular indispensable para la formación de los nuevos docentes. El capítulo 2, “Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente”, advierte sobre la necesidad de posicionar al docente en su quehacer y ampliar el significado de la práctica, usualmente reducido al aula y a veces descontextualizado del marco social donde se realiza. En el capítulo 3, “Implicaciones en la formación pedagógica de docentes de lenguas”, se trata la relación distante entre el conocimiento de la lengua que se enseña a los futuros licenciados de lenguas y la enseñanza que luego debe hacerse de esta. En el capítulo 4, “Una mirada de la práctica profesional desde la autonomía del estudiante”, las posibilidades de acercamiento al saber del docente en formación (o futuro licenciado), tienen como punto de partida su propia voz y acción, su experiencia. Por último, el capítulo 5, “Profesionalismo y actividad docente”, se enfoca en

lo que para la Fundación Compartir significa ser profesional en el campo de la docencia, las implicaciones y condiciones de ese profesionalismo, tomando como base su experiencia en el Premio Compartir al Maestro.

En la segunda parte del texto, en el capítulo 6, “Las experiencias pedagógicas de cuatro Maestros que hacen Maestros”, la atención se centra en las experiencias de cuatro maestros galardonados al Premio Compartir; a partir de estas, la autora resalta y reflexiona cómo se construyen las prácticas pedagógicas con base en la experiencia. En el capítulo 7, “Más allá de la dictadura de clases”, uno de los maestros galardonados se vuelve autor y pone sobre la mesa el “sinsentido” que van tomando las clases de los profesores escolares cuando se pierde el espíritu de la profesión docente. En el capítulo 8, “Reflections upon a Pedagogical Practice Experience: Standpoints, Definitions, and Knowledge”, el autor plantea sus reflexiones a partir de su propia experiencia como tutor de práctica pedagógica con estudiantes de licenciatura que se proyectan como docentes de inglés, y desde allí propone unas alternativas que favorezcan la efectividad en dicha práctica. Finalmente, en el capítulo 9, “Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro”, se cierra el libro con una expansión a los tres conceptos y a sus posibilidades de acción a partir de sus relaciones analógicas.

Es necesario reconocer que esta publicación fue animada por una fuente central: los maestros invitados a los espacios del encuentro Dialogando con Maestros, aquellos que fueron galardonados o premiados en el marco del Premio Compartir. Sin que ellos se percataran, estaban generando inquietudes para la reflexión sobre la práctica de aquellos otros maestros que trabajan la asignatura de “práctica” dentro de la licenciatura en mención o que, como yo, apenas se asomaban al escenario con la grata oportunidad de escucharlos a todos y permitirme ratificar el sentido de ser maestro escolar como una vez lo fui. Agradecemos el ánimo, la disposición y el tiempo que generosamente nos brindaron los profesores: Alberto Silva, docente de Educación Ética y en Valores en el Colegio Divino Maestro IED, quien se animó a escribir uno de los capítulos de este libro; Astrid Torregrosa, docente de matemáticas del Colegio Abraham Lincoln de Bogotá; Henry Berrío Zapata, que fue docente de filosofía en el Colegio Agustiniانو Salitre; Sandra Suárez, docente de danzas del Colegio Magdalena Ortega IED; Blanca Lida Saavedra, docente de primaria del Colegio Saludcoop

Norte IED, todos ellos de Bogotá; y a Nancy Stella Ceballos, profesora de preescolar en la Institución Educativa Municipal Obonuco, de Pasto.

Por otro lado, y con la misma importancia, esta publicación fue posible gracias a la disposición abierta y entusiasta de los maestros de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle que participaron de los encuentros Dialogando con Maestros, y que se animaron a escribir sus propias reflexiones sobre la práctica y la experiencia pedagógica, las cuales componen, en su mayoría, los capítulos de este libro. De igual modo, el apoyo del Comité Editorial de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Comité de Educación de la Fundación Compartir fue de gran valor, ya que vieron en esta propuesta editorial una oportunidad valiosa para poner en circulación el saber construido por los docentes, quienes orientan a los estudiantes de licenciatura en la práctica pedagógica, y para maximizar la oportunidad de la escucha y el diálogo con los docentes escolares ganadores o finalistas del Premio Compartir.

También es necesario mencionar que los capítulos del libro fueron evaluados por árbitros a ciegas, quienes hicieron un minucioso chequeo y revisión a los textos, con observaciones enfocadas en la pertinencia del material dentro del propósito de la publicación, en su estructura y rigor conceptual y metodológico, entre otros asuntos. Nuestros agradecimientos a este grupo selecto de colegas en el campo educativo.

Esperamos, finalmente, que esta construcción colegiada contribuya a la acción reflexiva de nuestro valioso quehacer docente.

Ruth Milena Páez Martínez

Docente-investigadora de la Universidad de La Salle
Coordinadora del Convenio Marco entre la Universidad de La Salle
y la Fundación Compartir

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de **un proceso metodológico de investigación y acompañamiento** psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, **los impactos psicosociales (individuales y familiares)** que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del he-

Parte 1 Práctica pedagógica

y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA).

Capítulo 1. Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica

Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos

Andrea Muñoz Barriga*

Este capítulo presenta un ejercicio de reflexión en torno a la práctica pedagógica investigativa como área curricular para la formación docente en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dicha reflexión busca comprender el sentido y la conceptualización de la práctica como espacio de mediaciones para la formación de los estudiantes en el Programa, que surgen como resultado del proceso de redimensión curricular de la Facultad y, particularmente, de la articulación de la cátedra Maestros hacen Maestros a los microcurrículos. Este hecho ha favorecido el desarrollo de nuevas dinámicas para la definición de saberes, habilidades y actitudes en relación con las macrocompetencias y núcleos curriculares. En este marco, se busca comprender cómo se ha configurado el área de práctica pedagógica en el programa, a partir de la experiencia con la cátedra Maestros hacen Maestros y el análisis del *saber*, la *experiencia* y la *práctica pedagógica* como ejes fundamentales para la formación docente de los futuros licenciados.

los “hechos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

* Licenciada en Lenguas Modernas, magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante en el programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora-investigadora de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Salle. Correo electrónico: amunoz@unisalle.edu.co

Introducción

Este capítulo es el resultado de un proceso de reflexión y conceptualización de la práctica pedagógica investigativa en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, que surge de un proceso de redimensión curricular del Programa y se ha nutrido de la articulación del proceso de socialización de experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros a las dinámicas formativas en el área.

En primer lugar, se presentan los avances en la conceptualización y configuración de las fases de formación que propenden a la potenciación de los futuros maestros como sujetos pedagógicos a partir de la exploración de contextos educativos, intencionalidades formativas y posibilidades pedagógicas para la atención de necesidades de las comunidades en las que realizan su práctica. A su vez, se describe la articulación de la Cátedra en el desarrollo de cada una de las fases y el valor fundamental de la socialización de las experiencias docentes como lugar de comunicación donde se evidencian saberes y realidades educativas que dinamizan el pensar, el sentir y el actuar de los jóvenes en su quehacer docente.

Como segundo aspecto se definen el *saber pedagógico* y *el comunicativo* por cuanto son elementos constitutivos de la formación docente, con el fin de hacer una contextualización del perfil del futuro licenciado en el área de lenguas y, finalmente, comprender el valor de la socialización de experiencias en tanto mediación que contribuye a potenciar dichos saberes en una dinámica reflexiva que le da sentido a la acción pedagógica.

Por último, se describen las principales contribuciones del proceso de socialización de las experiencias, el cual se ha constituido en un conjunto de enseñanzas y aprendizajes derivado de un actuar intencionado y sistematizado, y se ha consolidado en un escenario pedagógico que crea conciencia en los estudiantes sobre su quehacer docente y el entramado de significados y representaciones de la práctica pedagógica en espacios de interacción dialógica.

La práctica pedagógica en el programa

Tampoco es posible una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros. No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético, valga la repetición.

Freire (2006)

La práctica pedagógica investigativa en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés se constituye en un espacio de mediaciones para la formación docente que implica la convergencia de los saberes disciplinares y profesionales mediante la articulación del saber pedagógico y el comunicativo en la enseñanza de la lengua materna y de las extranjeras. Esto se consolida a partir de la práctica en contextos educativos en los que el licenciado aplica, construye y desarrolla metodologías, didácticas, acciones y experiencias pedagógicas para encontrar soluciones a problemáticas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas a partir de la responsabilidad y el compromiso social.

Asumir la práctica desde dicha perspectiva ha implicado el desarrollo de nuevos procesos pedagógicos en el área con el fin de potenciar saberes, habilidades y actitudes para la formación docente a partir de las necesidades de los contextos educativos. Este ejercicio ha permitido la consolidación de una base teórica desde unos lineamientos que, articulados a los microcurrículos, lleven a establecer el conjunto de mediaciones para la acción reflexiva de los maestros en formación.

Dicho proceso de reflexión requiere la generación de estrategias pedagógicas que articulen el conocimiento y la acción con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de su rol y de su transformación como sujetos pedagógicos: “la praxis plantea una relación entre teoría y práctica que no supone oposición, sino una mutua subordinación. Es decir, la práctica, o mejor, la praxis pedagógica sería la acción reflexiva de los maestros que puede transformar y construir los saberes que la rigen” (Molano, 2013, p. 61).

En este sentido, desde la práctica se busca acompañar al estudiante en la condición de docente investigador con el fin de construir una base

de saberes, habilidades y actitudes que le permitan explicar su actuación profesional a partir del análisis y la interpretación de los contextos y experiencias educativas. De esta manera, la articulación de la pedagogía con la investigación en el desarrollo de competencias profesionales requiere de espacios para el ejercicio de capacidades de observación, indagación y análisis de los contenidos y saberes en el ejercicio pedagógico que a su vez transformen y consoliden actitudes propias del rol de los futuros maestros.

La reflexión sobre los saberes disciplinares y profesionales es fundamental para la formación del sujeto pedagógico porque en este ejercicio se potencian sus capacidades y, al mismo tiempo, se promueven transformaciones tanto en las prácticas como en el individuo: “En el quehacer investigativo, el sujeto que investiga, potencia y desarrolla actitudes para explorar, indagar, describir, reconocer, analizar, contrastar, crear, criticar, comunicar acciones y reflexiones que crean una dinámica de diálogo, generan intercambio de aprendizajes y una relación no escindida entre investigar y ser maestro porque producen, simultáneamente, transformación en las prácticas y en el sujeto” (Martínez y Ramírez, 2007, p. 60).

De esta manera, la práctica pedagógica se construye a través de acciones dialógicas en escenarios concretos donde se demarcan los compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa a partir de prácticas innovadoras y críticas. Desde esta perspectiva, la experiencia profesional busca promover en el docente en formación el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos. En particular, este espacio académico se centra en el análisis sobre cómo se enseñan las lenguas materna y extranjeras, los procesos inherentes a este fenómeno desde el punto de vista didáctico y metodológico, así como su función en la formación integral de los individuos. Partiendo de esa base, las fases que determinan la práctica pedagógica investigativa se traducen en tres momentos o etapas de formación docente en las que a partir de unos objetivos concretos se busca potenciar el saber pedagógico y comunicativo de los alumnos mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en las experiencias educativas.

La primera fase se constituye en un proceso de contextualización del estudiante en la comunidad educativa. La *observación reflexiva* es

el fundamento de la experiencia pedagógica en esta etapa, por cuanto dicho proceso permite que los estudiantes hagan consciente el hecho educativo y pongan en ejercicio sus conocimientos previos para analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en contextos determinados. La reflexión sobre la acción, mediante la observación como estrategia didáctica, posibilita fortalecer el saber pedagógico y comunicativo desde el análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos involucrados en la práctica docente.

En la segunda etapa, los futuros maestros con sus conocimientos previos y experiencias docentes ponen en ejercicio sus habilidades, actitudes y conocimientos para alcanzar objetivos concretos de acuerdo con las necesidades de la población educativa. Esta fase se enfoca en el desarrollo de un *saber práctico*, entendido como el proceso en el que los estudiantes identifican finalidades y proveen diferentes rutas y acciones pedagógicas puntuales a partir de la comprensión del fenómeno educativo y las necesidades sociales en el quehacer cotidiano.

En la última fase, se busca consolidar el saber pedagógico y el comunicativo a partir de la construcción de conocimiento que contribuya a atender las necesidades educativas de las instituciones. El elemento fundamental aquí es la *indagación crítica* como proceso sistemático de reflexión que potencia las capacidades del sujeto pedagógico para descubrir nuevas alternativas de transformación de la experiencia educativa. Este ejercicio conlleva una práctica reflexionada que le da sentido a la acción pedagógica y genera saberes con un impacto en el sujeto formador y en la realidad social.

En estas dinámicas, se asume la experiencia pedagógica como el lugar donde la reflexión crítica sobre el hecho educativo se convierte en acciones, en interacciones dialógicas y particularmente en procesos metódicos, estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas que le permiten al estudiante en formación producir significados, transformarse a sí mismo, transformar la escuela y sus contextos.

El saber pedagógico y el comunicativo en la práctica

El saber pedagógico no se refiere únicamente al hecho de enseñar, sino que explica el hecho educativo de una manera diferente a como lo hacen otras disciplinas tradicionales. El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no solo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad del pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social.

Zambrano (2005)

El saber pedagógico se asume como “un saber complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados” (Vasco, 1997, p. 306). Esto implica comprender la enseñanza como el eje articulador del ejercicio del maestro, en la que se intersectan cuatro preguntas fundamentales: ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, y ¿cómo se enseña?

Dichas preguntas se constituyen en la base fundamental para el área de Práctica en el Programa, por cuanto se busca a partir de la enseñanza potenciar al sujeto para contextualizar y dar significado y sentido a lo que enseña. En esta medida, la constitución del sujeto pedagógico está dada por su capacidad de indagación sobre el hecho educativo en tanto el saber pedagógico se entiende como un saber en construcción que surge a partir de la reflexión y la investigación en el aula. Gómez (2007) ilustra esta idea al mencionar que:

El saber pedagógico como saber en construcción, se está moviendo pen-
dularmente entre un entre un saber-cómo y un saber-qué y esta oscilación
permanente hace que la pedagogía como saber reconstitutivo se ocupe no
solo del problema de cómo educar y enseñar sino también del a quiénes se

educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos). (p. 71)

En la Licenciatura, el saber pedagógico como eje central del ejercicio docente busca: a) centrar el aprendizaje en el desarrollo de la autonomía; b) establecer una dialéctica entre teoría y praxis, es decir, entre teoría del aprendizaje de las lenguas y las prácticas educativas, y entre teorías pedagógicas y la praxis social, y c) articular la comunicación y el lenguaje desde su naturaleza intersubjetiva, crítica, práctica y emancipatoria (Universidad de La Salle, 2010). Partiendo de esa base, la praxis se asume como mediadora entre la teoría y la práctica, como un vínculo entre el maestro y el estudiante que surge de la práctica reflexionada en contextos determinados y da sentido a la dinámica educativa:

En la experiencia se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-reflexión-acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consciente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da. (Vargas, 2007, p. 121)

De esta manera, tanto el rol del maestro formador como el del estudiante en formación no se reducen a ser transmisores o facilitadores del aprendizaje sino que implican una interacción dialógica que, con los conocimientos y saberes, oriente la práctica docente hacia la reflexión sobre el saber pedagógico y su contribución a la transformación social y educativa. Dicha transformación se traduce en las repercusiones o impactos que el ejercicio reflexivo e investigativo promueve en las experiencias educativas cotidianas del maestro e implica la implementación de acciones puntuales que cualifiquen su práctica pedagógica. En otras palabras:

[...] el saber pedagógico está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica sus acciones en el aula de clase. Avanzar en su entendimiento permite

vislumbrar los logros y falencias observadas, como punto de partida en el diseño de nuevos modelos formativos, que se constituyen a partir de la voz del propio maestro. (González y Ospina, 2013, p. 107)

Por su parte, el saber comunicativo se comprende a partir del desarrollo de la competencia comunicativa, asumida según la postura de Hymes (1972), quien establece que la comunicación lingüística es un sistema gramatical destinado a la comunicación y que por tanto no puede aparecer desconectado de la cultura. La comunicación lingüística entonces se origina a partir del dominio de la competencia comunicativa, lo cual supone un sistema de reglas de la interacción social, traducidas en un conjunto de habilidades y conocimientos que emplean los hablantes para lograr el entendimiento:

La competencia es un efecto de la experiencia social, de las necesidades y de las motivaciones; e integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, con su interrelación con otros códigos. De manera que, si existe la realidad y el lenguaje se refiere a ella, también existe la comunicación y el lenguaje pasa a través de ella. (Bustamante, 2003, p. 122)

La formación docente dentro del saber comunicativo es el espacio donde converge el saber comunicativo y pedagógico desde la formación de profesionales como usuarios, analistas y pedagogos de las lenguas. Tal como lo establece el perfil de formación y el proyecto educativo del Programa (PEP), la apuesta se hace por un licenciado que conozca, investigue y construya conocimiento sobre el lenguaje y la lengua, en cuanto sistema y dispositivo de comunicación. Aquí el concepto de competencia comunicativa conlleva una relevancia especial, ya que permite al licenciado fortalecerse como analista, pero a la vez como usuario que aprende, enseña e indaga los procesos comunicativos inherentes a la lengua, la escuela y la sociedad (Universidad de La Salle, 2010).

Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la formación docente en la Licenciatura

Las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan conjuntamente que signifiquen, se pueden crear nuevas palabras cuando hagan falta y se pueden combinar para expresar una variedad infinita de significados. El lenguaje nos permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común como ninguna otra especie puede hacer. Esta función del lenguaje permite concebirlo desde una perspectiva distinta a la instrumental (transmisión de información entre personas) a una perspectiva de interacción dialógica... el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él... empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas.

Mercer (2000)

El concepto de mediación se asume aquí como el conjunto de acciones o influencias externas por medio de las cuales los individuos, en este caso los maestros, logran determinados aprendizajes potenciales a través del lenguaje y la relación con el entorno sociocultural (Ferreyra y Pedrazzi, 2007). En este sentido, el espacio de socialización de experiencias docentes con los estudiantes de la Licenciatura se ha convertido en una mediación significativa para la formación en la práctica pedagógica que también ha contribuido al establecimiento de una dinámica de formulación de lineamientos para el área y de articulación de los microcurrículos a las macrocompetencias y núcleos de formación en el proceso de redimensión curricular del Programa.

En dicha dinámica se han adoptado los conceptos de práctica, experiencia y saber pedagógico como elementos fundamentales para promover el aprendizaje de saberes, habilidades y actitudes en las diferentes fases

formativas. En este marco, se han incluido las sesiones de socialización de experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros como estrategia de mediación que forma parte de los microcurrículos y potencia la reflexión sobre la acción en diferentes contextos educativos. A partir de la interacción dialógica, el lenguaje se convierte en una herramienta para la comprensión del entramado de significados y representaciones que le dan sentido al quehacer docente en diferentes áreas del conocimiento.

En la primera fase de formación en la práctica, la *observación reflexiva* es el elemento central que permite a los estudiantes un acercamiento al fenómeno educativo desde la comprensión y análisis de aspectos propios de la práctica, experiencia y saber pedagógico en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (inglés, francés y español). En este proceso de contextualización en la realidad educativa se consideran estrategias como la elaboración de diarios docentes, planes de lección y lecturas dirigidas que sirven también de herramientas para la fundamentación de saberes por consolidar en las posteriores fases formativas en las que las sesiones de socialización de experiencias docentes tienen un valor fundamental.

El *saber práctico*, en la segunda fase, se promueve a partir del desarrollo de *portafolios* docentes en los que los estudiantes identifican necesidades educativas en el aula y el contexto con el propósito de diseñar *unidades didácticas* que articulen elementos del saber pedagógico y comunicativo. Aquí las experiencias docentes son un elemento clave para la comprensión de los fundamentos teóricos en la acción por cuanto se busca que los estudiantes, a partir de la reflexión en torno a cada experiencia presentada, tomen conciencia de su rol como sujetos pedagógicos y se transformen a sí mismos.

Las experiencias que comparten los docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros evidencian la descripción de una problemática en el aula, la implementación de estrategias pedagógicas y los resultados de dicha implementación. Estos elementos y la participación activa de los estudiantes en las sesiones contribuyen a establecer una relación con los maestros a partir de estas narrativas, en las que los estudiantes ven reflejadas muchas de las problemáticas a las que se enfrentan en su ejercicio pedagógico cotidiano y encuentran rutas de aprendizaje efectivas para suplir necesidades concretas.

De esta manera, la narración de experiencias teórico-prácticas es una

mediación muy valiosa para el aprendizaje por cuanto la experiencia interactúa con la formación, en la medida en que propicia aprendizajes que surgen de la comprobación directa de la validez de los principios teóricos aprendidos en la práctica y pone en marcha la reflexión sobre los efectos de la propia acción. Estos aprendizajes tienen un efecto positivo sobre las competencias y actitudes del maestro en formación (Ocampo y Cid, 2012).

En la última fase, con la *indagación crítica* como propósito, los estudiantes desarrollan una dinámica con sus tutores en la que asumen la *práctica*, la *experiencia* y el *saber pedagógico* como categorías de análisis que nutren su formación docente en el área de las lenguas. En esta etapa de la práctica, los alumnos desarrollan procesos sistemáticos de reflexión mediante la estrategia de elaboración de proyectos de aula, en los que se busca encontrar nuevas alternativas de formación que atiendan a las necesidades de las instituciones educativas.

Las sesiones de experiencias docentes exitosas permiten a los estudiantes valorar el impacto de la utilización de diversas estrategias pedagógicas y establecer los aspectos más relevantes que contribuyan al mejoramiento de su propia experiencia. La elaboración de matrices de análisis de las categorías es una herramienta fundamental que promueve la participación de los estudiantes en actividades de trabajo cooperativo, en las que tutores y alumnos construyen el análisis conjunto de la experiencia desde su propia mirada y la de diferentes autores que sustentan teóricamente cada una de las categorías de análisis.

Conclusiones

La formación docente es el elemento central de la práctica pedagógica investigativa en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés por cuanto es el lugar donde convergen los saberes disciplinares y profesionales en torno a la pedagogía, las ciencias del lenguaje, la didáctica de las lenguas, la epistemología y el lasallismo como áreas de conocimiento propias de la dinámica curricular. Dicha formación está enmarcada dentro de los postulados del Proyecto Educativo Universitario Lasallista en los que se resalta la educación integral para la generación de conocimiento y la transformación social, a partir de la relación pedagógica inspirada en el Enfoque Formativo Lasallista (EFL), la cual se constituye en una mediación para la reflexión crítica y constructiva que posibilita el desarrollo de

la dimensión personal, profesional y social del individuo.

Desde esta perspectiva, y en coherencia con el proyecto educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación (PEF), se propende a la formación de educadores y educadoras que, conscientes de su papel como sujetos históricos, contribuyan constructiva y creativamente a la transformación social y cultural del país, a través de una práctica pedagógica comprometida, fundada en la investigación, el pensamiento crítico y argumentativo, la innovación y la reflexión permanente sobre la realidad educativa y la identidad docente. En este proceso, la articulación de las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros con la formación de los futuros licenciados se ha constituido en una mediación fundamental para la construcción de lineamientos, microcurrículos y apuestas formativas en el área.

Las contribuciones del proceso de socialización de experiencias docentes han sido diversas. En primer lugar, para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle contar con este espacio tan enriquecedor promueve la formación de docentes y estudiantes a partir de procesos de interacción dialógica que posibilitan la reflexión en torno a un conjunto de significaciones que son el vehículo para el análisis de la propia experiencia. En palabras de Vargas (2007) “las acciones y representaciones que dan cuenta del fenómeno pedagógico existen como situaciones de aprendizaje expuestas en escenarios pedagógicos, con la intención de formar sujetos con amor al conocimiento, para asumir individual y colectivamente un saber sistemático, resultado de vivir la experiencia” (p. 120).

En segundo lugar, la articulación del proceso a la práctica pedagógica ha implicado un trabajo conjunto con los maestros de la Licenciatura con el fin de determinar los elementos de los microcurrículos y particularmente las estrategias formativas y de evaluación que constituyan el espacio de socialización como una mediación para el comprensión y aprendizaje de elementos relevantes de las experiencias en su práctica en el aula. El rol de los tutores aquí es fundamental, pues son ellos quienes a través de la implementación de estrategias pedagógicas y herramientas didácticas hacen que las experiencias se constituyan en entramados de relaciones humanas, sociales y pedagógicas que le dan sentido al quehacer docente.

Por último, es importante resaltar la dimensión social y humana que caracteriza la dinámica de socialización de las experiencias en tanto promueve no solo la interacción dialógica entre maestros y estudiantes, sino

que enfrenta a los sujetos a ponerse en el lugar del otro en escenarios donde se comparten problemáticas comunes y estrategias aplicables a diversas áreas del conocimiento. Así, el recorrido por cada una de las experiencias muestra las diferentes formas de relacionarse de maestros, niños y jóvenes con los conocimientos y la creación de nuevas formas de aprender en el contexto de las acciones, significados y sentidos sociales y culturales de las experiencias (Vargas, 2005).

Referencias

- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, (12), 69-86.
- González, H. y Ospina, F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 95-109. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429/878>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Martínez, M. y Ramírez, J. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Educación y Ciudad*, (12), 55-68.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Molano, M. (2013). *Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ocampo, C. y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hi-

- jos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/114321/140111>
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista (EFL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2010). *Currículos redimensionados. Facultad de Ciencias de la Educación*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y Ciudad*, (12), 115-138.
- Vasco, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En H. Ospina y L. López (Comps.), *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber. Aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) de un trabajo interinstitucional con el Personero Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes),

Capítulo 2. Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente

Yamith José Fandiño Parra*

Jenny Bermúdez Jiménez**

En las condiciones del contexto educativo actual, la práctica pedagógica no puede reducirse al ejercicio de enseñanza y a los procesos desarrollados en el aula. Reflexiones derivadas de la cátedra Maestros hacen Maestros permitieron a asesores de práctica y profesores en formación lasallistas entender la práctica pedagógica como un proceso contextualizado sobre el cual el docente reflexiona individual y colectivamente para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en lo profesional. Como resultado del trabajo adelantado en la Cátedra, los autores discuten cómo la práctica pedagógica debe poder enfrentar tres problemáticas que surgen del estado de cosas de los procesos formativos hoy: reproducción en el sistema escolar, visión tecnocrática en los modelos educativos y subvaloración del quehacer docente. Finalmente, y desde un enfoque hermenéutico-reflexivo, los autores plantean tres posibles líneas de acción para materializar la subjetivación del docente desde la práctica pedagógica: la adopción de una perspectiva emancipatoria, la implementación de reflexión teórica-práctica y el uso de alternativas resignificadoras.

* Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje del Centro de Altos Estudios de la OEI y Virtual Educa. Licenciado en Filología e Idiomas: Inglés de la Universidad Nacional. Actualmente trabaja como profesor de tiempo completo en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: yfandino@unisalle.edu.co

** Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje de OEI-Virtual Educa-Argentina. Licenciada en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Está vinculada con la Universidad de La Salle desde 2008. Actualmente es docente de planta. Correo electrónico: jbermudez@unisalle.edu.co

La práctica [pedagógica] no debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula; hay que reconceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”... Hay que pensar por lo tanto en aproximaciones sucesivas a la práctica [pedagógica], crecientes en intensidad y complejidad, que cada vez abarquen más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la relación con los padres, la planificación, el trabajo en equipo con otros colegas, los problemas sociales que impactan en la calidad educativa, etc.

Vezub (2007, pp. 18 y 19)

Explicar, hacer preguntar y realizar ejercicios; escribir planes de clase, diseñar guías y aplicar exámenes; sacar notas, tomar asistencia y llenar observadores son las actividades que aparecen en la mente de muchos padres de familia y estudiantes cuando se les pregunta ¿qué hacen los profesores? Sin embargo, más allá de la trasmisión de conocimientos, el dominio de conocimiento académico o el empleo de ciertas competencias o destrezas, la práctica pedagógica (en adelante PP) está enmarcada por la adaptación a las exigencias del entorno escolar, la reflexión sobre situaciones problemáticas y alternativas de solución y, por último, la agenciación para la consecución de metas como persona y como profesional en un contexto global (Rojas, 2004). De esta manera, pensar al profesor dentro de la PP solo como instructor y funcionario reduce y restringe la comprensión de su actuar educativo y profesional.¹ Pero, en realidad, ¿en qué consiste la PP?, ¿qué problemas debe encarar?, ¿qué líneas de acción puede aplicar? Este capítulo busca ofrecer respuestas iniciales a estos cuestionamientos, teniendo en cuenta la complejidad de la naturaleza y el alcance de la PP.

¹ Al analizar el quehacer educativo, varios autores han estudiado diversos tipos o roles que permiten entender la naturaleza del quehacer docente. Por ejemplo, Imbernón (1994) analiza al profesor como trabajador, artesano, artista y profesional. Por su parte, Fernández y Elortegui (1996) presentan al profesor trasmisor, al profesor artesano, al profesor técnico/tecnólogo, al profesor descubridor y al profesor constructor. Cada uno de estos tipos de profesor actúa de manera particular según determinados propósitos formativos y marcos de referencia educativos.

En las condiciones del contexto educativo actual, la PP no puede reducirse al ejercicio de enseñanza y a los procesos desarrollados en el contexto del aula. Hoy más que nunca, se hace imprescindible abrir espacios de diálogo y discusión que amplíen el significado de la PP para comprender su verdadera naturaleza y alcance. En este contexto, la cátedra Maestros hacen Maestros se configura en un espacio de reflexión que permite a sus diferentes participantes (profesores en formación, asesores de práctica y profesores en ejercicio) constituirse en profesionales críticos. Estos profesionales, como afirma Schön (1983), explicitan y analizan los principios y las creencias que subyacen en sus acciones, cuestionándolas y reestructurándolas para aplicarlas en actuaciones futuras. Al potenciar la capacidad de estos profesionales para leer, observar, analizar y proponer, la Cátedra se constituye en una estrategia que facilita el desarrollo de *habitus* reflexivo, entendido como la oportunidad para que el docente elabore estructuras de pensamiento que orienten su acción, no como fundamentos conceptuales rígidos, sino como marcos de referencia que encaucen su quehacer pedagógico (Perrenoud, 2010, p. 35).

Como resultado de varios encuentros docentes realizados como parte de la cátedra Maestros hacen Maestros, los autores de este capítulo asumen la PP como un proceso sobre el cual el docente reflexiona tanto de forma individual como colectiva para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en el ámbito profesional. Concretamente, la PP se asume como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad. Desde este punto de vista, los autores exponen cómo la PP debe poder enfrentar tres problemáticas hoy: reproducción en el sistema escolar, visión tecnocrática en los modelos educativos y subvaloración del quehacer docente. Finalmente, los autores asumen un enfoque hermenéutico-reflexivo para plantear tres posibles líneas de acción que posibiliten la subjetivación docente desde la PP: la adopción de una perspectiva emancipatoria, la implementación de reflexión teórico-práctica y el uso de alternativas resignificadoras.

Naturaleza de la práctica pedagógica

Definiciones

Ofrecer una definición de PP es una cuestión complicada puesto que existe una diversidad de conceptualizaciones al respecto. Sin embargo, a continuación se mencionan algunas aproximaciones a lo que podría ser dicha práctica. Para Restrepo y Campo (2002), la PP consiste en los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica mediante la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad, aportando en el desarrollo de la cultura en el contexto educativo. Por su parte, Díaz (2004) define la PP como una actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios y otros espacios, orientados por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes. Al hablar de PP, Baquero, Santos, Molano y Pardo (2006) la definen como un tipo de acción social específica que se convierte en praxis pedagógica al ser reflexionada individual y colectivamente. Por último, Vásquez (2006) entiende la PP como un proceso autónomo en el que confluyen dinámicas formativo-académicas que han de tomarse como un escenario o territorio, donde se demarcan los compromisos del ser, del quehacer y del saber pedagógicos.

En un sentido más amplio, Zuluaga (1987) sostiene que hablar de PP es recuperar la historicidad de la pedagogía al trabajar su discursividad y herencia como saber pedagógico de nuestra sociedad. Para esta autora, la PP es una noción de doble naturaleza. Por un lado, es una noción metodológica sobre aquello que acontece en el salón de clase y de lo que hace cotidianamente el profesor. Por otro, es una noción discursiva, constituida por el triángulo escuela-docente-saber pedagógico. De esta manera, la PP da cuenta tanto de las prácticas como de los discursos que circulan en las aulas con el objetivo de discernir las formas de enunciación y de legitimación de los saberes enseñados en las instituciones. En otras palabras, Zuluaga sostiene que la PP comprende los procesos de institucionalización del saber pedagógico (conjunto de discursos y conocimientos sobre la enseñanza).

Esta breve revisión de definiciones muestra la complejidad que se presenta al procurar concretar las dimensiones y los aspectos que constituyen

la naturaleza y el alcance de la PP. Para articular algunas de las propuestas revisadas, los autores asumen la PP como aquel término que se refiere a todos los aspectos que se vinculan con la configuración del sujeto pedagogo, maestro o docente en el marco de un proceso formativo, situado dentro de un contexto áulico, institucional y educativo que es atravesado por los ejes poder-saber, saber-discurso, teoría-práctica, situacionalidad histórica-vida cotidiana. En otras palabras, la PP se debe entender como el acercamiento a comprender cómo se llega a ser el pedagogo que se es, lo cual remite a una práctica siempre singular y fáctica, a la vez social, discursiva, histórica y políticamente situada (Wöhning, 2007).

Caracterización de la práctica pedagógica²

Ahora bien, definir la PP implica adentrarse en las diferentes formas y modos de concebir al docente, lo cual implica desentrañar el conjunto de puntos de vista que existe sobre el estatus del docente. Para González (2012), algunos de estos puntos de vista posicionan al profesor como operador o promotor de contenidos y técnicas educativas construidas por especialistas o teóricos. Otros puntos de vista enmarcan la labor del docente como investigador que sistematiza sus propias experiencias y transforma la realidad que lo rodea.

Al respecto, Rodríguez de Moreno (2002) ofrece una caracterización de la PP desde tres perspectivas sobre el profesor. Estas perspectivas son la tradicional del oficio, la personalista y la orientada a la indagación. A partir de ellas, se configura el profesor técnico, el profesor psicólogo-humanista y el profesor investigador. Cada uno de estos profesores se caracteriza por ciertos énfasis en sus acciones y hechos pedagógicos (tabla 1).

² La complejidad de puntos de vista que existe con respecto al estatus del docente lleva al uso de diferentes términos para su caracterización. Así, pues, es importante señalar que para efectos de la caracterización de la PP del docente son utilizados tres conceptos: *perspectivas, enfoques y dimensiones*, que presentan similitud en su significado pero que se asumen en el desarrollo del texto de la manera como son utilizados por cada uno de los autores presentados.

Tabla 1. Perspectivas y énfasis sobre práctica pedagógica

Perspectiva	Tradicional: profesor técnico	Personalista: profesor psicólogo humanista	Indagadora: profesor investigador
Énfasis	La práctica es esencial para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información-observación-imitación de profesores experimentados. En esta práctica se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.	La práctica es el espacio para contribuir al desarrollo integral del profesor, pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con el de proyectos sociales comunitarios.	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, y de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. Este énfasis busca integrar la teoría y la práctica, pues esta se constituye en un espacio para lograr conocimientos nuevos que deben analizarse con profundidad.

Fuente: elaboración propia.

Las perspectivas y énfasis sobre PP evidencian distintas concepciones sobre el quehacer del profesor, incluso sugieren la existencia no solo de enfoques que configuran su pensar y su actuar, sino también las dimensiones que concentran y articulan sus procesos de formación. Conocer tales enfoques y dimensiones permite entender cómo la PP posibilita la construcción de un hacer mediado y contextualizado. En este sentido, Betancur y Sosa (2013) hablan de distintos enfoques para comprender los cambios significativos que han orientado y marcado la PP históricamente. De igual forma, discuten las diferentes dimensiones profesionales que cruzan la reflexión sobre el quehacer del profesor (pp. 22-24). Para estos autores, acercarse a la interrelación entre enfoques y dimensiones permite alcanzar una visión global sobre cómo los profesores organizan y construyen repertorios de conocimientos y discursos con el fin de llevar a la realidad propuestas intencionadas e informadas (tabla 2).

Tabla 2. Enfoques y dimensiones de la práctica pedagógica

Enfoques	<i>Práctico-artesanal:</i> La PP se centra en procesos de transmisión, reproducción y repetición de conocimientos.	<i>Normalizador-disciplinario:</i> La PP se orienta a inculcar comportamientos, normas, valores y principios.	<i>Técnico-académicista:</i> La PP se concentra en la aplicación de lo teórico, de manera que el profesor se convierte en un objeto cuyo propósito es enseñar.	<i>Personalista-humanista:</i> La PP busca un desarrollo libre y creativo de los estudiantes para que puedan transformar sus conocimientos de manera autónoma.	<i>Hermenéutico-reflexivo:</i> La PP gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia.
Dimensiones	<i>Disciplinar:</i> La PP se relaciona con el estudio del campo de saber desde todos sus ámbitos, bajo la premisa de que quien conoce con suficiencia la disciplina es el indicado para enseñarla.	<i>Procedimental:</i> La PP se conecta con el uso de mecanismos para transformar los saberes disciplinares en contenidos entendibles a través de estrategias y andamiajes educativos.	<i>Estratégica:</i> La PP se relaciona con la capacidad de resolver conflictos en el aula, teniendo en cuenta las características de los individuos y los contextos.	<i>Ético-política:</i> La PP se basa en la concienciación sobre cómo el actuar refleja concepciones de individuo y de sociedad esperadas o deseadas y cómo las acciones docentes tienen implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y ciudadano.	

Fuente: elaboración propia.

Esta breve revisión sobre la caracterización de la PP da cuenta de la complejidad que suscita su comprensión. En ella intervienen diferentes elementos para hacer del actuar docente un proceso continuo que contribuye a la configuración social, política, histórica y discursiva del profesor como sujeto tanto en el aspecto profesional como en el personal. Ahora bien: entendida como una acción dinámica e intrincada, la PP debe poder responder a las problemáticas que surgen, entre otros asuntos, de los propósitos del sistema escolar actual, las políticas educativas existentes y las dificultades del contexto laboral. Comprender tales problemáticas y procurar transformarlas desde su cotidianidad le permite al profesor constituirse como participante activo del sistema educativo al relacionarse reflexiva y críticamente con los dispositivos de poder, saber y discurso que procuran regular sus relaciones, inducir su conducta y dirigir sus acciones. En últimas, comprender y transformar tales problemáticas desde la PP viabiliza una subjetivación del profesor

al interactuar consigo mismo y con los otros y las instituciones que lo rodean. A continuación, se presentan las problemáticas que la PP enfrenta hoy y los posibles planes de acción para su abordaje.

Tres problemáticas de la práctica pedagógica hoy

Desde la teoría educativa crítica, una primera problemática que la PP debe enfrentar es la naturaleza de reproducción del sistema escolar. Dentro de esta perspectiva, Giroux (2000) sostiene que la escuela no ofrece necesariamente oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad en general; esta institución actúa como agente de reproducción social, económica y cultural. Por una parte, dicha reproducción se manifiesta en la transmisión de conocimiento escolar construido a través de un proceso de énfasis y exclusiones según los intereses y las necesidades de la cultura dominante. Por otra, esta reproducción se observa en el ordenamiento selectivo y la legitimación subrepticia de ciertas formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados. La escuela, entonces, se constituye en un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder (p. 197).

Una de las manifestaciones más obvias del pensar la escuela de esta manera es el discurso positivista que determina instrumentalmente, entre otros asuntos, la PP. Para González (2009), las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de técnicas pedagógicas y en la capacidad de transmisión de conocimiento objetivo. Además, este discurso asume la PP para una escuela que se entiende como un lugar en donde se imparte instrucción. En consecuencia, la PP desatiende el análisis de las oportunidades para luchas y reformas democráticas dentro de la cotidianidad escolar. Así mismo, la PP desestima el ofrecer bases teóricas para contemplar y experimentar la labor de los estudiantes de un modo crítico y transformador. En resumen, desde la reproducción escolar, la PP se aleja de procesos y prácticas mediados por la democracia, la potenciación y la posibilidad.

A partir de los modelos educativos, una problemática es que la PP debe encarar la superación de una visión tecnocrática. Enríquez (2007) explica que esta visión se vincula con el positivismo, la psicología

conductista y el movimiento de rendimiento de cuentas (p. 91). Por un lado, este vínculo da como resultado modelos pedagógicos centrados en el establecimiento de relaciones causa-efecto entre el quehacer del profesor y el desempeño de los estudiantes. Por otro, este nexo da pie a una concepción de la enseñanza asumida como conjunto estructurado de actividades que pueden predecirse y controlarse. En consecuencia, el quehacer docente se inscribe en procesos y acciones enmarcados en la prescripción, la normatividad y la evaluación.

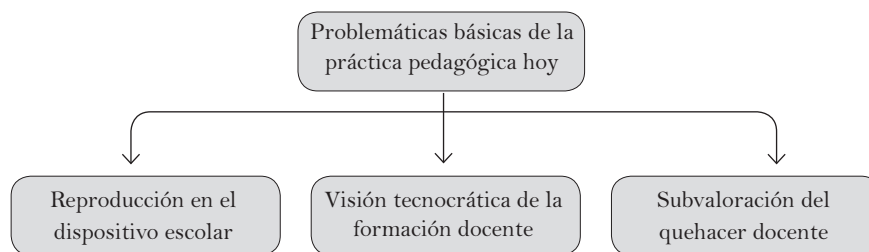
De igual forma, la visión tecnocrática se adhiere a una concepción funcionalista de sociedad que la define como un todo complejo cuyas partes cumplen un objetivo social y necesario para el funcionamiento adecuado del sistema social. Dentro de esta concepción, la escuela contribuye a la formación de individuos útiles para desempeñarse con eficiencia en el ámbito productivo. La misión del docente, en el contexto de una escuela tecnocrática-funcionalista, es educar en destrezas mediante técnicas de control que se han de ejercer sobre los estudiantes para su adiestramiento. De esta manera, la PP se convierte en una simple labor instruccional, orientada a habilitar y desarrollar destrezas para hacer aprender en la forma más práctica, efectiva y rápida posible (Vogliotti, Macchiarola, Nicoletti y Morales, 1998).

Finalmente, y desde la profesionalización docente, la tercera problemática es que la PP debe enfrentar la subvaloración del quehacer educativo. Al respecto, Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) sostienen que las condiciones sociales, económicas y políticas en las que se desempeñan los docentes han cambiado como resultado de la globalización y la sociedad de la información y del conocimiento. Estas nuevas condiciones no solo están modificando la función y la organización de la escuela sino que están trastornando la calidad y el sentido de trabajo que tienen los profesores. Además, ante la lentitud de los sistemas educativos para generar procesos que satisfagan las demandas del mundo moderno, los profesores ven reducidas sus posibilidades para cumplir con las expectativas sociales que se tienen de ellos, situación que deriva en valoraciones negativas tanto por parte del Estado como de la sociedad en conjunto.

Por su parte, Esteve (1994) señala que en los últimos años se espera que el profesor absorba una serie de responsabilidades que antes estaba en manos de las comunidades y las familias. Esta situación deriva en un constante esfuerzo del profesor por compaginar roles contradictorios.

Por ejemplo, se espera que él sea amigo y compañero de los estudiantes, manteniendo el control y la disciplina para que al final del proceso se convierta en juez que dictamine resultados. Otras situaciones similares se presentan cuando las políticas educativas le exigen al profesor tanto brindar una atención personalizada en grupos extensos como responder a las necesidades contextuales de sus estudiantes según exigencias políticas o económicas de naturaleza global. Estas discordancias dan lugar a apreciaciones centradas exclusivamente en escasez de resultados académicos y falta de competencias profesionales. Al respecto, Noriega (2013) sostiene que el anquilosamiento y la burocratización del sistema educativo han contribuido a lecturas negativas de la labor del profesor al intentar reformas apresuradas e ineficaces. El resultado es, entonces, que tanto sistema como sociedad enfocan su inconformidad en el objeto más vulnerable y cercano: el profesor. La figura 1 resume los tres problemas con los que la PP se ve enfrentada.

Figura 1. Problemáticas alrededor de la práctica pedagógica en los programas de la Licenciatura



Fuente: elaboración propia.

Tres posibles estrategias

Ante los problemas planteados, la PP debe poder ofrecer modos y medios de solución. A continuación, se plantean tres posibles estrategias para afrontar las problemáticas señaladas: estrategia transformadora, estrategia teórica-práctica reflexiva y estrategia de empoderamiento, las cuales a su vez posibilitarán la subjetivación docente desde la PP, pues le permitirán, entre otros, constituirse como pedagogo al problematizar, resolver y transformar su discurso y su saber.

Desde una posición foucaultiana, la subjetivación es el acto de organización compleja que emerge de la relación psicosocial del sujeto con el mundo, los otros y las instituciones. Comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra- e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y sociohistórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder).

Por su parte, Zemelman (1998) explica que un individuo con la capacidad de subjetivación resiste la inercia de su diario vivir para adentrarse en procesos de cuestionamiento y de búsqueda de nuevos sentidos para sí mismo y su entorno. Como resultado de esta forma de subjetivación, Zemelman habla del desarrollo de capacidades para la autonomía, el planteamiento de horizontes de vida, el asombro y el razonamiento. En suma, para Zemelman, la subjetivación comprende el desarrollo de capacidades sociales e individuales que impulsan al individuo a proyectar, inventar e idear.

La subjetivación es, entonces, todo aquello que va construyendo al sujeto, estructurando su realidad psíquica, social e histórica para conformar su identidad (Anzaldúa, 2009, pp. 5-6). En resumen, estas tres estrategias propuestas para afrontar las problemáticas de la práctica pedagógica de hoy permitirán al docente poder enfrentar la naturaleza de reproducción del sistema escolar, reconocer la posibilidad que le ofrecen para su proceso de subjetivación epistemológica, discursiva, axiológica e histórica a través del cual él reinterpreta y transforma no solo su actuar sino su pensar y sentir como profesional.

Estrategia transformadora

Inicialmente, la reproducción instalada en el sistema escolar exige la adopción de una estrategia transformadora de la PP. Esta estrategia requiere adoptar el interés emancipador propuesto por Habermas (1997) con el fin de liberar a las personas de las falsas ideas, de los modos distorsionados de comunicación y de las formas represivas de acción social. Al respecto, Balbi (2009) sostiene que este interés está basado en los principios de la crítica y de la acción: la crítica ejercida hacia todo aquello que restringe y oprime al individuo en su grupo social y la acción asumida como un hacer que sirve a la libertad individual y el bienestar colectivo. Para Balbi, esta crítica y acción requieren un diálogo que

permita que los individuos alcancen autoconocimiento y autorreflexión y, en últimas, un desarrollo cognitivo, afectivo y práctico que implique movimiento hacia la autonomía y el empoderamiento (pp. 49-50).

El interés emancipador solicita revisar el papel de la escuela como espacio en el que, más que reproducir los modelos dominantes, se promueve la transformación tanto del sujeto que aprende como del sujeto que enseña. Para ello, es necesario un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a procurar la obtención de conocimientos y habilidades que le permita al que aprende acceder a un razonamiento de nivel superior. Además, este proceso le permite al que enseña adquirir un compromiso con la reflexión de manera que la PP se transforme y se adecúe a las exigencias del contexto. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje exige, entre otras cosas, analizar, implementar y evaluar propuestas que construyan teoría educativa a partir de la acción (la práctica misma); teoría que surge de la deliberación de la experiencia de los actores principales con el fin de determinar el mejor camino y las decisiones más acertadas. Algunas de estas propuestas incluyen “la emancipación profesional del docente, la educación problematizadora y la educación para la resistencia”³ (Balbi, 2009, p. 133).

La adopción de una estrategia emancipatoria de la PP permite la aparición de dos perspectivas alternativas de formación docente: el modelo *histórico-culturalista* y el *hermenéutico-participativo*. Enríquez (2007) explica que el primero consiste en la recuperación de los contenidos socialmente significativos por parte de los sectores populares para su transformación política y social; mientras que el segundo hace referencia al análisis de la estructura de poder expresada en la organización socioinstitucional y en la internalización que de ella hacen los docentes. Para Enríquez, estos modelos consideran que las instituciones educativas ofrecen espacios no solo para reproducir los intereses y las ideologías de la clase dominante,

³ Para Balbi (2009), la emancipación profesional se centra en el examen y la reflexión de los acontecimientos cotidianos para relacionar críticamente la teoría y la práctica (p. 134). Por su parte, la educación problematizadora ve al hombre como un ser inconcluso en proceso de hominización que debe problematizar su contexto para participar en su transformación (p. 143). Finalmente, la educación para la resistencia se relaciona con una pedagogía crítica comprometida con la potenciación del papel de los estudiantes y la transformación del orden social en beneficio de una democracia más justa y equitativa (p. 136).

sino también para desarrollar acciones contrahegemónicas. En esta línea de pensamiento, la escuela puede proporcionar las herramientas pedagógicas y políticas para que sus actores se liberen de las estructuras sociales injustas o, a lo sumo, dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante. En resumen, estos modelos reconocen y denuncian el carácter reproductor de la escuela sin renunciar a las posibilidades de transformación educativa que ofrecen los ámbitos escolares.

Estrategia teórica-práctica reflexiva

Contrarrestar la visión tecnocrática de la PP demanda enfoques basados tanto en la complementariedad del binomio teoría-práctica como de la importancia de la reflexión. Al respecto, Sierra y Pérez (2007) apuestan por *una relación de circularidad entre teoría y práctica* de manera tal que la teoría no se vea desplazada por la supremacía de la práctica o que la práctica se vea supeditada a la teoría. Para ellos, esta circularidad implica hablar de una relación de interdependencia, que no es otra cosa que un ir y venir de la teoría a la práctica y de esta a aquella. En otras palabras, Sierra y Pérez sostienen que en la relación teoría-práctica es preciso conjugar lo sabido —aprendido de acciones pasadas— con lo nuevo e inesperado propio de la acción presente, de manera tal que esta pueda añadir un plus al conocimiento anterior y posibilite una reformulación y una revisión constantes de las teorías. Es, en suma, un compromiso con relanzar lo aprendido hacia el futuro mediante la fusión entre la teoría ya establecida y los factores novedosos que contribuyen la puesta en práctica. Para Sierra y Pérez, este proceso viabiliza una innovación permanente que, sin romper con lo anterior, delibera sobre ello teniendo en cuenta los datos, beneficios y dilemas que surgen con la situación en curso (pp. 570-571).

Por su parte, Álvarez (2012) afirma que de la promoción de relaciones teoría-práctica depende, entre otras cosas, la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente. Para ella, el abordaje de ambas dimensiones mediante la lectura de textos profesionales y la revisión de la propia práctica no solo previene la alienación profesional docente sino que fomenta la emancipación, el crecimiento y el desarrollo profesional (p. 339). Concretamente, Álvarez sugiere tres acciones para animar a los profesores a relacionar teoría y práctica: 1) tender puentes

intermedios entre el conocimiento y la acción, produciendo “teorías educativas vivas”,⁴ es decir, teorías contextualizadas y desarrolladas por los propios agentes educativos; 2) hacer apuestas por relacionar pensamiento y acción mediante esfuerzos conscientes, autocríticos y abiertos con otros, y 3) transformar el pensamiento y la actuación docente, buscando la coherencia entre las teorías declaradas y en uso.⁵

Al hablar de la relación entre teoría y práctica, Sharkey (2009) sostiene que la PP en general y los programas de formación docente (PFD) en particular necesitan infundir el cuestionamiento sobre todos los aspectos del plan de estudios para que los profesores puedan teorizar sus prácticas e interpretar la teoría de los demás. Para Sharkey, el inculcar sistemáticamente una actitud inquisitiva le permite a los docentes operar con principios de reflexión crítica y colaboración y, en últimas, convertirse en actores en comunidades profesionales de praxis (p. 142). A través de un compromiso con la praxis (práctica teorizada⁶), estas comunidades se convierten en espacios en los cuales la PP cuenta con recursos y oportunidades para que los profesores puedan participar y dirigir su propio desarrollo. De esta manera, docentes y comunidades comprometidos con la relación dialógica entre la teoría y la práctica tienen el potencial para transformar tanto sus acciones pedagógicas como las políticas educativas.

⁴ Para Whitehead (2009), una teoría viva es una explicación producida por un individuo sobre su influencia educativa en su propio aprendizaje, en el de otros y en el estudio de la realidad social en la cual viven y trabajan (p. 104).

⁵ Según Argyris y Schön (1974), la teoría declarada es aquella que los individuos dicen seguir y acostumban a defender públicamente con base en sus creencias, valores y actitudes. La teoría en uso, por otra parte, es aquella que realmente se aplica para conseguir, entre otras cosas, propósitos determinados, minimizar derrotas, maximizar logros y disminuir sentimientos negativos; esta teoría es usualmente consistente con los hechos, a pesar de que a veces se aleja de lo declarado.

⁶ Sharkey (2009) define praxis como un proceso transformación de ver y actuar en el mundo que captura la relación dialógica, continua, cíclica y catalítica entre la práctica y la teoría. Su propósito es un cambio intencional y decidido que busca mejorar en lugar de limitar las posibilidades humanas (p. 128).

Estrategia de empoderamiento

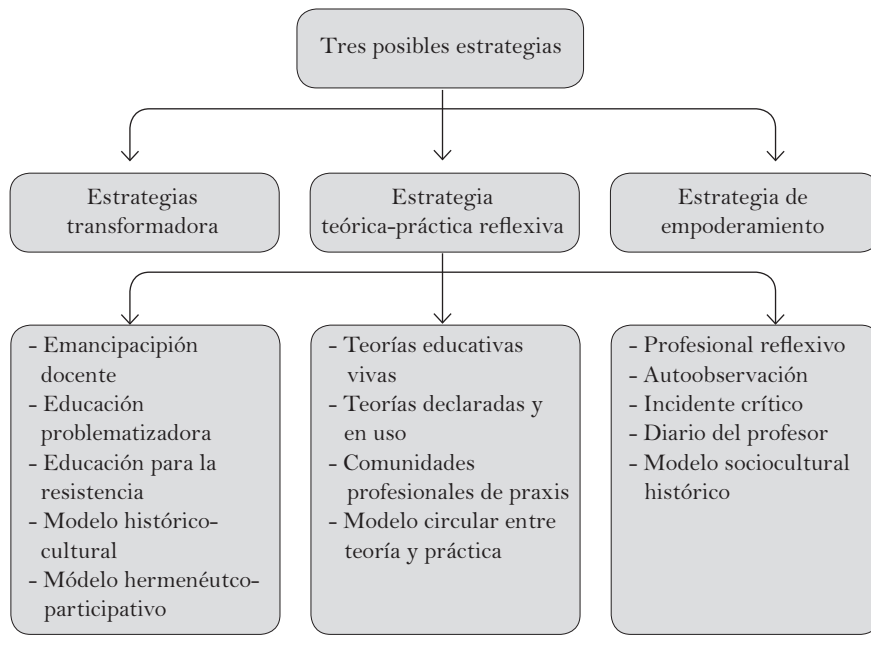
La subvaloración del quehacer docente amerita el uso de concepciones alternativas que resignifiquen la PP, a partir del empoderamiento del profesor como sujeto capaz de pensarse a sí mismo en el ejercicio de un quehacer histórico-cultural. Díaz (2005) afirma que varios autores han advertido sobre la creciente implementación de ideologías y políticas centradas en eficientismo pedagógico, normalización de la práctica docente y legislación sobre el sistema educativo. Para afrontar estas acciones que desvalorizan tanto el trabajo del profesor como su compromiso social como intelectual, Díaz plantea el concepto de *formación permanente*, definiéndolo como procesos orientados a la cualificación del maestro como productor de saberes, como gestor cultural, como interlocutor entre ciencia, tecnología y sociedad y como agente intelectual transformativo capaz de reconocer y significar reflexivamente el desarrollo de su propia práctica (pp. 47-48). Esta formación configura al profesor como *profesional reflexivo* (Schön, 2002), quien realiza una práctica de saber vinculada a tareas continuas de revisión, reconceptualización y proyección. Así, la PP debe descansar sobre un imperativo deontológico que indica la necesidad imperiosa de promover un mejor desempeño a partir de procesos de cualificación permanente.

Al hablar de reflexión en procesos de PP, Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas (2014) exponen la necesidad de buscar apuestas formativas más emancipadoras, mediante las cuales los docentes tengan la posibilidad de repensar su acción en función de una realidad dinámica y cambiante que requiere intervención pertinente, contextualizada e innovadora, pero, sobre todo, crítica y autoevaluada. Dichas apuestas deben potenciar una visión amplia del accionar docente para concientizar a los profesores sobre el importante rol que cumplen dentro de sus realidades educativas y de su responsabilidad profesional en pro de cambios y mejoras. Badilla et al. proponen trabajar con *autoobservación* (observar la práctica para determinar aciertos o áreas por mejorar y establecer posibles soluciones), *incidente crítico* (rescatar situaciones que dificultan la convivencia así como el clima de aula para accionar sobre estas) y *diario del profesor* (registro del proceso de evolución y los modelos de referencia para establecer conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar y tomar decisiones de manera fundamentada) (pp. 214-216).

Para estos autores, el trabajo con este tipo de estrategias les permite a los profesores tener la capacidad de empoderarse en su PP, al asumir la acción-reflexión-acción como una estrategia que permite enfrentar los retos que el mundo actual impone.

Igualmente, es necesario que se reconfigure el diseño y la implementación de la PP para que esta pase de un modelo burocrático o racionalista de formulación y ejecución de lineamientos hacia un modelo *sociocultural crítico* de construcción e implementación de acciones colegiadas. Al respecto, Correa y Usma (2013) afirman que en el modelo burocrático actual, las decisiones suelen ser tomadas por los altos niveles de las organizaciones, haciendo caso omiso de antecedentes y condiciones. Este modelo, igualmente, favorece la aceptación de ciertos discursos y supuestos que no permiten formar una imagen más amplia de los fenómenos educativos en cuestión. Para contrarrestar estas falencias, Correa y Usma sugieren la adopción de un modelo sociocultural crítico, el cual se basa en discusiones y acuerdos de todas las partes interesadas sobre asuntos como los principios que se van a promover, los asuntos que se van a priorizar y las acciones concretas que se van a emprender. Este modelo, en últimas, no busca la homogenización o estandarización de prácticas y procesos sino que procura que cada comunidad responda de manera pertinente a sus propias situaciones a través de la puesta en marcha de estudios de caso multicéntricos de corte longitudinal y etnográfico. La figura 2 sintetiza las tres posibles estrategias sugeridas para la transformación y el mejoramiento de la PP.

Figura 2. Posibles estrategias para la transformación de la práctica pedagógica



Fuente: elaboración propia.

La revisión de la literatura sobre la PP, los problemas básicos a los que se enfrenta y las posibles estrategias por seguir permiten reconocer alternativas conceptuales y procesuales centradas en la resignificación docente. Sin embargo, este proceso se ve inmerso en desafíos que surgen de un ambiente profesional caótico tanto por sus propias dinámicas como por políticas y programas dictaminados de manera vertical. Ante este panorama, es necesario señalar la necesidad de iniciar procesos de resignificación e innovación de la profesión desde el mismo profesor y su PP. Al respecto, véase la siguiente sección.

Resignificación e innovación de la práctica pedagógica

Sin duda, la resignificación y la innovación de la PP constituyen uno de los principales desafíos que enfrenta Latinoamérica (Vaillant y Rossel, 2006). Muchos países presentan un ambiente profesional al que se le dificulta incorporar y retener a los buenos profesores. Por otra parte,

son mínimos los atractivos para que la profesión sea la primera opción de carrera para los bachilleres. Además, existen problemas no solo en los contextos de trabajo, sino en el sistema de pago e incentivos. A estas deficiencias, se puede añadir la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional que preparen a los docentes adecuadamente a asumirse y a comportarse como profesionales transformativos, capaces de “superar la política doctrinaria como el relativismo cínico” (Flecha, 1997, p. 8).

Frente a este complejo panorama, universidades e institutos encargados de la educación docente han adelantado propuestas y procesos encaminados a comprender y optimizar la PP y, en últimas, a incidir positivamente en lo que sucede en el aula y en lo que aprenden los estudiantes. Sin embargo, Vaillant (2007) señala que la simple inclusión de actividades que teóricamente propician la reflexión y la innovación no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los profesores. Es decir, la reflexión y la innovación en la PP no aparecen espontáneamente; se provocan, se suscitan y se avivan, entre otras cosas, al renovar las instituciones formadoras, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares y diseñar un sistema integral de desarrollo profesional (pp. 4-5).

Para Vaillant, la comprensión y la mejora de la formación docente en general y de la PP en particular reside en el hecho de que los sistemas educativos latinoamericanos sean capaces de mejorar las condiciones del sistema educativo para que este pueda atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Por una parte, esta situación reclama políticas y programas que aseguren el desarrollo integral de todas aquellas competencias necesarias en la formación inicial de los profesores. Por otra, estos lineamientos y procesos deben poder lograr el cumplimiento de todos aquellos estándares indispensables para el aprendizaje exitoso de los estudiantes de hoy (p. 14).

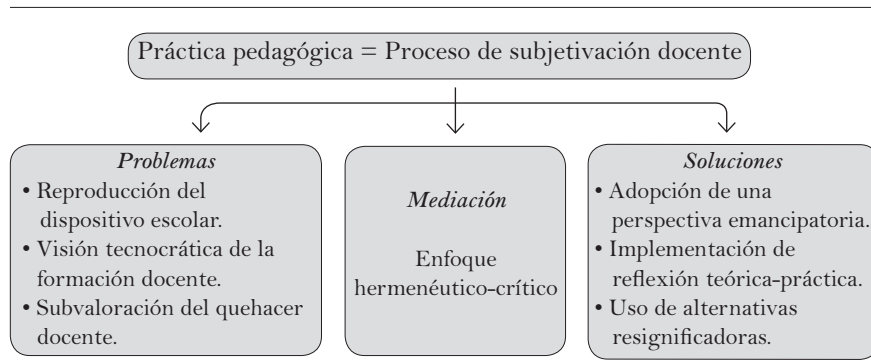
Sin embargo, más allá de la creación e implementación de lineamientos y procesos de formación, la comprensión y la mejora de la PP vienen con la construcción del docente como sujeto tanto del que está en proceso de formación como del que está en el ejercicio de su profesión. De esta manera, interpretar y mejorar la PP va de la mano del fortalecimiento del proceso de subjetivación del profesor, lo cual sugiere que él reconceptualice lo que su quehacer es e implica. Al respecto, Barragán (2012) sostiene que la PP no se debe entender como simples disposiciones, sistemas o

estrategias para enseñar. Por el contrario, la PP se debe asumir como aquellas intencionalidades del ejercicio docente que van de prácticas posibles a acciones concretas que involucran dimensiones socioculturales, éticas, históricas y políticas.

Para Barragán, el profesor no solo se ha de preocupar por estudiar rigurosamente su disciplina sino que debe reflexionar sobre aquello que debe saber hacer mejor: su quehacer docente. En otras palabras, el profesor debe poder pensar su PP más allá de técnicas, modelos y enfoques para así poder ejercer su profesión reflexivamente con miras a la transformación individual y social. De esta manera, y a diferencia de Vaillant (o quizás complementándola), Barragán propone que la interpretación y la mejora de la profesión docente da inicio con la reflexión de la PP del profesor porque “es allí donde se dan las auténticas relaciones educativas y, en consecuencia, es el lugar por excelencia de la innovación y la transformación” (p. 30). A continuación, y a manera de conclusión, se finaliza este capítulo con dos alternativas para lograr que tanto los encargados de formación docente como los mismos profesores lleven a la realidad una reconfiguración del significado de la PP.

Conclusión

Como se vio, la cualificación de la profesión y el quehacer docente no viene de la mano de reformas y programas centrados en la homogeneización y el rendimiento de cuentas. Por el contrario, muchos de estos proyectos han ido en detrimento del crecimiento y la consolidación de una comunidad docente propositiva y empoderada. Una posible alternativa para reconceptualizar la naturaleza y el sentido de la PP puede ser la adopción e implementación del *enfoque hermenéutico-reflexivo*. Este enfoque puede constituirse en una mediación conceptual y metodológica para la materialización de la subjetivación docente desde la PP (figura 3). Desde este enfoque, la PP no se interpreta como una actividad asistemática, acrítica y de aplicación de principios teóricos sino como una oportunidad para construir conocimiento y potenciar programas de formación y desarrollo profesional basado en la reflexión, la crítica y la transformación (Ferrández, 2000, p. 56). Este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tan solo para que la teoría ilumine la práctica sino sobre todo para que se construya teoría a partir de la reflexión. De esta manera, la práctica se constituye en eje conductor que concreta y legitima el actuar docente.

Figura 3. Enfoque hermenéutico-reflexivo como mediación para la subjetivación docente

Fuente: elaboración propia.

Desde esta perspectiva, De Lella (2003) explica que el docente debe poder enfrentar sabia y creativamente situaciones prácticas inesperadas que demandan soluciones para las que no sirven reglas técnicas ni fórmulas. A partir de situaciones particulares (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), el profesor se construye al comprenderlas y reflexionarlas con herramientas conceptuales para luego modificarlas al volver a la práctica. Como resultado, el profesor aprende a dialogar con la situación descifrándola tanto con la implementación de sus propios supuestos (teóricos y prácticos) como con la interacción con otros sujetos (estudiantes, colegas, autoridades, autores).

Otra posible alternativa para reinterpretar la esencia y el alcance de la PP es la constitución y el desarrollo de *comunidades docentes de aprendizaje*. Krichesky y Murillo (2011) las definen como grupos de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo. Para ellos, este tipo de comunidades les ofrecen a las instituciones educativas una visión más amplia puesto que “alientan y empoderan a los profesores y otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes” (p. 69). Por una parte, este trabajo colaborativo les facilita a las comunidades tener diálogos colegiados que permiten identificar, elaborar y reconceptualizar problemas surgidos desde la práctica con el propósito de impactar positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra, esta labor cooperativa le proporciona a las instituciones realizar indagaciones sobre la cotidianidad, lo que favorece recuperar los eventos cotidianos, las normas, las prácticas

de modo que lo naturalizado se haga visible y se convierta en objeto de reflexión y modificación (pp. 73-74).

Escudero (2009) explica que las comunidades docentes de aprendizaje son contextos ideales para el desarrollo de los profesores tanto en formación como en ejercicio puesto que se configuran en sistemas interactivos en los cuales los participantes pueden alcanzar objetivos que les resultan altamente significativos y útiles. De esta manera, los profesores pueden trabajar teorías pedagógicas sobre currículo, enseñanza y evaluación no como conceptos genéricos, abstractos y alejados sino como propuestas concretas relacionadas con contextos, sujetos y actividades auténticos. Del mismo modo, los profesores pueden alcanzar niveles profundos de aprendizaje al transformar la información activamente en herramientas conceptuales y operativas. En suma, las comunidades docentes de aprendizaje posibilitan enfoques más propicios en la formación y el desarrollo docente al estar centrados en la creación de relaciones recíprocas entre la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción a través de estrategias formativas como el estudio de casos, la realización de proyectos y la resolución de problemas.

Desde la perspectiva de las comunidades docentes de aprendizaje, espacios como la cátedra Maestros hacen Maestros se constituyen en escenarios ideales para la reconfiguración y la innovación en la PP, puesto que no se le reduce a actividades o discusiones sobre el “dar clase” de acuerdo con las normas o regulaciones del momento. Por el contrario, si se implementa de manera sistemática, metódica y propositiva, un espacio de encuentro y diálogo como la cátedra Maestros hacen Maestros puede ayudar a que la PP se asuma como un proceso de subjetivación epistemológica, discursiva, axiológica e histórica a través del cual el profesor, tanto en formación como en ejercicio, interpreta y transforma no solo su actuar sino su pensar y sentir como profesional. En definitiva, propuestas educativas como la de dicha cátedra posibilitan asumir la PP como un proceso de construcción del yo docente que resulta no solo del acceder a la información sino del desarrollar conciencia, ampliar habilidades y extender las fuentes y los referentes de conocimiento y aprendizaje (Escudero, 2009, pp. 14-15).

En resumen, la implementación concienzuda del enfoque hermenéutico-reflexivo y la construcción de auténticas comunidades docentes de aprendizaje tienen el potencial tanto de permitir resolver los tres problemas de la PP (reproducción del dispositivo escolar, visión tecnocrática de la formación docente y subvaloración del quehacer docente) como de implementar las

tres soluciones posibles (adopción de una perspectiva emancipatoria, implementación de reflexión teórica-práctica y uso de alternativas resignificadoras). Estas propuestas, en últimas, pueden viabilizar una PP que permita:

[...] formar un docente [...] abierto, con competencias polivalentes [...] con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; y de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente, desde la biografía escolar previa hasta algunos aspectos macrosociales, macroeducativos e institucionales. (De Lella, 2003, p. 24)

Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Anzaldúa, R. (septiembre, 2009). *La formación: una mirada desde el sujeto*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231.
- Balbi, A. (2009). *La perspectiva crítica en la configuración de una educación emancipatoria*. Puerto Ordaz, Venezuela: Publicaciones Fondo Editorial UNEG.
- Baquero, P., Santos, D., Molano, M. y Pardo, A. (2006). La investigación en el aula en la universidad: Apuntes para una revisión crítica. En *Prácticas pedagógicas universitarias: aproximaciones para su comprensión* (pp. 55-91). Bogotá: Universidad de La Salle.

- Barragán, D. (2012). La PP: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (Comps.), *PP: Perspectivas teóricas* (pp. 19-37). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Betancur, T. y Sosa, A. (2013). *Concepciones de PP de estudiantes con alto desempeño de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira* (tesis de pregrado). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisd/textoyanexos/371404B562.pdf>
- Correa, D. y Usma, J. (2013). From a burocratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW, A Colombian Journal of Teachers of English*, 20(1), 226-242.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (5), 20-24. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab3.htm>
- Díaz, C. (2005). Consideraciones críticas en torno a formación y profesionalidad docente. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 43-49.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas.
- Enríquez, P. (2007). *El docente-investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis: Ediciones LAE.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, (10), 7-31. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo deben enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 331-342. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3p331.pdf>
- Ferrández, A. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional. Colección Recursos n.º 37*. Barcelona: Octaedro.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(29), 67-76.
- Giroux, H. (2000). Los profesores como intelectuales. En Escuela Pedagógica Experimental (Ed.), *Planteamientos en educación: la evaluación y la*

- formación de maestros* (pp. 193-204). Bogotá: Centro de Impresión Digital Cargraphics.
- González, J. (2012). *La investigación-acción y la educación en derechos humanos*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- González, S. (2009). La teoría crítica: hacia una perspectiva socio-histórica y emancipatoria de la PP. *Cacumen La Revista*, (5), 15-22. Recuperado de <http://web.www3.unicordoba.edu.co/sites/default/files/CACUMEN%20CINCO.pdf>
- Habermas, J. (1997). *La teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- Noriega, M. (2013). Labor docente: una profesión en riesgo. *De Linguis*, 11. Recuperado de <http://delinguis.dgenp.unam.mx/home/volumenes/volumen-11/articulo>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). Madrid: Espasa.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez de Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, (16), 105-129. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8(24), 26-33. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19841/1/articulo4.pdf>
- Sharkey, J. (2009). Can we praxize second language teacher education? An invitation to join a collective, collaborative challenge. *Íkala*, 14(22), 125-150.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, B., y Pérez, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, (342), 553-576. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_25.html
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/424/861>
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006) (Eds.). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vásquez, L. (2006). *Informe PP investigativa y proyección social*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>
- Vogliotti, A., Macchiarola, V., Nicoletti, S. y Morales, G. (1998). *Formación docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto, Argentina: Fundación UNRC.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Wöhning, C. (mayo, 2007). Práctica, formación y subjetividad. Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales, II Jornadas Regionales y VI Jornadas Institucionales de Investigación Educativa, Mendoza, Argentina, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA).

Capítulo 3. Cuatro estrategias para fortalecer la intervención de los maestros de maestros de lengua

Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos

Adriana Goyes Morán*

Pensar en la formación pedagógica es preocuparse por brindar al maestro en formación un puente entre la enseñanza y el aprendizaje. Asumir esta responsabilidad implica que el maestro de maestros no solo tenga una formación específica disciplinar, sino también una experticia para lograr que el maestro en formación acceda a experiencias significativas que privilegien la indagación en pos de la construcción de conocimiento, y es la práctica pedagógica del maestro de maestros la materia prima para lograr establecer relaciones, puntos de encuentro y divergencias que le posibiliten al maestro en formación dar sentido y significado a la experiencia de enseñar. Por lo anterior, en este escrito presentaré cuatro estrategias para fortalecer la intervención de los maestros de maestros de lenguas: la coconstrucción, la actuación, la autorregulación y la reflexión crítica, no sin antes detenerme en hacer tres precisiones fundamentales: formación, formación pedagógica y práctica pedagógica, las cuales son el referente de apoyo para la propuesta. Además, haré alusión al acompañamiento como el proceso que permea la formación, porque como maestra de maestros de lengua estoy convencida de que el acompañar al maestro en formación en la construcción de conocimiento es propiciar las condiciones necesarias para lograr una formación integral.

fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

* Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Directora del grupo de investigación Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura. Correo electrónico: agoyes@unisalle.edu.co

Introducción

Acompañar los procesos de formación de docentes implica pensar en abrir espacios para que el conocimiento teórico (saber), las cualidades personales (sentir, pensar y hacer) y la experiencia práctica (saber hacer) estén en armonía y se pueda alcanzar un desempeño profesional efectivo en el maestro en formación. Antes de entrar a desarrollar las cuatro estrategias para fortalecer la intervención del maestro de maestros de lengua, quisiera hacer tres precisiones desde las cuales me ubico para proponer dichas estrategias: formación, formación pedagógica y práctica pedagógica.

Asumo la *formación* como una finalidad para adquirir aptitudes, habilidades y capacidades sociocognitivas; un proceso de desarrollo personal el cual exige la participación del sujeto para lograr el progreso de las facultades específicas. En otras palabras, la formación como una cuestión integral, global y voluntaria es el camino que se sigue en busca de la *competencia*. Aquí es oportuno aclarar que entiendo por competencia el contenido de enseñanza y dominio de habilidades resultado de un saber actuar, en el cual implica la transferencia del conocimiento aprendido a la aplicación en la vida cotidiana (Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004).

Al lado de ello, la *formación pedagógica* persigue la adquisición y desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades y destrezas, para ejercer efectivamente la profesión docente. El conocimiento pedagógico es el medio que propicia la transformación del pensamiento, la comunicación de ideas propias, la toma de decisiones frente a la “realidad” que nos circunda en el contexto educativo.

Si nos detenemos un momento y consideramos lo que pasa en nuestro contexto puedo afirmar, desde mi experiencia como maestra de práctica pedagógica en lengua castellana, que muchos de los maestros de lenguas que se están formando toman como modelo para enseñar a quienes los han formado en el conocimiento disciplinar —componente estructural de la lengua—, pero no a quienes los forman en la enseñanza de ese conocimiento, es decir aquellos maestros de maestros que desde su práctica y saber pedagógico les brindan herramientas para asumir la profesión en el campo. Tal vez porque se cree que este conocimiento no está dentro de las exigencias de lo “científico”, o porque hay una cierta desvalorización

del aprendizaje desde la “experiencia práctica”, o puede ser una causa del abismo, que se ha venido develando, entre la teoría y la práctica; o, en el peor de los casos, porque no han contado con suerte de tener un maestro de maestros que los forme en la enseñanza de la lengua.

Esto me lleva a plantear que quien asuma la formación pedagógica de los futuros docentes de lenguas, además de impartir un conocimiento específico, debe pensar en un conjunto de acciones formativas para que el maestro en formación acceda, se desempeñe y participe activamente en la vida social, cultural y, por qué no, económica, donde se está desempeñando o se va a desempeñar como profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los objetivos imprescindibles en la formación de maestros es la cimentación de conocimiento a partir de la integración entre la teoría, la persona y la práctica, una tríada que debe establecer una relación de mutua dependencia, una relación dialéctica. Por consiguiente, para alcanzar este propósito es imprescindible conducir al maestro en formación por el camino que creemos más conveniente en esa construcción y transferencia de conocimiento. Y es aquí donde la práctica pedagógica del maestro de maestros entra en acción para lograr el verdadero proceso formativo.

Por lo tanto, entiendo la *práctica pedagógica* desde la actuación del maestro de maestros en el aula, orientada por un currículo (oficial, oculto o real) en pos de la educación del maestro en formación en un área o disciplina específica (Díaz, 2006). Como puede verse el maestro de maestros es uno de los entes principales porque su actuar se mueve entre el ser y el deber ser en la formación del otro, o para esta; es un mediador y regulador entre lo que se quiere enseñar, lo que verdaderamente se enseña y lo que el maestro en formación aprende. Por ello, el acompañamiento continuo al proceso de formación de los maestros de lenguas es un elemento fundamental en la práctica pedagógica; aquí el maestro de maestros no solo imparte un conocimiento específico sino que, además, se vuelve el experto en... Cuando se habla de práctica pedagógica lo primordial es formar integralmente al maestro en formación para que se desempeñe profesionalmente.

Entonces, acompañar los procesos de formación es pensar en tiempos, espacios y escenarios acordes a las necesidades de los maestros en formación que posibiliten cambios y oportunidades de progreso tanto académi-

co y personal. Esto requiere que el maestro de maestros diseñe un plan e implemente un conjunto de estrategias y acciones progresivas para promover en el maestro en formación el aprendizaje de las lenguas, no solo desde lo estructural —qué son las lenguas—, sino también desde lo funcional —para qué sirven y cómo se usan—.

Siguiendo los planteamientos de Giné (2005), las condiciones para acompañar al maestro en formación son:

- Crear relaciones positivas entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante.
- Explicitar las expectativas y límites de aprendizaje, tanto de parte del docente a los estudiantes y viceversa.
- Dar importancia a la planeación, estructura, organización y evaluación del proceso formativo.
- Tener un repertorio de estrategias de enseñanza para lograr la finalidad de todo proceso de formación: el aprendizaje.
- Posibilitar los espacios y tiempos para reflexionar sobre la enseñanza impartida: reconocer alcances, limitaciones e implicaciones.

Desde esta perspectiva, acompañar el proceso de los maestros en formación implica que el maestro de maestros sea capaz de orientar, atender, integrar y canalizar las posibles relaciones que se pueden dar en la construcción del conocimiento; en otras palabras, es ser capaz de “dinamizar todo un proceso generador de ayudas y posibles soluciones...” (Castillo, Torres y Polanco, 2009, p. 17).

De todo lo anterior se desprende la preocupación como maestra de maestros de lenguas, y en muchos de mis colegas, por la falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en las universidades y las competencias que se exigen hoy en día a los profesionales docentes en lenguas. Me atrevo a decir que “sabemos cómo enseñarle la lengua, pero, muchas veces, no le enseñamos a enseñar dicha lengua”.

Entonces, propongo que las intervenciones de enseñanza del maestro a los maestros en formación en lengua deben girar en torno a cuatro estrategias: la *coconstrucción*, la *actuación*, la *autorregulación* y la *reflexión crítica*. Demos paso a cada una de ellas.

La coconstrucción, hacia el fomento del trabajo con el otro

La tarea docente no se concibe como una actividad solitaria, sino en colaboración con otros maestros porque la diversidad, las discordancias, las reflexiones son fuentes que posibilitan forjar nuevas ideas; no se trata solamente que el maestro en formación cambien, sino de cambiar con él. Por tal razón, los maestros de maestros encargados de la formación deben promover, orientar y guiar el proceso de autoaprendizaje y autodidactismo en los maestros en formación, pero no dejarlos a la deriva, sino propiciar los espacios para que lo hagan junto a su maestro y a sus pares.

Entonces, pensar en coconstruir con el otro es establecer una relación “entre una persona experta y otra inexperta, para que esta última pueda conseguir la optimización de determinadas áreas personales...” (Gallego, 2006, p. 188); es decir, le compete al maestro de maestros ayudar al estudiante a desarrollar las habilidades propias de la profesión, en lo cual deben converger, según Pérez (2012):

- El saber: apunta a la capacidad para desarrollar autonomía, autodisciplina y pensamiento crítico.
- El saber ser: potencia la identidad-individualidad como persona que siente, se relaciona y que espera cumplir profesionalmente con su trabajo.
- El saber hacer: se centra en propiciar espacios para aplicar los conocimientos adquiridos (práctica eficaz).
- El saber estar: da sentido a la convivencia, al trabajo en equipo, al compromiso con el otro y con lo otro.

Vale la pena aclarar que la pretensión aquí es ayudar al maestro en formación a resolver determinada cuestión y no a resolverle el problema. Por esta razón, coconstruir requiere establecer interrelaciones no solo con el maestro de maestros, sino entre maestros en formación asumiendo una postura para dar y, a la vez, recibir ayuda y apoyo para cubrir las necesidades que se presentan y por lo cual el “inexperto” acude al “experto”, porque cada individuo construye sus saberes y conocimientos, y estos a la vez se co-construyen en la interacción con el otro y con lo otro (Esteve, 2004).

Por todo lo anterior, cuando se habla de formación de maestros de lenguas desde esta estrategia es pensar en establecer vínculos basados en la confianza y la franqueza de quien forma hacia quien es formado y viceversa. En definitiva, posibilita que la experiencia del docente se vuelva conocimiento y este, con el tiempo, se transforme en sabiduría para quien se está formando. Pues bien lo afirma Tejada (2008): el maestro debe actuar “al lado de otros profesionales con los que interaccione. De ello se deriva nuevas habilidades y destrezas sociales con las que debe contar, sin las cuales difícilmente pueden acometerse procesos de esta naturaleza” (p. 323).

La actuación, garantía de la transferencia del conocimiento

Aquí es fundamental detenerse en el conjunto de acciones que el maestro de maestros pone en escena para enseñar la lengua; de esta manera se convierte en un referente para que el maestro en formación enseñe dicha lengua. Sabemos que no es suficiente con impartir un conocimiento disciplinar de la lengua, ni solicitar al maestro en formación que actué de tal manera ante una situación específica cuando de enseñar lengua se trata, ni mucho menos pedirle crear o “inventarse” actividades innovadoras para enseñar la lengua, sino por el contrario el maestro de maestros debe ser un docente que muestre el cómo hacerlo, que revele los posibles caminos y oriente la toma de decisiones precisas y apropiadas para intervenir.

Entonces, actuar exige del maestro de maestros asumir un rol de *ser modelo para...* es convertirse en el ejemplo para que el maestro en formación no siga reproduciendo acciones sin sentido, sino que, por un lado, tome conciencia de lo que hace y, por otro, encuentre, consolide y encarne formas y maneras de hacer e intervenir. Es bien sabido que establecer un plan de acción garantiza una continuidad y coherencia en las actuaciones del maestro en formación; por ello en las maneras de actuar que el maestro de maestros exponga y a la vez exija, se debe tener presente tres componentes (De Miguel Díaz, 2009):

1. El organizativo, que tiene que ver con elegir los escenarios y recursos apropiados para el proceso de enseñanza según el propósito o finalidad que se plantee el maestro. Interactuar para construir conocimiento, mostrar cómo se hace o se llega a... y desarrollar la capacidad de

autoaprendizaje son algunas de las intenciones que se plantea el maestro de maestros cuando se trata de enseñar. Básicamente, este componente se refiere a la metodología que se elija: seminario, taller, trabajo en grupo, clase teórica.

2. El técnico procedimental hace referencia a la forma de desarrollar las actividades en el aula. Es tener en cuenta los métodos o maneras de proceder para alcanzar los objetivos propuestos.
3. El evaluativo es asumir la reflexión frente a los efectos y resultados obtenidos; es la posibilidad de reconstruir y replantear las próximas actuaciones. Aquí lo importante son las estrategias de evaluación que se implementarán para valorar la enseñanza, las cuales están sujetas al clima, el ritmo y a las actividades de clase que favorecen y estimulan la producción de conocimiento.

Es posible ayudar a quien está comenzando y tratando de involucrarse en la experiencia de enseñar lenguas, desde las maneras de actuación que el maestro de maestros pone en juego en el aula, porque le brinda la posibilidad al maestro en formación de buscar patrones, estilos o marcas personales para su propia intervención. Preguntarse qué, cómo, dónde, a quién y para qué enseñar da sentido y significado al quehacer del docente.

La autorregulación, un medio para lograr la autonomía

Me gusta asumir la autorregulación, a partir de la postura de Vygotsky, como “la capacidad de regular los propios procesos mentales...” (citado en Carandell, Keim y Tigchelaar, 2010, p. 65). Esto solo se logra, paulatinamente, mediante la interacción con el par o colega, a través de la función mediadora de quien está al frente de los procesos de formación. Para que el maestro en formación tome distancia de las concepciones, creencias y representaciones que se han consolidado en su conciencia acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso de las lenguas, es necesario partir de la reflexión y análisis de sus experiencias. Identificar, describir, contextualizar y recuperar son algunos de los pasos que se deben seguir para reelaborar, reconocer y enfrentar la propia actuación.

Por ello es necesaria la función del maestro de maestros frente a la incorporación planificada de estrategias e instrumentos que le permitan al maestro en formación hacer la transferencia del control y conciencia de la

actividad educativa. En otras palabras, le compete al maestro de maestros enseñarle al maestro en formación a llevar un seguimiento del propio proceso de aprendizaje en tres niveles:

1. Análisis de experiencias significativas, mediante las cuales se han construido representaciones y concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Búsqueda de alternativas que permitan configurar nuevas experiencias.
3. Supervisión, orientación y proyección de su propia práctica, no como un proceso acumulativo de conocimientos que vienen de afuera, sino como un desarrollo propio e integral.

Por lo anterior, cuando de formar maestros se trata es importante partir de la descripción detallada del hacer, de la recuperación de sensaciones y sentimientos, de la indagación de recurrencias, particularidades y principios sobre los que se fundamenta el proceder, porque permite tomar conciencia de los procesos de aprendizaje y de las maneras de pensar y actuar. Es fundamental reiterar que para autorregularse es necesaria la sistematización rigurosa y continua a partir de tres fases que posibilitan la reconstrucción y construcción de un nuevo conocimiento, según Carandell, Keim y Tigchelaar (2010):

1. Antes. Autoanálisis: qué creo, qué hago, por qué lo hago. Momento para autoobservarse.
2. Durante. Contraste: qué me aportan otras miradas y posturas a mi propia práctica. Espacio para valorar la importancia de aprender de otros.
3. Después. Reestructuración o transformación de la práctica: qué y por qué cambio. Tiempo para identificar la evolución cognitiva, afectiva y de comportamiento a través de la comparación del antes con el ahora.

Lograr procesos de autorregulación, para alcanzar las competencias que exige el ser docentes, entendida como la capacidad que se tiene para reflexionar sobre la propia práctica, posibilita un aprendizaje autónomo, dado que el propósito es que pueda llegar por sí mismo a descubrir los aspectos que se debe y se quiere cambiar, o aquellos aspectos que se debe o quiere mejorar, o a buscar soluciones y a evaluar constantemente su proceder a partir de la observación, el análisis crítico y la autoevaluación.

La reflexión crítica, fomento del aprendizaje significativo

Hablar del profesional reflexivo supone una ruptura con respecto a la formación técnica la cual se enfoca en la relación proceso-producto, es entender que, en palabras de Esteve (2004), “la formación se basa en la práctica y su eje central lo constituye un aprendizaje que parte de la experiencia y la práctica y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquellas” (p. 10). Entonces, la reflexión crítica como uno de los componentes fundamentales en la formación permite un movimiento continuo entre construir y reconstruir para dar sentido a la realidad y dentro de ella a la propia práctica. Para construir se exige describir e informar *qué significa lo que se hace*; para reconstruir es necesario examinar el cómo se ha llegado a... para proponer *el cómo hacerlo mejor*. Visto de otra manera, reflexionar críticamente es articular los dos pensamientos: la razón, a través de la reflexión; la intuición, mediante el conocimiento en la acción y en gran medida la reflexión en la acción. Solo si el docente en formación llega a ser consciente de su hacer y reflexiona críticamente será capaz de promover un aprendizaje significativo.

Siguiendo a Martín y Cervi (2009), el profesional reflexivo hace uso de tres tipos de conocimiento:

1. El conocimiento en la acción: durante la práctica el docente activa un conocimiento que ya tiene y le permite tomar distintas decisiones según las circunstancias o situaciones que se presenten.
2. La reflexión en la acción: cuando durante la práctica se presentan situaciones inesperadas y el docente, sin interrumpir su actuar, pone en marcha acciones intuitivas, a veces poco conscientes pero que permiten continuar con el hacer.
3. La reflexión sobre la reflexión en la acción: es el momento en el cual, fuera de la puesta en escena, el docente mira en retrospectiva su actuar y reflexiona.

Los procesos de reflexión pueden mejorar la comprensión de la práctica o del actuar; sin embargo, no es garantía para el cambio en ella, pero sí para lograr un significado y sentido de esta. Por ello, es importante que el maestro de maestros no solo genere espacios de reflexión crítica, sino que el maestro en formación cuente con él como la persona más

experta que pueda aportarle, por una parte, alternativas, propuestas, soluciones para reconocer y comprender la realidad, y, por otra, guía, orientación para encaminar los procesos que lo lleven a preguntarse el por qué, para con ello construir y reconstruir la realidad. Formar un docente reflexivo implica un compromiso dinámico con el fin de ir más allá de las pautas y comportamientos del quehacer cotidiano; es una responsabilidad permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento de la profesión docente.

A manera de conclusión

Sirvan estas cuatro estrategias —la coconstrucción, la actuación, la autorregulación y la reflexión crítica— como un referente para quienes le apostamos a la formación de maestros. No son las únicas pero sí creo que orientan la intervención no solo del maestro de maestros que se preocupa por el quehacer en el aula, sino también de aquel docente que se centra en una formación academicista, en la que lo primordial es impartir conocimientos “científicos” o dominar la técnica.

Valga reiterar que las estrategias propuestas están pensadas para una formación que gira alrededor de quien aprende, dado que se centran en el autodescubrimiento, en la toma de conciencia, la reconstrucción y producción de conocimiento significativo, factores primordiales para que el maestro en formación, terminados sus estudios y desde su experiencia en el campo educativo, pueda continuar su ejercicio profesional con un conjunto de “saberes” producto de la formación pedagógica que irá fortaleciendo en la medida que sistematice y reflexione en torno a su propia práctica, para volverse “el experto”.

Referencias

- Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief y A. y Alsina (Coord.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Castillo, S., Torres, J. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.

- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Miguel Díaz, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 88-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el "aprendizaje reflexivo" o "aprender a través de la práctica"*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- Fernández, A., Tejada, J., Jurado de los Santos, P., Navío, A. y Ruiz, C. (Grupo CIFO) (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego, S. (2006). La tutoría en la educación superior. En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Goyes, A. (2012). Referencias para orientar una enseñanza innovadora. En P. Oviedo y A. Goyes (Eds.), *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Bogotá: Kimpres.
- Lucarelli, E. (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Barcelona: Paidós.
- Martín, E. y Cervi, J. (2009). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pérez, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

- Salvador, F., Rodríguez, J. y Bolívar, A. (Dir.) (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Tejada, F. J. (2008). Innovación didáctica y formación del profesorado. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad

Capítulo 4. Una mirada de la práctica profesional desde la autonomía del estudiante

Carolina Arévalo Rodríguez*

La práctica profesional se convierte en un espacio de perfeccionamiento de habilidades de los estudiantes universitarios. Cada profesión conserva sus especificidades, pero sin lugar a dudas es en este espacio en el que el estudiante tiene la posibilidad de unir la práctica con la teoría. Ahora: ¿cómo puede desarrollarse la autonomía a través de la práctica? Con base en la autonomía acompañada se muestran diferentes aspectos de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Tales aspectos están relacionados con las clases lideradas por los docentes en formación, el trabajo en equipo, el diseño de material didáctico, las dificultades de la clase, el encuentro de la cátedra Maestros hacen Maestros, Dialogando con Maestros, y las lecturas.

estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

* Magíster en Docencia. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: carevalo@unisalle.edu.co

Introducción

La Universidad de La Salle cuenta con un programa de diez semestres: la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés que pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación. La práctica profesional de esta licenciatura se realiza a partir de séptimo semestre y es llamada *práctica pedagógica*. Esta se define como “un proceso esencial en la formación docente, que busca situar en contextos formativos particulares los diversos saberes didácticos, disciplinares y pedagógicos a través de la interacción e interlocución con los distintos actores, lo cual permite al docente en formación abordar e intervenir el hecho educativo, desde una comprensión crítica” (Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, 2012). Los estudiantes tuvieron una serie de experiencias durante la práctica que muchas veces por factores como el tiempo de la clase y el manejo de sus roles no fue posible socializar, ni mucho menos registrar para una comunidad académica. Por ello se buscó capturar su propia voz a partir de la intimidad del audiodiario, el portafolio y el cuestionario, en los cuales expresaron con sinceridad su mirada con respecto a esta práctica.

Así, este capítulo busca que se encuentre otra mirada acerca de cómo se vive la práctica desde la propia autonomía de los licenciados en formación. Para comenzar, se abordará el desarrollo de la práctica con una autonomía acompañada. Luego, se describirán las evidencias de este desarrollo en la práctica en relación con las clases, el trabajo en equipo, el diseño de material didáctico, las dificultades de la clase, la cátedra Maestros hacen Maestros con los encuentros Dialogando con Maestros (que se enmarca en un convenio entre la Universidad de La Salle y la Fundación Compartir) y las lecturas.

El desarrollo de la práctica con una autonomía acompañada

Los docentes en formación de la Licenciatura han realizado su práctica pedagógica en diferentes instituciones, entre ellas colegios distritales de Bogotá. En este espacio ellos fortalecen su saber pedagógico y, a la vez, continúan con el proceso de desarrollo de su autonomía que en el aprendizaje:

[...] se refiere a la propia capacidad de aprender a aprender [...] La autonomía en el aprendizaje exige, pues, conocer cómo funcionan los procesos que la hacen posible, contar con las estrategias de aprendizaje necesarias para la

elaboración de conocimiento, disponer de las técnicas que permitan poner en marcha dichos procesos y ser capaz de utilizarlas en las condiciones específicas del contexto y según las demandas concretas de la tarea a resolver, de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje fijado. (Monereo y Pozo, 2002, p. 286)

Sin embargo, este progreso de la autonomía del estudiante de la práctica no debe dejarse solamente en sus manos. Es por ello por lo que se propone que la autonomía sea acompañada, lo cual es coherente con el Enfoque Formativo Lasallista: “El énfasis lasallista, en cuanto comunicación e interacción, se expresa, de manera especial, en la relación de acompañamiento fraterno entre educadores y educandos y entre todos los integrantes de la comunidad educativa” (Universidad de La Salle, 2008, p. 15). Este acompañamiento despierta interés en el estudiante, permite que sea más consciente de su responsabilidad frente a su trabajo autónomo y de que nadie puede realizarlo por él. Así, la autonomía acompañada es la capacidad construida con el estudiante con el apoyo del docente o sus compañeros. Este acompañamiento de práctica docente debería darse desde el comienzo del programa académico, puesto que al llegar a la práctica en semestres avanzados

[...] los licenciados en formación presentan graves dificultades para realizarla, en aspectos como: el manejo del grupo en cuanto a la disciplina; el diseño de evaluaciones; la entrega y consolidación de las notas en las fechas establecidas; la elaboración de programas o *syllabus* de contenidos para su clase; la proyección de su voz [...] Estas dificultades se deberían, en gran manera, a la falta de contacto con la enseñanza durante su carrera. (Arévalo, 2015, pp. 219-220).

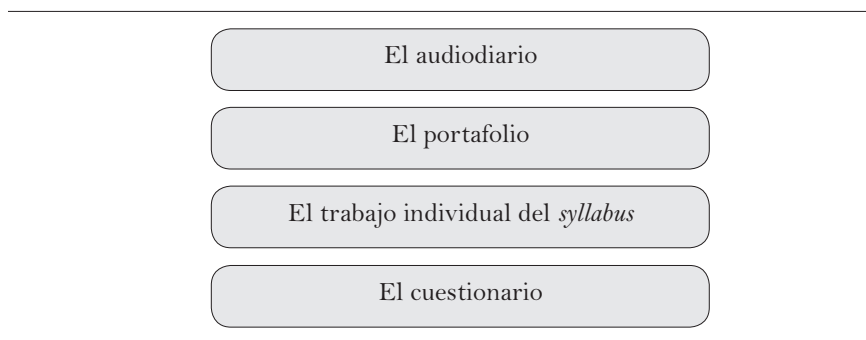
Es desde los primeros semestres cuando debería empezar este acompañamiento con el fin de que el estudiante adquiriera un mayor saber pedagógico el cual se consolidaría a través de la experiencia. Este proceso ayuda a que se adquieran los hábitos necesarios para aprender a aprender, el cual se define como en una concepción psicopedagógica en la que el desarrollo de la persona va directamente vinculado a los aprendizajes que realiza, la capacidad de poder regular los procesos cognitivos que permiten saber si un individuo ha aprendido o no y qué debe hacer para seguir aprendiendo, así como los procesos emocionales y relacionales que aseguran atribuir

sentido al aprendizaje; todo esto constituye la competencia más vinculada a la autonomía personal (Monereo y Pozo, 2002, p. 286).

Durante la práctica se efectuó la autonomía acompañada, pues los licenciados en formación recibían retroalimentación de su proceso de práctica en francés por parte de su docente. En ocasiones, sus compañeros también los observaban y les indicaban las fortalezas y aspectos que debían mejorar como docentes. Se utilizaron diferentes instrumentos con el fin de seguir el desarrollo de la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre el proceso de práctica (figura 1). Se empleó el audiodiario, instrumento mediante el cual ellos registraban semanalmente reflexiones sobre su trabajo autónomo en la práctica. Luego se recurrió al portafolio, que Vásquez describe como “un dispositivo de captura de productos u objetos dispersos en el tiempo o el espacio” (2013, p. 39). Estos productos se relacionan con la filosofía docente, las evidencias pedagógicas y la prospección profesional. Los docentes en formación pudieron ordenar sus preparaciones de clase, recopilar el material didáctico preparado, sus exámenes, y reflexionar en retrospectiva y prospectiva sobre su quehacer docente:

Aunque cada parte tiene o tuvo valor en sí misma, ahora se trata de ponerlas en una situación tal que posibilite una nueva valoración, otra mirada, una ubicación distinta que nos permita revalorar, reivindicar, revivir, rectificar, recuperar, hechos, dimensiones o acciones de nuestra vida. Quien hace un portafolio de alguna manera crea un escenario para el renacimiento. (Vásquez, 2013, p. 40)

Otro instrumento del fortalecimiento de la autonomía acompañada fue la propuesta del trabajo individual del *syllabus* de la práctica, en el que se plantearon actividades semanales de la preparación, desarrollo y reflexión de la práctica. Finalmente, los estudiantes de la práctica respondieron un cuestionario de preguntas abiertas de evaluación sobre la práctica.

Figura 1. Instrumentos para la recolección de la información de la práctica y la autonomía

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar su autonomía de manera acompañada, de aprender a aprender durante la práctica pedagógica, y esto se evidenció en su propia reflexión sobre diferentes áreas de esta (tabla 1), que se presentarán a continuación.

Tabla 1. Desarrollo de las clases de Práctica y la autonomía acompañada

Autonomía acompañada	Práctica y planeación de clases
	Práctica y trabajo en equipo
	Práctica y diseño de material didáctico
	Práctica y dificultades de la clase
	Práctica y encuentro Dialogando con Maestros
	Práctica y lecturas

Fuente: elaboración propia.

La práctica y la planeación de clases

Los licenciados en formación contaron con la oportunidad de establecer relaciones de manera autónoma en la práctica. Fue precisamente en este espacio donde los estudiantes llevaron a cabo sus clases, tomando en cuenta la planeación, el diseño de material didáctico y las dificultades encontradas, entre otros aspectos. De esta forma, se destacó la relevancia de este espacio en su formación profesional (ejemplo 1).

Ejemplo 1. Características de la práctica pedagógica

Beatriz afirmó en un cuestionario sobre el curso de práctica que era enriquecedor en la medida que estamos practicando lo que estamos aprendiendo; es decir, estamos en un proceso de formación como profesores y la práctica nos permite desarrollar y llevar a cabo todo lo aprendido en lo concerniente a la carrera.

Los nombres de los licenciados en formación han sido modificados en los ejemplos.
Fuente: Cuestionario (2014).

Los docentes en formación elaboraron por ellos mismos un programa con el fin de preparar su curso de francés. Posteriormente, la docente retroalimentó la propuesta de este. Tal programa resultó ser de gran utilidad, puesto que les facilitaba la planeación, la preparación de las clases y la elaboración de evaluaciones. Por otra parte, en el cuestionario los estudiantes de la práctica destacaron fortalezas y aspectos por mejorar de su práctica. En cuanto a las fortalezas, se evidenció que en su segundo semestre eran más conscientes de la importancia de preparar sus clases; iban mejorando con cada clase. También indicaron que se les facilitaba la puntualidad, la responsabilidad y la dedicación. En cuanto a lo que debían mejorar, indicaron en el cuestionario que necesitaban practicar más francés a fin de prepararse más. Además, los estudiantes observaron que les era difícil el manejo del grupo; la atención de sus estudiantes era considerada terrible. Otras dificultades fueron la organización del tiempo como la puntualidad y la organización de las actividades (ejemplo 2).

Ejemplo 2. Dificultades del manejo de grupo y del tiempo

Alberto señaló: Por la parte de preparación de clases ha sido un poco más fácil este semestre.

Fuente: Portafolio (2014).

Los docentes en formación destacaron estrategias que utilizaban para sus clases en sus portafolios (ejemplo 3¹). Margarita realizó una modificación del aula y decidió organizar a sus estudiantes en “U”, lo cual resultó

¹ Los escritos en francés de los ejemplos de los docentes en formación se dejaron tal cual sin hacer correcciones de lengua para guardar la originalidad

efectivo; consolidó el trabajo colaborativo de sus estudiantes mientras que daban explicaciones, con lo que se fomentaba la producción oral. Entre las estrategias, se hallaron igualmente la repetición, hacer preguntas, escribir ejemplos en el tablero, construir ejemplos con actividades que las niñas hacían en su vida cotidiana.

Ejemplo 3. Estrategias en clase

En uno de los portafolios, Margarita resaltó: *au début du cours l'attention a été terrible, elles ont parlé tout le temps et le control de la classe a été difficile mais après d'utiliser la « U » (en la distribución de la clase) tout a été plus facile et contrôlée.*

Margarita además indicó: *faire que les filles apprennent à travers des explications et leurs propres collègues, c'est-à-dire j'explique un fois et après les filles ont groupes et elles expliquent des thèmes déjà vus mais avec ses propres mots.*

Daniel respondió: *Tengo que organizar los tiempos [en las clases] para alcanzar a hacer todas las actividades propuestas con las chicas [sus estudiantes].*

Fuente: Portafolio (2014).

Además, ellos mismos prepararon procesos de evaluación en este programa, como el de la evaluación diagnóstica y el examen final, entre otros, y reflexionaron sobre cómo evaluaron. De esta forma, fueron construyendo su saber pedagógico por medio de su trabajo autónomo durante la práctica (ejemplo 4).

Ejemplo 4. Reflexión sobre evaluación

Ese día sí pudimos hacer la corrección de la evaluación diagnóstica entre todos y los estudiantes pudieron mirar cuáles eran sus errores y aclarar sus dudas. De igual manera no se les puso nota, se les puso fue una nota de tipo cualitativa por medio de unos sellos y de correcciones o puntos positivos o puntos negativos en la hoja.

Fuente: Cuestionario (2014).

La práctica y el trabajo en equipo

Durante la práctica, se hicieron cambios de grupo con el fin de que desarrollaran mucho más su trabajo en equipo. Para ellos fue un reto cambiar de colega, formar otro grupo, trabajar con quienes no habían trabajado antes; sabían que implicaba una mayor responsabilidad (figura 2).

Figura 2. Trabajo en equipo de docentes en formación práctica



Fuente: Archivo de práctica (2014).

Este trabajo les permitió ir mejorando poco a poco su autonomía en coherencia con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) que “reconoce el carácter único de cada persona y sus potencialidades, cree en la autonomía del ser humano al que considera capaz de ser protagonista responsable de su propia formación” (Universidad de La Salle, 2007, p. 10). Ellos se reunieron para dar opiniones sobre la preparación de la clase (ejemplo 5) e hicieron un trabajo colaborativo que resultó ser “enriquecedor” de manera mutua, porque avanzaron en aspectos como su vocabulario y gramática.

Entonces los estudiantes de la práctica buscaron el espacio para reunirse de manera autónoma cada semana. En estas reuniones prepararon el material didáctico de su clase, hicieron el cronograma y planeaciones de proyectos, entre otras actividades. Así mismo, desarrollaron valores como la paciencia y la tolerancia al escuchar las opiniones del otro.

Ejemplo 5. Trabajo en equipo

Mónica, una de las licenciadas en formación, afirmó: *Esta semana estuvimos trabajando la preparación de fichas para el desarrollo de las clases. Me ha parecido interesante trabajar de una manera presencial, es decir, con mi compañera hemos tratado siempre de encontrarnos para hacer los trabajos que debemos entregar en la semana o las preparaciones de las clases, ya que nos parece mejor para dar las opiniones o para tener una opinión más alta de lo que debemos hacer o lo que podríamos hacer durante una clase. El trabajo ha sido muy enriquecedor porque no solo estamos*

Continúa

preparando las clases, sino también de alguna manera, estamos mejorando nuestro vocabulario, nuestra parte gramatical. Ha sido un trabajo muy fructífero en ese sentido. Además, es importante también contar con las opiniones o con las ideas de la otra persona. En ese sentido es muy enriquecedor tanto para mí como para ella.

Mariana señaló: *Hemos buscado espacio para reunirnos las dos [practicantes] y plantear nuestro cronograma.*

Fuente: Audiodiario (2014).

La práctica y el diseño de material didáctico

Los licenciados en formación trabajaron autónomamente con el diseño de material didáctico para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, analizaron la pertinencia y adecuación del material para preparar la clase de francés escogiendo, creando o adaptando por sí mismos el material según las necesidades de sus estudiantes (ejemplo 6).

Ejemplo 6. Diseño de material didáctico

Una reflexión de la estudiante de práctica Camila en su audiodiario: Hicimos la explicación de los lugares turísticos, los lugares turísticos de Francia y los lugares turísticos de Colombia, entonces hicimos una comparación, yo llevé unos afiches con imágenes, digamos de la Torre Eiffel, del Museo del Louvre, del Arco del Triunfo que son como los monumentos más representativos de Francia, y llevamos también imágenes en unas carteleras de paisajes de Colombia que también son muy representativos, entonces ya en la explicación de la clase pudimos hacer una comparación.

Fuente: Audiodiario (2014).

En las unidades didácticas de sus portafolios se mostró que llevaron materiales para fortalecer habilidades como la comprensión y producción oral y escrita en francés. Se encontraron canciones, diálogos, videos, juegos, fotocopias, ejercicios escritos, lecturas, imágenes en colores o en blanco y negro, mapas de Francia, extractos de manuales de francés, entre otros. Los docentes en formación buscaron explicar sus temas con ejercicios en contextos reales, cercanos a las niñas: correo electrónico, carta postal, chat, descripciones de rutinas cotidianas, recursos utilizados por ellas. Se ayudaba a resolver problemas de las situaciones de la vida real de Francia (acercándose a lo cultural) con el trabajo autónomo que ellos sugerían a sus estudiantes. Añadieron en los cuestionarios que era importante que las actividades

fueran innovadoras. Así mismo, se interesaron por material que facilitara el fortalecimiento de valores como la solidaridad y el respeto.

De igual manera, ellos diseñaron evaluaciones como pruebas diagnósticas al inicio del semestre y exámenes finales. Hubo espacios en sus clases para que los estudiantes mejoraran la evaluación mediante recuperación. Los puntos adicionales resultaban ser una estrategia para animar a los niños a participar en una clase divertida y útil. Precisamente, Juan Manuel diseñó su material didáctico (ejemplo 7) para una de sus clases con el fin de realizar una actividad de recuperación de puntos en la evaluación de las estudiantes y, a la vez, recordar estructuras de presente y pasado. Este material lo incluyó en su portafolio.

Ejemplo 7. Diseño de material didáctico

Chaque étudiant a la possibilité de récupérer 5 points. Il y a 4 activités disponibles et selon leur niveau de difficulté les activités peuvent donner : 4 points, 3 points, 2 points et 1 point. Les étudiants devront choisir des activités qui comptent 5 points. Les activités donneront les points.

Activité 1 (1 point)
Mettez les verbes au passé composé

Qu'est-ce que tu (faire) dimanche ?
Je (aller) au cinéma avec Pierre. Nous (voir) un film très amusant. Puis nous (faire) une promenade au jardin des Tuileries. Après, je (rentrer) chez moi et j'(travailler).

Activité (4 points)
Commencez votre journal en français !

Notez dans ce journal : ce que vous avez fait le weekend dernier. Utilisez le passé composé.

Fuente: Portafolio (2014).

Así, el docente en formación procuró que sus estudiantes aumentaran su autonomía al tener la oportunidad de escoger la propuesta de actividades para perfeccionar la evaluación. Este ejercicio fue concebido por el mismo estudiante de práctica que había resaltado que la mayor dificultad que tenía era encontrar actividades y adaptarlas a los temas, la creatividad. Los estudiantes llegaron a ser más conscientes de la relevancia del material didáctico con la reflexión sobre su práctica. No solamente ellos estaban afianzando su

autonomía, sino que comenzaron a diseñar el trabajo autónomo para sus estudiantes. Así, también crearon material para asignar tareas y propusieron actividades virtuales en Internet (ejemplo 8).

Ejemplo 8. Diseño de material didáctico

Andrés señaló en su audiodiario: Comencé a aprender bastante, bastante [...] Sobre ser más didáctico dentro de la clase y es algo que es bastante necesario sobre todo teniendo en cuenta que los grupos son tan amplios y que si tú no tienes las herramientas dentro de la clase para enseñar, bueno, las chicas se van a aburrir y va a ser un trabajo bastante complicado, tanto para ti como para ellas.

Camila describió una de las tareas en su audiodiario cómo colorear una jirafa: Ese día también trabajamos los animales, entonces les dejamos una tarea que era colorear y decorar una jirafa con papel seda que nosotras les llevamos también.

Fuente: Audiodiario (2014).

Los estudiantes de práctica se dieron cuenta igualmente de lo que podían modificar sobre el diseño de material didáctico. Ellos se dieron cuenta de que había actividades que a sus estudiantes les gustaban y otras no; identificaron sus debilidades, y en ocasiones hacían el compromiso de mejorar su quehacer docente la próxima vez, gracias a su reflexión crítica; reconocían que había esperanza (ejemplo 9).

Ejemplo 9. Autoevaluación en diseño de material didáctico

Alberto escribió: il y avait des activités avec des chansons que elles n'ont pas aimé.

Ingrid también resaltó: Y nos ha faltado un poco de creatividad para llevarle a los niños actividades en donde se puedan integrar varios temas y de esta manera el aprendizaje sea más rápido. Después de identificar esto, sí, me comprometo conmigo misma en seguir con el trabajo de enriquecer cada vez mis prácticas a partir no solo de mis experiencias con mis estudiantes, sino de la teoría misma [...] Trabajar en que cada vez pueda haber mayor relación entre la teoría y la práctica. En este sentido, identificar cómo una canción puede desarrollar ciertas habilidades o habilidades específicas en mis estudiantes y no otra actividad sino esa.

Fuente: Portafolio (2014).

Dificultades de la clase

Por otra parte, los licenciados en formación examinaron las dificultades propias de su quehacer pedagógico. Unas de las dificultades iniciales fueron la ansiedad y el miedo. No obstante, con la experiencia, los estudiantes ganaron confianza. En su portafolio, ellos señalaron que tenían problemas

con el manejo del francés respecto a la gramática, lo cual era un factor para la inseguridad y el miedo, pero al mismo tiempo destacaban que querían mejorar con mayor práctica y durante las vacaciones (ejemplo 10).

Ejemplo 10. Dificultades de la clase

Miguel destacó la dificultad de la ansiedad y la importancia de la experiencia para llegar a ser más natural y espontáneo: *Au début il était très difficile de contrôler l'anxiété et les nerfs produits pour être à la tête de tant d'étudiantes, ce qui me générait un peu d'une insécurité et crainte, mais avec le temps c'était quelque chose qui est devenu très naturel et spontané.*

Fuente: Portafolio (2014).

Otra de las dificultades que se hallaron en los cuestionarios estuvo relacionada con el material didáctico, ya que consideraban que no eran buenos para preparar y crear actividades divertidas. Aunque los estudiantes pudieron diseñar material didáctico, necesitaban de mayor experiencia, de planear más clases para fortalecer habilidades de elección y adaptación del material (ejemplo 11).

Ejemplo 11. Dificultades de la clase

En una de las encuestas, Alberto manifestó lo que necesitaba: *Buscar y dedicarme más para hacer y diseñar actividades para la clase.*

Miguel respondió en el cuestionario: *Considero que muchas veces es complicado encontrar actividades en la clase que sean diferentes y motiven de gran manera a las muchachas [sus estudiantes] [...] La organización del material y teoría a utilizar a veces se torna muy amplio por lo cual en dados casos se me dificulta limitar y escoger cual será el más apropiado para mostrar en clase.*

Fuente: Cuestionario (2014)

De igual forma, los docentes en formación identificaron situaciones difíciles en la institución. A manera de ilustración, ellos manifestaron que no tuvieron clases por paros que se habían presentado en Bogotá. Esto impidió el avance del aprendizaje de sus estudiantes. También destacaron que fue complejo completar las temáticas con la reducción de tiempo que propuso el colegio para realizar las actividades de su clase (ejemplo 12). Otra dificultad estuvo relacionada con la falta de materiales como el computador. El licenciado en formación comienza a darse cuenta de una realidad:

él no está solo en el aula con sus estudiantes, sino que está inmerso en una institución y decide adaptarse a ella.

Ejemplo 12. Dificultades de la clase

No hemos tenido la oportunidad de tener clase con nuestros nuevos estudiantes, expresó Natalia.

Fuente: Audiodiario (2014).

Fue difícil cambiar de curso al inicio de semestre para ellos, conocer a un nuevo grupo; lo consideraron a la vez como un reto, como parte del aprendizaje. Tenían que utilizar estrategias diferentes para manejar su grupo (ejemplo 13). Sin embargo, pudieron de manera autónoma superar estos cambios con cada clase. Un reto más: los estudiantes de la práctica reflexionaron sobre el manejo de la disciplina que hacían en su curso. Para ello indagaron sobre estrategias de disciplina como el dar puntos o un premio, hacer conceptualizaciones de los temas de manera abreviada o estrategias para que los niños se interesaran por aprender francés. Estas reflexiones realizadas con una autonomía acompañada les permitieron modificar su manera de enseñar y optimizar el aprendizaje de sus estudiantes, puesto que participaban con diferentes actividades. Señalaron estar atentos a sus necesidades para preparar las clases enfocadas, por ejemplo, en lo cultural, donde abordaron la francofonía según los diferentes niveles de competencias de sus estudiantes.

Ejemplo 13. Dificultades de la clase

Margarita resaltó en su portafolio: Es difícil controlar un grupo de cuarenta y tres estudiantes adolescentes y lograr que lo vean a uno como una autoridad.

Fuente: Portafolio (2014).

Por otro lado, se descubrió que se requiere reforzar el valor del trabajo autónomo del docente en formación fuera del aula de clase (ejemplo 14). Es necesario fortalecer una mayor consciencia de la importancia de este trabajo tanto dentro como fuera de la clase de práctica.

Ejemplo 14. Dificultades de la clase

En el cuestionario Sonia observó: *Desde mi punto de vista la práctica debe evaluar eso, “la práctica”, el ejercicio puesto en escena dando prioridad a lo que los practicantes hacemos en el aula y no lo que hacemos en nuestro trabajo autónomo, lejos de cualquier lugar parecido a un salón de clases con estudiantes reales.*

Fuente: Cuestionario (2014).

La práctica y el encuentro Dialogando con Maestros

La cátedra Maestros hacen Maestros es un espacio académico creado desde el 2013 con diferentes sesiones con un promedio de cuatro veces al semestre, en la cual los maestros ganadores del Premio Compartir al Maestro dan a conocer sus experiencias. Dinamizada por un docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, esta cátedra busca la formación de los estudiantes de la Licenciatura en saberes propios de la práctica pedagógica. Allí, tanto docentes como estudiantes y egresados de la Facultad están invitados a participar de manera gratuita, pero se motiva especialmente a los estudiantes de práctica.² Ellos tienen la posibilidad de realizar preguntas durante las sesiones a los docentes que cuentan su experiencia premiada.

Los licenciados en formación participaron en la cátedra Maestros hacen Maestros en las sesiones programadas de los encuentros Dialogando con Maestros durante el segundo semestre de 2014. Estas sesiones fueron de gran ayuda para ellos quienes las consideraron interesantes y los impulsaron a que innovaran en sus clases. Es decir que esta cátedra contribuye al mejoramiento de la formación inicial de maestros, ya que tiene en cuenta la reflexión académica sobre las prácticas pedagógicas de otros maestros. Sin embargo, la Cátedra no solamente los motivó como docentes, sino que permitió que fortalecieran su autonomía, puesto que tuvieron la oportunidad de desarrollar su pensamiento crítico; por sí mismos, identificaron pedagogías utilizadas por los maestros (ejemplo 15). Los estudiantes también aprendieron a reconocer el valor del contexto en la en-

² Durante el segundo semestre de 2014, “Dialogando con Maestros” se realizó el 1.º de septiembre, el 17 de septiembre, el 7 y el 27 de octubre. Allí se analizaron elementos sobre la práctica pedagógica como saber pedagógico, experiencia pedagógica y práctica pedagógica.

señanza; manifestaron que vuelven a pensar el contexto para aprender una lengua extranjera. También hicieron preguntas al maestro invitado y reflexionaron a partir de las respuestas dadas en este diálogo con los maestros; compartieron ideas nuevas y consejos; confrontaron, eliminaron y examinaron creencias que tenían sobre la docencia. Dicho de otra manera: ellos analizaron lo que decían los maestros en esta cátedra, hacían una mirada crítica y construían un saber pedagógico para transformar su práctica.

Ejemplo 15. Desarrollo de pensamiento crítico

Natalia señaló: *Para mi práctica este fue un ejemplo de poder cambiar, transformar la realidad de mis estudiantes.*

Creo que la docente ha implementado una excelente estrategia de enseñanza [...] Creo que esta estrategia la podríamos aplicar en nuestra práctica, indicó María Fernanda.

Fuente: Cuestionario (2014).

La práctica y las lecturas

Los docentes en formación leyeron durante su práctica pedagógica libros, capítulos y artículos propuestos en el programa de la práctica para el trabajo autónomo. Estas lecturas sugeridas para el trabajo autónomo se convirtieron en detonantes que los condujeron a mirar su propia práctica, con el propósito de renovarla e incrementar su saber pedagógico (ejemplo 16).

Ejemplo 16. Lecturas en la práctica

Daniel resaltó en el cuestionario: *Además [en la práctica], se leyeron artículos que nos enseñaron a tener un mejor conocimiento de diseño de materiales y de uso de instrumentos para llegar a un fin particular.*

Fuente: Cuestionario (2014).

Ellos indicaron que estas lecturas fueron interesantes y que les ayudaron en su práctica porque mostraban perspectivas distintas (ejemplo 17). Se planteó que leyeran un libro sobre el canon de los 100 libros de la Universidad de La Salle³ (en el *syllabus*), que “es una estrategia dinámica

³ Cada facultad de la Universidad de La Salle dispone de un canon de 20 libros disciplinares propuestos.

que pretende mejorar los hábitos, niveles y recursos de lectura en los estudiantes, por esta razón se requiere una actitud proactiva y emprendedora por parte de los equipos directivos y de los docentes” (Pérez, 2013, p. 70). Se despertó en los docentes en formación un interés por conectar elementos teóricos con su práctica. Por otro lado, los licenciados en formación escogieron lecturas por su propia cuenta sobre la pedagogía, estrategias didácticas, la disciplina, entre otros temas. Ellos indagaron sobre lecturas relacionadas con teoría para responder a inquietudes de su quehacer docente como la disciplina (ejemplo 18).

Ejemplo 17. Lecturas propuestas en la práctica

“Se dan pautas de cómo hacer el taller con objetivo didáctico”, afirmó una de las licenciadas en formación sobre “El taller como estrategia didáctica para el aprendizaje en la educación superior” (Castillo y Arévalo, 2013).

Andrés añadió que: *Ha sido un trabajo más consciente sobre lo que la preparación incluye [...] leyendo, documentándose un poco con más acerca de la labor docente con lectura como la de Paulo Freire, y con lecturas tales como la del taller y con trabajo grupal antes de entrar a trabajo con ellas”.*

Otro ejemplo, la reflexión derivada de la lectura grupal *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2008), tal como lo hizo Ximena:

El trabajo autónomo que se realizó para esta semana fue leer la novena y décima carta de Paulo Freire, que la verdad me pareció muy productiva, ya que da una perspectiva real de lo que es la educación [...]. También Freire hablaba, por ejemplo, de que el conocimiento, que un alumno aprenda algo, o sea, me refiero a su disposición, depende del contexto familiar en el que esté. Por ejemplo, yo no sé cómo vive cada uno de mis alumnos en su contexto familiar, pero lo que he podido notar es que muchos de esos niños tratan de llamar la atención por medio de comportamientos malos para que alguien por fin les preste atención. Entonces, pues el reto en sí es por medio de esto que dice el autor, apropiarme de ese conocimiento y así leer más a mis alumnos y tratar de ayudarles.

Fuente: Audiodiario (2014).

Ejemplo 18. Lecturas del estudiante en la práctica

Daniel: *Realizo búsquedas de información complementaria a la que ya tengo, con el fin de añadir situaciones, estrategias y actividades a mis planes de acción.*

Daniela relata en una de sus reflexiones: *Esta semana quiero resaltar el trabajo que hice con respecto a la búsqueda de estrategias pedagógicas para mejorar la disci-*

Continúa

plina en clase, ya que encontré algo muy interesante que fue cómo a partir de la motivación que se le brinda al estudiante puede mejorar también la disciplina [...] Es una labor de nosotros como practicantes mejorar esta parte para que también, de esta manera, mejore la disciplina en clase.

Fuente: Audiodiario (2014).

A pesar de la iniciativa autónoma de consultar estas lecturas, en los cuestionarios se halló que había todavía aspectos por pulir (ejemplo 19). Por lo tanto, ellos requieren investigar más sobre pedagogía, didáctica y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para realizar sus clases, así como sobre el conocimiento propio del francés; destacaron que además de consultar Internet, es posible buscar en otras fuentes.

Ejemplo 19. Lecturas en la práctica

Justamente Daniel contestó: Debo encontrar más fuentes de información a parte de Internet, ya que a veces los recursos no son confiables o la información no está completa.

Sonia reconoció por ellas misma: Reviso única y exclusivamente las bibliografías que nos envían sin consultar otras fuentes de información.

Fuente: Cuestionario (2014).

Conclusiones

- Es posible avanzar en la autonomía del estudiante universitario por medio de una autonomía acompañada. Este acompañamiento se traduce en proponer actividades a los estudiantes que los conduzcan a unir la teoría con la práctica.
- La práctica profesional, y en el caso de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, la práctica pedagógica se convierte en un espacio propicio para el progreso de la autonomía que se fortalece al ser acompañada tanto por el docente como por los compañeros. Paulatinamente, el estudiante perfecciona su autonomía, dejando lo que queda atrás, esa autonomía acompañada, y enfocándose en lo que está adelante.
- Fueron los mismos estudiantes quienes reflexionaron sobre su proceso de práctica al aceptar la propuesta de mirarse a sí mismos en su prác-

tica, tomando distancia, en sus audiodiarios, portafolios y respuestas al cuestionario.

- El audiodiario se convierte en una herramienta de recolección de datos que permite recuperar la voz de los estudiantes, fomenta su trabajo autónomo y su pensamiento crítico sobre la práctica profesional.
- La práctica pedagógica y sus elementos como las clases, el trabajo en equipo, el diseño de material didáctico, las dificultades de la clase y la cátedra Maestros hacen Maestros a través de los encuentros Dialogando con Maestros junto con las lecturas fomentaron el avance de los docentes en formación quienes lograron conectar su práctica con lo aprendido.

Referencias

- Arévalo, C. (2013). La etnografía virtual en una investigación con niñas. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 37-50.
- Arévalo, C. (2015). Práctica profesional desde el inicio: no dejes para mañana lo que puedes hacer hoy. En *Experiencias docentes universitarias: matices desde su reflexión y sistematización*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Castillo, L. y Arévalo, C. (2013). El taller como estrategia didáctica para el aprendizaje en la educación superior. En *Didácticas específicas en la docencia universitaria* (vol. 3, pp. 235-247). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. (2012). *Reglamento de práctica pedagógica de la Facultad. Acuerdo No. 006 de noviembre 29 de 2012*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 2-20.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement l'apprentissage. *Éducation Permanente*, (107), 1-5.
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad.

- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.) (2002). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. (2013). Repensando el canon de los 100 libros. *Revista de la Universidad de la Salle*, (62), 59-76.
- Pérez, M. y Fonseca, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 221-251.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista (EFL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas

Capítulo 5. Profesionalismo y actividad docente

Fundación Compartir*

En este capítulo se presenta una aproximación al problema del profesionalismo del profesor dentro del marco del Premio Compartir al Maestro. Al considerar los antecedentes del tema, comparar el artesano con el profesional y mirar a la docencia como una actividad producto de una serie de decisiones y acciones que se toman para resolver problemas, situaciones o necesidades dentro de ciertas condiciones impuestas por un entorno, se define el *profesionalismo* como una propiedad de la manera como el profesor identifica y resuelve problemas. Se sugiere que el profesionalismo se puede caracterizar con base en cinco factores: conocimientos temático y didáctico, visiones, métodos reflexivo y sistemático, interacción con el entorno e inclusión. Estos factores forman parte del contenido curricular de la cátedra Maestros hacen Maestros.

acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

* La Fundación Compartir es una entidad privada creada en 1980 con el propósito de promover programas sociales de alto impacto en educación y construcción, dirigidos a familias de bajos recursos, para construir un país más equitativo. <http://www.fundacioncompartir.org/>

Introducción

Desde el origen del Movimiento Pedagógico¹ se ha querido discutir el profesionalismo de la carrera docente. En 1979, con el Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1999), ya se tocaba el tema de una manera directa; sin embargo, no se profundizó. La Ley 115 propone, en el capítulo VI, “De los educadores”, artículo 118, la profesionalización de los docentes, pero lo hace para garantizar que aquellos que se estaban desempeñando como tal obtuvieran el título como docentes, con unos cursos de refuerzo, especialmente en pedagogía, para que pudieran tener acceso al escalafón y al ascenso dentro de este.

No obstante, el nuevo Estatuto Docente de 2002 (Decreto 1278 de 2002), artículo 3, reúne como profesionales de la educación a personas que poseen título profesional de licenciado en educación, a profesionales con títulos diferentes y a normalistas superiores para realizar los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje; esto incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. Igualmente, el nuevo escalafón definido en el Decreto 1278 de 2002, artículo 21, tiene en cuenta para los ascensos estudios avanzados que permitan a los docentes en ejercicio enriquecer su quehacer pedagógico y académico.

Ahora bien: el principal criterio de selección del Premio Compartir al Maestro² es el profesionalismo del profesor. Este se definió como la capacidad del profesor para que, de manera sistemática y reflexiva, identifique y defina los problemas a los que se enfrenta; diseñe, lleve a la práctica y evalúe propuestas innovadoras para solucionar dichos problemas; comu-

¹ El Movimiento Pedagógico surge en 1982 como una propuesta originada en la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) para movilizar intelectualmente a los maestros colombianos alrededor de la pedagogía, la cual se reconoce como el saber propio del maestro y desde esta se puede recuperar la identidad y la autonomía profesional como trabajadores de la cultura para conquistar el derecho a ser sujetos de políticas educativas y protagonistas principales de las reformas de la educación.

² El Premio Compartir al Maestro fue creado en 1999 por la Fundación Compartir como un homenaje a los maestros más sobresalientes del país; su objetivo es promover la valoración social de su labor y además apoyar la profesionalización de los docentes colombianos.

nique la experiencia y justifique sus resultados, y haga que todos sus estudiantes obtengan logros altos, académicos o en adquisición de valores (Fundación Compartir, 2005, pp. 22-34). A través del *syllabus* de la cátedra Maestros hacen Maestros,³ se ponen en diálogo estos factores del profesionalismo docente definidos por el Premio Compartir, en contraste con diversas teorías educativas y también a partir del coloquio con maestros que han sido merecedores de reconocimiento por cumplir con estos criterios en su práctica pedagógica.

A continuación se presentará una aproximación al profesionalismo del profesor comparando el significado de la actividad artesanal con la profesional y, sobre todo, analizando a la docencia como una actividad producto de una serie de decisiones y acciones que se toman para resolver problemas, situaciones o necesidades dentro de ciertas condiciones impuestas por un entorno. Luego se sugiere una caracterización del profesionalismo con base en cinco factores: conocimientos temático y didáctico, visiones, métodos reflexivo y sistemático, interacción con el entorno e inclusión. Se finaliza con unas conclusiones en las cuales se puntualiza cómo estos cinco factores se articulan con el contenido temático y curricular de la cátedra Maestros hacen Maestros.

Artesano *versus* profesional

Existe una visión bastante generalizada de lo que significa ser “buen profesor”. Esta visión ejemplifica al buen profesor como aquel profesional comprometido y entregado a su oficio: el profesor apóstol y místico. Es un profesor que tiene las mejores intenciones y que, de manera intuitiva y no necesariamente consciente, enfrenta y resuelve los problemas a los que se enfrenta. En muchos casos, este profesor triunfa en su labor docente. Sin embargo, para llegar a tener éxito se requiere que este profesor haya logrado un alto grado de desarrollo de su intuición. Esta intuición no es, en

³ La cátedra Maestros hacen Maestros es una electiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle que busca generar nuevas maneras de entender el trabajo pedagógico, desde la reflexión de la experiencia y desde los procesos de sistematización de estas, y con ello contribuir al fortalecimiento de las competencias pedagógicas, didácticas, metodológicas e investigativas que les permitan a los maestros en formación proyectarse como profesionales en su área.

general, algo que se pueda aprender; es algo que se adquiere, en mayor o menor medida, con base en sus experiencias y en sus visiones y creencias acerca de sí mismo y de su entorno. Pero este profesor, aun cuando tiene éxito, no sabe con certidumbre por qué lo tiene y no puede justificar objetivamente las razones que dieron lugar a los resultados producto de su acción.

Utilizaremos una metáfora, a partir de un razonamiento pragmático, para explicar el punto anterior. Hay curanderos y maestros de obra. Tanto el uno como el otro pueden llegar a resolver con éxito los problemas a los que se enfrentan (curar a una persona, construir una casa). Pero ninguno de los dos es capaz de comprender por qué lo que hace resuelve los problemas a los que se enfrenta.

En contraposición con estos “artesanos”, nos encontramos con sus “pares profesionales”: el médico y el ingeniero. Ellos tienen un conocimiento y unas capacidades que les permiten aproximarse, en general, de manera reflexiva y sistemática a los problemas que deben resolver y son capaces de justificar objetivamente sus estrategias de resolución y los resultados que obtienen con ellas. Por supuesto que hay “buenos” y “malos” profesionales.⁴ Aquí nos estamos refiriendo evidentemente a los buenos.

La metáfora anterior da lugar a identificar dos dimensiones sobre las cuales parece basarse en alguna medida el concepto de *profesionalismo*: por un lado, el conocimiento y las visiones que sirven de sustento a las actividades de identificación de un problema, con diseño, aplicación y evaluación de una estrategia de resolución; y, por el otro, la manera como se realizan esas actividades.

Actividad docente

Para reflexionar sobre el profesionalismo en la actividad docente necesitamos asumir una posición con respecto a nuestra visión de esa actividad. Siguiendo la metáfora presentada en el apartado anterior, proponemos mirar la docencia como una actividad producto de una serie de decisiones

⁴ *Malo* se aplica a la persona que no es hábil o no realiza sus tareas tal como se exige. Diferente de bueno. Así lo indica el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia de la Lengua [RAE], 2015).

y acciones que se toman para resolver problemas, situaciones o necesidades dentro de ciertas condiciones impuestas por un entorno. Con base en esta visión de la docencia, el problema de determinar el grado de profesionalismo se centra en analizar, teniendo en cuenta las condiciones, el tipo de problemas, situaciones o necesidades que el profesor identifica, define y ataca, y la manera como los resuelve tomando decisiones y ejecutando acciones que pretenden resolver esos problemas y situaciones o satisfacer esas necesidades. Esta aproximación nos permite centrar la problemática del profesionalismo en el análisis de problemas y soluciones.

La metáfora del artesano y el profesional nos permite definir cinco factores que afectan este proceso de definir problemas e identificar soluciones: el conocimiento, las visiones, el método, la interacción con el entorno y la inclusión.

Conocimiento

No creemos que sea posible identificar un grupo de conocimientos que sean necesarios y suficientes para poder calificar a un profesor como profesional. Adicionalmente, aun cuando puede haber un bagaje de conocimientos que sea común a todos los profesores, es evidente que también hay una especificidad de los conocimientos en relación con el área de trabajo del profesor. En todo caso, una manera de clasificar el conocimiento del profesor consiste en dividirlo en por lo menos dos grandes dimensiones: su conocimiento sobre su área de trabajo (temático) y su conocimiento didáctico. Los dos son necesarios. El conocimiento temático es un elemento necesario para el análisis didáctico que él debe hacer cuando enfrenta un problema. El conocimiento didáctico no es suficiente si el profesor no tiene suficiente conocimiento temático. El conocimiento didáctico, por su parte, puede clasificarse en otras dimensiones.

Es posible hablar de conocimiento sobre el aprendizaje (aspectos cognitivos), sobre la enseñanza (aspectos metodológicos y de instrucción), sobre el saber enseñar (aspectos de transposición didáctica para producir el saber enseñar a partir del saber cultural), sobre la problemática del análisis de la práctica docente (investigación-acción), y varios otros. Como se verá más adelante, el conocimiento es una condición necesaria pero no es suficiente para el profesionalismo del profesor. Se requiere que él sea

capaz de interpretar esos saberes para poder llevarlos a la práctica. Este es un punto importante en el análisis de las aplicaciones y visitas a los profesores porque algunos de ellos son capaces de construir “discursos teóricos”, pero que no pueden utilizarlos para resolver los problemas a los que se enfrentan en su práctica docente. Este conocimiento debe ser dinámico para adaptarse a la evolución de las condiciones, los problemas en los que se aplica y a la evolución del conocimiento de la comunidad.

Visiones

El tema de las visiones es, tal vez, el más importante de todos, pero también es el más difícil de manejar. Todo profesor tiene una cierta visión (o creencia) sobre diversos aspectos de su práctica docente. Estos aspectos tienen que ver principalmente con sus visiones acerca de la naturaleza del tema que se va a enseñar, la manera como los estudiantes aprenden y la forma como se debe enseñar. Debemos también incluir las visiones sobre la actividad docente y su carácter profesional. Un ejemplo puede ayudar a explicar este punto. En el caso de las matemáticas, hay múltiples visiones sobre las matemáticas como “saber enseñar”. Un profesor puede mirarla como un conjunto de procedimientos que permiten resolver ejercicios. Otro profesor las puede considerar como un campo estructurado de axiomas, teoremas y demostraciones. Otro profesor las puede mirar como una construcción social en constante evolución. En general, el profesor que mira las matemáticas como una sucesión de procedimientos (algoritmos o recetas) piensa que aprender matemáticas consiste en conocer esos procedimientos, saber reconocer las circunstancias en las que se deben aplicar y ser exitoso en su aplicación. Paralelamente, cuando el profesor piensa que las matemáticas se aprenden de esta manera, enseña matemáticas de esta forma: él enseña procedimientos y evalúa a sus estudiantes con ejercicios que buscan identificar la capacidad de estos estudiantes para aplicar procedimientos.

Pero, ¿cuál es la relación entre este tema de las visiones y la problemática sobre el profesionalismo? Pensamos que existe una relación cuando se puede percibir que diferentes visiones implican diferentes aproximaciones a los problemas que el profesor tiene que resolver. Las visiones del profesor se convierten en unos anteojos que permean y determinan parcialmente el tipo de problemas que él considera importantes y la manera como él

se enfrenta a ellos. Las visiones determinan el espacio dentro del cual se puede manifestar el profesionalismo del profesor.

Actitudes y método

El conocimiento y las visiones del profesor determinan, junto con las condiciones que le impone su entorno, el comportamiento en su actividad docente (tanto lo que él hace dentro y fuera de su salón de clase y que afecta la formación de sus estudiantes, como lo que él dice que hace cuando reporta su actividad). ¿Cómo podemos entonces caracterizar el comportamiento del profesor de tal forma que podamos calificarlo como profesional? Las reflexiones anteriores nos dan pie para pensar que hay dos características del profesor que pueden ayudarnos en este problema: el profesor debe enfrentar sus problemas y tomar sus decisiones de manera reflexiva y sistemática.

A diferencia del profesor artesanal, el profesor reflexivo es alguien consciente de que su actividad docente es el producto de una sucesión de decisiones. Él es capaz, de manera consecuente, de percibir e identificar los problemas a los que se enfrenta, de tomar las decisiones que impliquen una solución para esos problemas y de llevar esas soluciones a la práctica. Su capacidad reflexiva le induce a observar la ejecución de las estrategias producto de sus decisiones y a evaluar críticamente los resultados de estas con el propósito de mejorarlas. Un profesor reflexivo es alguien que es capaz de mirarse a sí mismo de manera crítica buscando siempre progresar. Se podría pensar que todo profesor innovador es un profesor profesional. Sin embargo, este criterio de reflexividad nos permite afirmar lo contrario. La innovación *per se* no es necesariamente algo positivo.

La segunda característica del profesor profesional y que se mencionó anteriormente tiene que ver con el carácter sistemático de la actividad del profesor. Esto quiere decir que su actividad sigue un método que le permite tener algún grado de certidumbre sobre la validez de sus acciones. El profesor profesional no es un profesor que hace las cosas por intuición o que espera que los resultados se obtengan por azar. Por el contrario, el profesor profesional es alguien que sabe qué es lo que hace, por qué lo hace, cómo lo hace. Su actividad tiende a regirse por un orden que le permite saber con alguna seguridad que va a tener éxito en sus propósitos. En otras palabras, el profesor profesional es capaz de

justificar sus acciones. Por consiguiente, él es consciente de la importancia de generar credibilidad entre sus pares a partir de argumentos objetivos y sistemáticos.

Interacción con el entorno

Hay varias características del entorno que imponen las condiciones bajo las cuales se diseñan y ejecutan las acciones del profesor. En primera instancia, hay que tener en cuenta el carácter social de la actividad docente. El profesor asume una responsabilidad social al aceptar el reto de apoyar el proceso de formación del ciudadano. Esta responsabilidad debe condicionar el tipo de problemas que él considera relevantes y la manera como los soluciona. Estas condiciones se expresan, desde el punto de vista del profesor, en unas visiones acerca del papel de la cultura en la sociedad, de las características ideales de un ciudadano que pertenece a ella y de sus responsabilidades con la comunidad.

En segundo lugar, la actividad docente tiene lugar dentro de una institución. Las visiones que la institución tiene y expresa sobre la formación que debe tener el estudiante y la manera como se debe lograr condicionan adicionalmente la actividad del profesor. Es el caso, por ejemplo, de las condiciones que se generan a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por último, el profesor forma parte de una comunidad académica que impone condiciones adicionales. La comunidad académica define unas normas y estándares para la actividad docente basados en conocimientos validos por ella. Esta comunidad espera que el profesor se actualice permanentemente, comparta sus experiencias y esté dispuesto a recibir la crítica de la comunidad.

Inclusión

Este criterio es transversal a los previamente definidos: el conocimiento (temático y didáctico), las visiones, el método (realzando su carácter reflexivo y sistemático) y la interacción con el entorno (en el que se resalta la responsabilidad social del profesor y la importancia de las comunidades académicas). Se refiere en especial a conocimientos que el maestro posee y que utiliza de acuerdo con las particularidades del grupo

de estudiantes. Se relaciona con prácticas pedagógicas que favorecen la educación inclusiva a partir de la integración de recursos, estrategias y formas innovadoras y flexibles para potenciar las capacidades y habilidades de cada uno de los estudiantes con el propósito de aportar a la construcción de una mejor educación para todos.

Con este último criterio se fortalecen y actualizan las variables que caracterizan el profesionalismo docente y nos permite comprender el significado de la actividad profesional en comparación con la actividad artesanal y, sobre todo, analizar la docencia como una actividad que es producto de una serie de decisiones que se toman para resolver problemas impuestos por el entorno.

Conclusión

Sin lugar a dudas, el saber y la experiencia en el campo de formación de docentes que tiene la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, junto con la valiosa información que ha venido acumulando el Premio Compartir, en especial las experiencias de maestros en ejercicio, constituyen un hito que se concretó en la definición de la cátedra Maestros hacen Maestros, una electiva de la Facultad que se imparte desde 2013.

La Fundación Compartir considera que la estructura metodológica propuesta en la cátedra Maestros hacen Maestros que consiste en diálogos académicos con maestros ganadores, ciclos de conferencias, talleres y demás estrategias y contenidos que la componen, puede ayudar a los nuevos maestros a enfrentar con mejores herramientas el trabajo pedagógico, a hacerlos más conscientes y precisos a la hora de sistematizar sus prácticas y a prepararlos mejor para enfrentar de manera pertinente en el aula los retos de formar ciudadanos competentes, capaces de aportar al mejoramiento social y económico de nuestro país, y que puedan hacer frente a los crecientes desafíos del mundo de hoy.

No obstante, su valor académico también se refleja hoy en este libro que compila las reflexiones y análisis de un destacado grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre las claves del saber pedagógico docente como resultado de su participación en la cátedra Maestros hacen Maestros. Este texto aspira a convertirse en

referencia obligada de docentes y estudiantes que enfrentan la práctica y la experiencia pedagógica.

Referencias

- Decreto 2277 de 1979 (24 de septiembre), por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. *Diario Oficial* n.º 35.374.
- Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* n.º 44.840.
- Fundación Compartir. (2005). *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares. Las ideas, los procesos, las personas*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41.214.
- Real Academia de la Lengua (2015). Malo [concepto]. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=malo>

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de **un proceso metodológico de investigación y acompañamiento** psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, **los impactos psicosociales (individuales y familiares)** que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del he-

Parte 2 Experiencia pedagógica

y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) de un trabajo institucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad

Capítulo 6. Las experiencias pedagógicas de cuatro Maestros que hacen Maestros

Patricia Judith Moreno**

A partir de la concepción de experiencia de Jorge Larrosa se presentan las prácticas de cuatro maestros nominados o galardonados al Premio Compartir al Maestro. Ellos se desempeñan en colegios públicos y privados de Colombia en diferentes campos disciplinares y con niños de diversas edades. Se aborda la idea de experiencia pedagógica y la manera como los maestros la construyen según sus prácticas pedagógicas. Se relaciona la experiencia con la innovación, el sentido de ser maestro, las huellas que van dejando y sus estrategias desde sus propias voces. También se abordan algunas analogías sobre la experiencia pedagógica: el sabor y el saber en la experiencia, la experiencia como una forma de apasionarse, sistematizar para existir, lectura y escritura como ejercicios de subjetividad, ética y experiencia, identidad y experiencia, revisión de sí como parte de la experiencia.

desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles

* La cátedra Maestros hacen Maestros es un espacio académico en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle de Bogotá. Su intención es acercarse a las experiencias y prácticas de los maestros galardonados con el Premio Compartir que ofrece la Fundación Compartir. En ese sentido, si bien es cierto que los maestros citados no son formadores de formadores, sus historias y prácticas permiten formar a los jóvenes de la licenciatura debido a que asistieron a la Cátedra a compartir sus experiencias con los estudiantes de la Licenciatura.

** Magíster en Educación. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: patmoreno@unisalle.edu.co

Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas.

Miguel de Cervantes, *El Quijote*

Introducción

Este capítulo es producto de las reflexiones adelantadas en el espacio académico de la cátedra Maestros hacen Maestros del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, asignatura electiva para estudiantes del tercer núcleo del plan de estudios (noveno y décimo semestres). En dicho espacio, durante el segundo semestre de 2014 se leyeron los documentos producidos por los cuatro maestros externos invitados, se visitaron dos de los colegios donde trabajan para observar directamente sus clases y se escucharon sus experiencias pedagógicas en la Universidad de La Salle, sede Chapinero, en Bogotá.

El proceso fue así: 1) la cátedra, en el marco de un convenio entre esta universidad y la Fundación Compartir, recibe los escritos de los maestros sobre sus prácticas pedagógicas; 2) dichos documentos son leídos por los estudiantes y la profesora; 3) paralelamente se leen textos de académicos que aportan teóricamente sobre las categorías *saber pedagógico*, *práctica pedagógica* y *experiencia pedagógica*, propuestas en el curso; 4) se realizan dos visitas a sus instituciones educativas y ellos también asisten a la Universidad; 5) durante dichos encuentros los estudiantes registran las experiencias en una matriz de análisis discriminada según las categorías señaladas; 6) a partir de esta matriz¹ (véase el anexo 1) y de las lecturas tanto de los documentos de los maestros como de los teóricos, se hizo el análisis de la información mediante la herramienta Atlas-ti, que permitió cruzar las voces de los maestros, las posturas de los teóricos y la voz de la autora de esta reflexión. El método de análisis que se usó fue el microanálisis de datos propuesto por Strauss y Corbin (2002).

¹ Matriz ajustada por la coordinadora del convenio entre la Universidad de La Salle y la Fundación Compartir, Ruth Milena Páez, docente investigadora de la misma universidad.

El objetivo de esta reflexión es pensar y sentir según la propia experiencia, la experiencia de cuatro maestros que se proponen —a partir de sus prácticas— construir a otros maestros. Se abordará en primer lugar el concepto base de *experiencia* según Jorge Larrosa (2003), para construir la idea de experiencia pedagógica desde la cual se reflexionará. Enseguida se identificarán las experiencias pedagógicas de los cuatro maestros invitados a la Universidad de La Salle, en el marco de la cátedra Maestros hacen Maestros, de acuerdo con sus modos de despliegue y la manera como construyen experiencia. Finalmente, se hablará sobre las regularidades que conducen a revelar la experticia de los maestros y que de algún modo se podrían abordar para hacer de nuestra práctica pedagógica una experiencia.

El concepto de experiencia

Señala Larrosa (2003) que en la experiencia hay dos componentes; el *ex* ('hacia afuera') y el *perire* ('peligro'). Es correr el riesgo de salir afuera, al encuentro de algo que posiblemente sea desconocido y pasar a través de ello. La experiencia también es lo que nos pasa, lo que nos atraviesa y no nos deja iguales. Es "el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las cuales podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas" (p. 35). Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica se considera la posibilidad de salir de las rutinas de la clase, de verse en el espejo de las prácticas de enseñanza para atreverse a autorreflexionar mediante la sistematización guiada por preguntas.

Así, la experiencia pedagógica no llega con la cantidad de años de trabajo, sino que emerge de las preguntas que interrogan las propias prácticas y que a la vez guían una serie de búsquedas que terminan transformando el pensamiento del maestro y sus modos de enseñar. En consecuencia, se aborda la categoría *experiencia* desde algunos de sus componentes, como: lo que pasa y les pasa a los maestros, sus preguntas, sus sueños, su innovación, sus apoyos teóricos, la textualización y sistematización de sus experiencias, las huellas y la construcción de su propio método de trabajo.

La experiencia en la cátedra Maestros hacen Maestros

Los cuatro invitados a la cátedra fueron, en su orden, Astrid Torregrosa, profesora de Matemáticas en el Colegio Abraham Lincoln; Alberto Silva, profesor de Ética y Valores en el Colegio Divino Maestro IED; Blanca Lida Saavedra, profesora de cuarto de primaria del Colegio SaludCoop Norte IED, y Nancy Stella Ceballos, profesora de primera infancia y preescolar de la Institución Educativa Municipal Obonuco (Pasto). Todos ellos han sido galardonados o nominados al Premio Compartir al Maestro. Estos maestros se seleccionaron según el criterio de su cercanía o disponibilidad para asistir al encuentro. Veamos ahora algunos aspectos relevantes de sus prácticas en relación con la experiencia pedagógica.

Los maestros cuestionan sus prácticas desde las diversas disciplinas; son sujetos inquietos que se atreven a sentirse inseguros con lo que hacen; sospechan de sus propias clases; no se sienten contentos y por ello buscan, abren horizontes que les den sentido a lo que hacen. Es decir, algo les pasa y eso que les sucede se traduce inicialmente en preguntas. Astrid Torregrosa dice: “¿Cómo incorporar mediadores didácticos tecnológicos informáticos en la propuesta curricular del área de Matemáticas del Colegio Abraham Lincoln, para potenciar y dinamizar el enfoque del área basado en *planteamiento y resolución de problemas*?” El maestro Alberto Silva señala: “¿Puede la ética por sí asegurar una formación humana e integral en los jóvenes?; ¿puede mi trabajo en la escuela hacer posible que se consolide el nivel de desarrollo moral posconvencional que prevén teóricos como Kohlberg, en contravía a lo que los estudios dicen que la mayoría no lo alcanzan?” Por su parte, Lida Saavedra sueña con “un laboratorio pedagógico, ambiente apasionado que sea capaz de impactar las vidas de los estudiantes que diariamente se encuentran conmigo en un salón de clase; situaciones potentes, llenas de ideas, nociones, conceptos, valores, en fin, herramientas que les aprovisionen para asumir sus realidades con esperanza, fortaleza y sentido de transformación”. Nancy se interroga: “¿Realmente los niños y niñas disfrutan, le dan sentido, sienten deseos y expectativas de aprender a leer y a escribir?”.

Estas preguntas y sueños los atraviesan hasta convertir sus inquietudes en proyectos con un fuerte componente humano:

“es elemental encontrar códigos que nos permitan transitar unos en medio de los otros, disfrutar de tan generosa diversidad, en últimas, conocer” (Lida); “de algo me he convencido: de las más grandes capacidades humanas; la *libertad* define la naturaleza o potencialidad ética del ser humano, pues ella, su uso o manejo, determina el sentido de la vida” (Alberto); “formar estudiantes que serán agentes de cambio en un mundo globalizado” (Astrid); “educar a los niños y jóvenes debe ser, sobre toda su magnitud, un acto ético y político” (Nancy).

Más allá de las asignaturas, que si bien forman parte fundamental de los currículos, se busca responder al compromiso de formar seres humanos en su dimensión social y política. Así, cada maestro toma postura, se asume en el mundo y dentro de él están sus estudiantes con los cuales se busca reconstruir porque se cree en ellos. Así, la experiencia pedagógica necesita del otro para que pueda completarse a sí misma.

Veamos otro elemento. Los maestros, casi sin proponérselo, llegan a la innovación, la cual se entiende como la contravía de la rutina. Emerge lo nuevo en el sentido del nacimiento, de la creación de algo joven y fresco. Experiencia pedagógica e innovación se convierten en hermanas gemelas y ellas se han sumergido en un mar de lecturas que provocan la escritura, la personal y la de sus estudiantes.

“El propósito es innovar el diseño curricular, promoviendo una nueva visión sobre la enseñanza de las matemáticas en el enfoque de planteamiento y resolución de problemas, a través del uso de mediadores didácticos tecnológicos informáticos” (Astrid); “ha sido desde la década de los noventa en que me he propuesto conducir la ética en la escuela como un saber claro y plenamente definido en su epistemología y contenido” (Alberto); “sueño, por tanto, con un laboratorio pedagógico, ambiente apasionado que sea capaz de impactar las vidas de los estudiantes que diariamente se encuentran conmigo en un salón de clase; situaciones potentes, llenas de ideas, nociones, conceptos, valores, en fin, herramientas que les aprovisionen para asumir sus realidades con esperanza, fortaleza y sentido de transformación” (Lida); “permitirle al niño apropiarse de la escritura y la lectura desde su realidad concreta, desde sus necesidades, sus afectos, sus conflictos e intereses, respetándolo y proyectándolo como un ser que razona y construye sentido y lógicas” (Nancy).

Decimos entonces que la experiencia provoca lo nuevo. Lo nuevo necesita cifrarse y la textualización deviene de lecturas que los han dejado inquietos, expectantes:

“Cada fin de año en mis vacaciones retomo las cartillas y los textos y no solo hago memoria de las discusiones sino desde las anotaciones al margen que surgen, los ajusto a la luz de los teóricos: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Constance Kamii, Carol Gilligan, Carles Mèlich” (Alberto); “La propuesta de implementación de herramientas tecnológicas [se basa] en el enfoque de *planteamiento y resolución de problemas*” (Astrid); desde Glasser y su teoría de la elección “se trata de ubicar ‘espacios’ que sean capaces de transformar el ambiente, siempre formal del aula, en un ambiente más natural. A esos espacios les llamamos *rincones temáticos*” (Blanca Lida); “me apoyo y comparto aquí los postulados de Piaget en tanto se concibe al niño como un sujeto epistémico, simbolizante desde los fundamentos de Vygotski, e inmerso en un mundo fenoménico que reta al niño a ser crítico desde su natural curiosidad como lo sugiere Morin” (Nancy).

La experiencia se construye también desde lo que les pasa a los maestros con las lecturas de teóricos que los han afectado, es decir, el maestro es un sujeto que se construye con una amplia base de conocimientos sobre la educación. Sus lecturas reflexivas y críticas los dejaron inquietos al punto de ser propositivos. Todos ellos, afectados por los contextos, las condiciones de sus estudiantes, sus expectativas y las lecturas de teóricos, han sistematizado y sobre los registros han reflexionado para construir su propuesta que pasa por la escritura hecha propuestas curriculares, blogs, libros. Porque la experiencia pedagógica los mueve y remueve, los invita a crear. No basta con la duda: hay que atreverse a pensar otros modos de prácticas que inicialmente los afecten a ellos mismos pero, por supuesto, también a sus estudiantes e instituciones.

“El contexto y el currículo son las categorías que me han servido de brújula en el diseño y planeación anual de *Las voces azules*. A partir de estas categorías surgen las variables sobre las que se estructura la propuesta. Desde el contexto se deriva el ambiente escolar, es decir, la adecuación del aula de clase como espacio dinamizador de la propuesta, y desde el cu-

rrículo surge el currículo flexible, es decir, el compendio de contenidos que se van a desarrollar durante el año escolar, fundamento del proyecto de aula” (Blanca Lida); “ser líder de la *construcción de sentido* en los adolescentes y jóvenes que cruzan en mi vida, y es lo que busco que se me reconozca. Lo traduzco en planear y sustentan un currículo para la asignatura por medio de una malla curricular, hecha de experiencias interesantes para desarrollar en el aula de ética. Con una didáctica propia y un método particular, producto de muchos años de experiencia y aplicación, pero no solo eso sino también colaborar con la formación de esos otros agentes de *construcción de sentido* que son los padres. Integrando actividades de bilingüismo al desarrollo de la asignatura, integrando la literatura, el cine, la lúdica, la orientación profesional al trabajo de los valores, todo esto tras hacer realidad una educación interdisciplinaria desde la formación en valores como eje” (Alberto); “el propósito es innovar el diseño curricular, promoviendo una nueva visión sobre la enseñanza de las matemáticas en el enfoque de planteamiento y resolución de problemas, a través del uso de mediadores didácticos tecnológicos informáticos” (Astrid); “he implementado la propuesta con niños de transición en el nivel preescolar, con proyección al primero de básica primaria que es lo ideal, especialmente en el sector rural. He motivado a una compañera docente también en el nivel preescolar, quien adelanta algunas actividades de mi estrategia con buenos resultados... He escrito algunos artículos y la he socializado ante algunos maestros a nivel regional y nacional en donde la he retroalimentado. He recogido muestras escritas de los niños en este proceso y conservo registros fotográficos de ello” (Nancy).

La experiencia pedagógica deja huellas, senderos que pueden ser hollados por otros maestros. Estas marcas se hacen visibles a través de currículos flexibles. Vale aclarar que llegar allí no fue fácil para ninguno de nuestros cuatro invitados porque sus propuestas han transgredido los órdenes, los modos de funcionamiento de las instituciones, por ejemplo desde la interdisciplinaria, el uso de tecnologías y técnicas, la organización del aula, las interacciones, la producción de cartillas y otros materiales. Se podría decir entonces que todos son intelectuales de la pedagogía. Veamos estos rastros:

Blanca Lida: Cambiamos la rutina del aula. Se parte de la negociación de unos acuerdos de convivencia, los que se someten a discusión y se validan constantemente. La meta: un ambiente de camaradería donde aprender sea un acto de amistad.

Cambiamos el espíritu que habita el aula. Nuestra premisa: “No más individualismos, es hora de ayudarnos, es hora de cooperar”. Para ello hemos decidido trabajar en grupos cooperativos, es decir, grupos que buscan potenciar en todo momento el sentido de mutua ayuda y colaboración, de auténtica solidaridad. Un sentido que pretende ser elevado a la categoría de principio de vida, es decir, vivir es un continuo pensar en Nosotros. En la práctica, el curso está organizado en doce grupos cooperativos, cada uno de los cuales tiene una responsabilidad concreta que cumplir, vital dentro del ambiente que se ha creado en el aula; por ejemplo, un grupo está encargado de llevar el listado de ausencias del día, otro grupo está pendiente de repartir el material para el desarrollo de una actividad, otro grupo monta y desmonta el “Rincón de música”, en fin.

Buscamos aprender lo que nos interesa: nos concentramos en una temática de interés y la desarrollamos en cada una de las áreas a manera de proyecto, así, una a una, ciencias, sociales, español, matemáticas nos amplían la mirada, nos generan diferentes ángulos de estudio, nos posibilitan nuevas formas de abordar el tema, por el camino, “como investigadores”, descubriremos su naturaleza.

Alberto: Llevar a cabo esta propuesta curricular para la secundaria me ha implicado un trabajo de elaboración y continua reelaboración y ajuste de dos tipos de materiales: la cartilla Constructores de sentido para cada grado con 20 talleres, lo que hace un total de 120 talleres y por otro lado la redacción y composición de 24 artículos, permanentemente renovados, tipo ensayo o lección didáctica, cuatro para cada grado, para cubrir dicha malla curricular. Debo precisar que la experiencia actualmente la llevo a cabo solo en noveno, décimo y undécimo, por reorganización del colegio, pero el proyecto y el material están para todo el ciclo de básica secundaria. Son unos “énfasis axiológicos” para cada grado, mediadores de cuatro ámbitos: el vivir, el convivir, el decidir y el proyectar. No es trabajar los valores porque sí, los valores como caigan sin ninguna lógica, aquí están ordenados a cuatro propósitos vitales.

Astrid: Primero, los estudiantes tienen la posibilidad de hacer matemáticas con el uso de mediadores didácticos tecnológicos como: calculadora Ti 15, calculadora Ti 84, Cabri Geometry II Plus, Derive 5, Excel, Navegador en el aula Ti Navigator. Segundo, colección de evidencias de los trabajos realizados por los estudiantes con el uso de herramientas tecnológicas. Tercero, el uso de plataformas virtuales permite generar nuevas formas de evaluación de los aprendizajes, los cuales son mucho más interesantes para los estudiantes que los usados tradicionalmente. Cuarto, se ha establecido un plan anual de formación de los docentes de matemáticas en el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Quinto, después de tres años con el trabajo riguroso de maestros y estudiantes, se incluyó en el programa anual de matemáticas el desarrollo del pensamiento computacional, donde se indican las herramientas tecnológicas que se usarán de manera pertinente, las habilidades que se desarrollan y los posibles productos que se obtendrán y harán parte del proceso de evaluación de los estudiantes.

De este modo la maestra Astrid nos enseña cómo renovarse de modo permanente desde su quehacer pedagógico. Aprendiendo continuamente de sus estudiantes, aceptó el reto de trabajar con las TIC para usarlas en favor de la construcción de conocimientos y la producción de este. Asumir tal desafío le implicó no tener miedo de cambiar en pro de diversas formas de comunicarse en el aula:

Nancy: Escribir el nombre del juguete que traen los pequeños es una actividad de gran sentido para ellos. Los maestros suelen evitar que los niños lleven juguetes a la escuela, puesto que se distraen; yo he querido aprovecharlo, así entonces cuando un niño lleva un peluche o una muñeca, el motivo es ese y escribimos en torno al muñeco. En esa propuesta hay tres ejes esenciales: la creatividad, la libertad y la lúdica. Busco incansablemente que el niño sea creativo y feliz, que goce estos procesos.

Dice Jorge Larrosa (2003) que hay que separar la experiencia de la información porque en un mundo mediatizado pareciera que estar informados es lo mismo que haber aprendido, que conocer. En sus palabras “una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad

donde la experiencia es imposible” (p. 89), pues se hace más importante la opinión fragmentada e instantánea. Más adelante afirma: “en esa lógica de destrucción generalizada de la experiencia, estoy cada vez más convencido de que los aparatos educativos también funcionan cada vez más en el sentido de hacer imposible que alguna cosa nos pase” (p. 92), ya que cada vez hay menos tiempo para sentir, para compartir. La escuela y la universidad viven también del afán por completar los contenidos, cumplir con los planes y responder a las visitas de acreditación. Exceso de trabajo y escasez de tiempo para reflexionar sobre quiénes somos y qué es lo que hacemos. Desde esta perspectiva, podemos decir que los maestros invitados han “escapado” a las estructuras que los homogenizan, que le han sacado tiempo al tiempo y trabajo al trabajo para detenerse a pensar sobre sus prácticas. Ellos, desde su experiencia pedagógica, en ese “estar inquietos”, han producido un saber que se expresa también mediante una metodología particular de trabajo.

La profesora Astrid señala tres fases. Fase 1: iniciación, movilización o adopción donde se plantean los beneficios de la propuesta, se fundamenta en teóricos. Luego se invita a empresas distribuidoras de tecnología para mostrar los beneficios de su uso. Enseguida, por medio de una matriz DOFA, se analizan los beneficios y se hace una requisición. También se diseña un plan estratégico para la compra y utilización de las herramientas tecnológicas. Fase 2: implementación o uso inicial. Se establece un plan de inducción y sensibilización hacia la propuesta, tanto a estudiantes como padres de familia, indicándoles el objetivo, alcance y beneficios de esta implementación: una clase quincenal con los grados de 5°, 6° y 7° que evidencie el uso de mediadores didácticos tecnológicos informáticos; cuatro clases bimestrales con los grados de 8°, 9°, 10° y 11° con el uso de mediadores didácticos tecnológicos informáticos; dos actividades semanales con el uso de las plataformas virtuales en los grados 9°, 10° y 11°. A su vez, se hace una formación externa y al final una exposición de proyectos exitosos. Fase 3: continuación, incorporación, rutinización o institucionalización. Se realizan reuniones periódicas para hacer seguimiento a la efectividad de la propuesta; se plantean inquietudes y se toman en cuenta la retroalimentación al término de cada semestre entre el cuerpo académico, alumnado y padres de familia. Se toman acciones con respecto a las áreas de oportunidad detectadas. Se hace una proyección económica en lo que se refiere a formación docente y adquisición de nue-

vas herramientas tecnológicas, lo cual se incluye en el presupuesto anual del área de matemáticas. El profesor Alberto indica:

La estrategia es que para cada énfasis axiológico diseño cinco momentos metodológicos que ocupan todo un bimestre, y que ilustraré con el ejemplo para el grado noveno: allí en donde la malla prevé trabajar “vivir en individualidad” lo primero abordamos un caso, situación, historia: la historia de Carlos Alberto, un mecánico que queriendo ser músico su padre lo enajena, aliena y frustra, y lo reflexionamos mediante un conversatorio guiado por cuatro preguntas que tienen en la cartilla como taller 1 (recién lo estamos presentando en inglés para incentivar el bilingüismo); en segundo lugar, colectivamente ayudados por el esquema de análisis inventado para el trabajo y que corresponde al taller 2, analizamos buscando el dilema, el problema, la opción, los argumentos, los valores de la historia y, terminado esto, ellos solos practican el esquema con otro caso, el de María Paula (una adolescente a quien su padre enajena y priva de sus ahorros y recursos para realizar su sueño de ir a estudiar al extranjero). Les cuesta trabajo este paso, pero cuando lo hacen en él se evidencia el aprendizaje hecho. En tercer lugar, tomamos el taller 3 que es un test de autoconocimiento en donde pueden comprenderse en su proceso de individualización y compartimos sus resultados. Ya en el cuarto instante abrimos el artículo “Soy un ser personal, por tanto requiero de individualidad” está escrito por mí específicamente para ellos, allí profundizo la aceptación o el rechazo a los argumentos que utilizamos para el análisis en el segundo momento, colocado en el blog (<http://constructoresdesentido-sisilva.blogspot.com>) que ha sido creado así para apoyarse en las TIC; en algunas ocasiones lo convertimos en un mapa conceptual, pero lo que siempre hacemos es un ejercicio de comprensión de lectura mediante pruebas tipo Icfes. Para finalizar, el quinto paso prevé que hagamos una actividad lúdica-creativa como es un concurso de afiches con el principio de “Nadie más me puede querer como yo a mí mismo”, y los exponemos públicamente para generar comunidad de pensamiento en torno al énfasis axiológico trabajado. Cuando se cierra el ciclo de los cinco talleres y estoy cerrando notas les permito jugar con el dominó de los valores que he inventado para que memoricen y reconozcan los términos y conceptos propios de la asignatura. Luego, exactamente igual repito el ciclo de los cinco pasos con los otros ámbitos

del convivir desde el énfasis *Del convivir en pareja*, en el tercer periodo vuelvo y lo repito con el énfasis en *Decidir desde los principios éticos*, y termino el año con cinco momentos sobre el tema de *Proyectarme al mundo laboral*.

La profesora Blanca Lida dice:

En la práctica, son cuatro las etapas del proyecto; primera etapa, el diagnóstico, momento en el que se identifica el centro de interés, ¿qué queremos hacer?, ¿cómo lo vamos a hacer?, ¿para qué lo vamos a hacer?, ¿cuándo lo vamos a hacer?, ¿cómo saber si lo estamos haciendo bien?, ¿qué vamos a mostrar?, ¿a quién le vamos a mostrar? Segunda etapa, la planeación, momento en el que yo como maestra realizo la adaptación del plan de estudios, organizo las temáticas de cada área y puntualizo las actividades macro para realizar. Tercera etapa, la ejecución, momento en el que se lleva a cabo lo planeado. Cuarta etapa, la socialización, momento en el que compartimos con diferentes públicos lo trabajado. En el proyecto del primer semestre “El mar de la paz”, sobre el Mar Caribe, las cuatro etapas se sucedieron así:

Diagnóstico: luego de realizar una encuesta, de debatir entre los grupos cooperativos y de realizar algunas averiguaciones, se identificó como centro de interés el mar Caribe.

Planeación: con el objetivo claro, aprender sobre el mar Caribe, y las temáticas explícitas en matemáticas, sistema métrico, entonces uno de los desempeños para esta área fue “utiliza unidades de longitud y de masa y peso para expresar medidas de animales que habitan en el mar Caribe”.

Ejecución: conocido el centro de interés y revisado el plan de estudios para el primer y segundo periodo, Matemáticas, por ejemplo, tras el abordaje de temas como medidas de longitud y peso, nos facilitaría la comprensión espacial de este ambiente lejano a nosotros como lo es el mar Caribe; fue así como averiguamos su extensión, su profundidad, la talla y el peso de algunos de los animales que allí habitan; es más, comparamos dichas medidas e hicimos conversiones para hacernos a una idea de ese mundo y sus ocupantes, incluso llegamos a plantear problemas.

Socialización: al finalizar el primer periodo presentamos una primera parte de una obra de teatro donde mostrábamos lo que llevábamos adelantado del proyecto a ese momento, el público que nos acompañó estaba

conformado por estudiantes de preescolar y bachillerato junto con algunas/os docentes. Al finalizar el segundo periodo montamos una gran exposición de trabajos y una obra de teatro en la que exhibimos lo trabajado durante el semestre, el público que nos acompañó en esta oportunidad estaba conformado por las familias del curso.

La profesora Nancy explica que:

La narrativa es la clave, los niños escriben a su manera, cuentos, historias, cartas; narran y registran en secuencia lo que experimentan... en fin, lo que se les ocurre. Recuerdo haber preparado alimentos y luego escribimos sobre ello, los niños registran toda la secuencia vivida en la experiencia; resulta muy significativo, pues al escribir dejamos huella de lo que hacemos [...] se ha ubicado un buzón para cada niño en donde le llegan cartas, tarjetas o notas de sus compañeros [...] hemos creado una caja de expresiones a partir de la cual los pequeños encontrarán varias formas de comunicarse con su familia, compañeros o con los de otros grados de la institución.

Vemos a una docente estratégica que forma no solo en la disciplina sino desde la vida y para la vida, a partir de la narración de las experiencia de sus estudiantes, quienes son los protagonistas de la clase y pueden manifestar libremente sus sentimientos, emociones, necesidades atadas al aprendizaje, una forma de comprender y comprenderse para fortalecer el reconocimiento de quiénes somos.

Podríamos seguir dando ejemplos de la manera como los cuatro maestros van construyendo sus experiencias pedagógicas, pero es necesario reflexionar ahora sobre algunas pistas para que nuestras prácticas pedagógicas se conviertan en experiencias. Pensemos en algunas analogías y afirmaciones.

De la práctica a la experiencia

El sabor y el saber en la experiencia

La experiencia pedagógica es fundamental en la construcción del saber pedagógico que se hace evidente en las prácticas. Digamos que los cuatro maestros le han puesto sabor a su saber. La experiencia se construye

desde la sensibilidad, el gusto y el olfato que nos indican cuando las prácticas no se dan como las pensábamos. La práctica pedagógica no es un asunto exclusivamente intelectual ni enteramente experimental sino que está atravesada por un deseo de “llegar a ser” “convertirnos en lo que somos” como maestros. Larrosa nos recuerda que “para llegar a ser lo que se es hay que ser el artista de uno mismo” (2003, p. 136). Sabor y saber apelan a la combinación entre el gusto y el intelecto. En efecto, la experiencia se construye porque hay un sinsabor, un disgusto con lo que hacemos, bien sea por la rutina, porque no se ven los resultados previstos o cualquier otro motivo. La desazón deja al maestro perturbado, inseguro, con un gusto amargo por lo que hace. Busca entonces otro alimento, algo distinto, un estimulante que le dé sabor a su quehacer. Empieza a probar, a inventar, se va convirtiendo en un catador o un saboreador que afina su paladar, sus sentidos; ya no le sirve cualquier cosa, selecciona los condimentos, los aderezos, puede distinguir entre dulce, amargo, ácido, salado, picante, exquisito, delicioso, empalagoso, dulzón, insípido, insustancial, rancio, podrido o repugnante. El sabor le da sentido a su saber.

La experiencia pedagógica es una forma de apasionarse

Si habíamos hablado de los sentidos, ahora reflexionemos sobre lo sentido. Pensemos la experiencia como un acontecer exclusivamente humano, que se manifiesta mediante el lenguaje y los sentidos. Así, la experiencia se comprende como la posibilidad de expresar los apasionamientos que siempre serán estados de ánimo, deseos. Los maestros hablan de su simpatía, de ser “fanáticos” de ciertos pedagogos, de modo que sus preguntas están permeadas por sus posturas. Así mismo, los maestros están apasionados por sus estudiantes. Hablan de ellos, señalan sus modos de ser y de expresarse y sobre la urgencia de mejorar no solo la enseñanza sino las relaciones con ellos. Los consideran sujetos de saber, los escuchan, no pueden ser indiferentes a lo que les pasa, porque esto les afecta. Su sensibilidad abona la experiencia, corren el riesgo de afectarse, se desplazan de las relaciones frías.

Sistematizar es salir del sistema para existir

Si bien es cierto que la sistematización sería la organización de los archivos o datos referidos en este caso a la práctica pedagógica, el sistema que se crea mediante dicho ejercicio desborda la rutina, los planes de estudio, el modo tradicional de relacionarse con los estudiantes. Dado que la experiencia es lo que nos pasa, este recorrido deja algo así como la huella, la impronta, en este caso, desde las acciones sobre ellos mismos. Tener experiencias es fundamental para la existencia. Los cuatro maestros siguen diseñando estrategias, pensando currículos, alimentando páginas web, escribiendo artículos o libros porque sus procesos de sistematización no se adelantaron para presentarse al Premio. Más allá de los requisitos, sus propias necesidades los han impulsado a leer y a escribir más y mejor. Por ello, la experiencia-existencia provoca nuevos sistemas que posiblemente quieran ser leídos, controvertidos y ajustados por las futuras generaciones.

La lectura y la escritura devienen prácticas de subjetividad en la construcción de experiencias pedagógicas

La lectura y la escritura, además de ser prácticas sociales, son también modos de construir saber pedagógico. Lectura y escritura se alimentan y retroalimentan en las experiencias de los maestros. Aunque solo una de ellas enseña a leer y a escribir, todos están atravesados por estas dos prácticas. La lectura los ha convertido en otros, especialmente desde las lecturas pedagógicas. Mientras que la escritura es una manera de rasgarse, de salir de sí para volver a sí mismos.

Vale profundizar en esta idea. La lectura comprendida como una experiencia es un modo de ser lector, de construirse mediante la conversación con otros autores asomándose a su pensamiento y a la vez dejándose permeable para hacer interlocuciones que afectan las posturas personales. La escritura emerge de las lecturas como experiencia, es un modo de existencia inquietante que solidifica el pensamiento. Desde esta perspectiva no se podría hablar de ser maestro sin estar *flechado* por estas dos prácticas, pues ellas fraguan el saber pedagógico.

La experiencia pedagógica está ligada a la ética como acontecimiento

Señalan Bárcena y Mèlich (2000) que:

[...] la educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario. O dicho de otro modo, frente a la “horrible novedad” que entrañan los totalitarismos, cuya lógica consiste en impedir que los hombres sean capaces de iniciativa y de un nuevo comienzo, es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad, en cuya raíz encontraremos la libertad entendida como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural. (p. 60)

La experiencia pedagógica es también un actuar para ser, para inventar, para transformar y transformarse. La experiencia le permite al maestro “nacer de nuevo” en cada proyecto, relacionarse siempre de maneras diversas. Más adelante, estos autores nos dicen:

[...] entendemos la ética como un acontecimiento, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical. [...] También se podría afirmar que la acción ética, como toda verdadera acción, se opone a la fabricación. Esta nada sabe de ética porque desconoce la novedad. El comportamiento, la fabricación y el trabajo es el gesto repetitivo que imita otro gesto ya hecho, pero no innova radicalmente. La ética de la acción es lo que hace posible que interrumpa el flujo vital que conduce a la muerte. La ética hace posible que la acción sea nacimiento. La acción ética subraya que el ser humano es un innovador... no hay ética sin novedad, sin ruptura, sin movimiento, sin innovación y sin irrepetibilidad. La ética es palabra, es discurso. Es el rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso del Poder. (p. 83)

La experiencia y la ética piensan y sienten a los sujetos con los que se interactúa en el aula. Se parte de la escucha, de sus necesidades y posibilidades atadas a los contextos. Así, no hay experiencia ni ética sin alteridad, presencia del otro, reconocimiento del otro.

La identidad se construye desde la experiencia pues es la respuesta a quiénes somos como maestros

Aunque los maestros no lo señalan directamente, subyace en ellos la pregunta por sí mismos, por saber quiénes somos como maestros: ¿Puede mi trabajo en la escuela hacer posible que se consolide el nivel de desarrollo moral? “He concluido que no hay más que hacer que ser líder de la ‘construcción de sentido’ en los adolescentes y jóvenes que cruzan en mi vida”; “son los sueños, para mí, un oasis en medio del desolado y paradigmático sistema educativo colombiano”, dicen algunos de ellos. Hay una suerte de identidad y desidentidad en la manera como ellos se van configurando como maestros. Identidad porque cada uno busca salir de la mecanización de las formas escolares de trabajar desde la disciplinas para encontrarse consigo mismo como maestro, rompiendo paradigmas. Desidentidad, pues se apartan de la homogenización, no se reconocen frente a los sistemas que los regulan, y en todos los casos han tenido que “luchar” para que sus ideas sean reconocidas por las instituciones.

La revisión de sí desde las prácticas es un modo de hacer experiencia pedagógica

Los maestros se van fabricando a sí mismos desde las preguntas quién soy, qué hago, cómo lo hago, para dónde voy; preguntas que subyacen a sus experiencias pedagógicas y que invitan consciente o inconscientemente a revisarse, a cuidarse en tanto se preguntan por el sentido de su quehacer. Digamos que la experiencia les ayuda a “ver más allá” y “verse más allá”; los maestros sistematizan y observan los hitos que los van configurando, las marcas que han ayudado a en su oficio, lo que los ha formado y transformado. Para decirlo de otro modo: su conocimiento, la revisión de sí y sus prácticas “los han salvado”, los han convertido en otros. Ellos han elegido sus propias formas de “gobernarse” mediante el ejercicio continuo de la pregunta; así, se han ocupado de sí mismos.

Verse en el espejo de las prácticas hace de la enseñanza una experiencia. La práctica pedagógica es el dispositivo para leerse y escribirse, para leer y escribir sobre los otros: sus estudiantes. El maestro es sujeto y objeto de sí mismo. En esta dinámica de cuidarse a sí mismo cuida también a sus estudiantes, piensa en ellos, en sí mismo y hace algo por ellos y por sí mismo transformando sus prácticas.

Conclusiones

- La experiencia pedagógica implica creación, no solo de una propuesta que se considera novedosa sino de sí mismo como maestro. Esta construcción parte de la inquietud del maestro como un sujeto inquieto, inseguro, que sospecha de su quehacer y se pregunta quién soy, qué hago, para qué lo hago, por qué lo hago, cómo puedo aportar a la formación de mis estudiantes. Surge entonces la radical novedad que lo transforma para transformar a otros e incluso a las instituciones donde labora.
- La experiencia está atravesada por prácticas de leer y escribir, pero también de oralidad y escucha frente a un mundo veloz que parece olvidarse del otro. La experiencia es lenguaje hecho acción que atraviesa procesos cíclicos: alimenta y retroalimenta en la construcción de saberes. Por un lado, la lectura constante de fuentes teóricas que nutren las reflexiones; por otro, la escritura desde las pasiones. Lectura y escritura se conciben como ejercicios de pensamiento, de sistematización, de encuentros posibles, pues los maestros escriben para sus estudiantes y para aquellos que deseamos aprender también de sus experiencias. Oralidad se establece como diálogo permanente en los procesos de socialización de sus experiencias, palabras que van reconstruyendo realidades.
- La pregunta es una estrategia de construcción de sentido cuando se hace en doble vía: de afuera hacia adentro y viceversa. Ella entraña el riesgo de asumir la vida como experiencia. Sin preguntas la enseñanza se estanca, la rutina se instala para congelar los saberes, las interacciones. La experiencia en la construcción del saber pedagógico es la interrogación que alienta a saber que siempre habrá más y mejores estrategias de trabajo.
- No hay experiencia sin alteridad, pues el maestro se constituye desde sí hacia los otros. La razón de ser de la vida del maestro está representada en el avance de sus estudiantes, en todo sentido, incluso el de la compasión; por ello no hay fórmulas sino caminos por abrir, irrepetibilidad, subjetividad.
- Los caminos recorridos por los cuatro maestros nos invitan a reflexionar sobre nuestras propias prácticas, a pensarnos desde nuestras

prácticas en relación con el deseo de ser nosotros mismos quienes nos arriesgamos a constituirnos como lo que somos, más allá de los planes de estudio, de los currículos, de las instituciones que homogenizan la enseñanza. Devenir otro es el secreto que entrañan estas prácticas.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós América.
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Experiencias de maestros

- Ceballos, Nancy Estela. (2013). *La necesidad de leer y escribir germina en nuestras mentes y nuestro corazón*. Documento presentado al Premio Compartir.
- Saavedra, Blanca Lida. (2013). *Las voces azules*. Documento presentado al Premio Compartir.
- Silva, Alberto (2013). *Constructores de sentido. (Didáctica y materiales de formación ética y valores)*. Documento presentado al Premio Compartir.
- Torregrosa, Astrid. (2013). *Implementación de herramientas tecnológicas en el Enfoque de Planteamiento y Resolución de Problemas*. Documento presentado al Premio Compartir.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA).

Capítulo 7. Más allá de la dictadura de clases

de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas

víctimas. Este capítulo plantea un camino para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Estos capítulos plantean un camino para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

-
- * Docente de Educación Ética y en Valores del Colegio Divino Maestro IED. En 2013 fue galardonado en el marco del Premio Compartir al Maestro y fue uno de los docentes invitados al encuentro Dialogando con Maestros dentro de la cátedra Maestros hacen Maestros. Correo electrónico: silva@unisalle.edu.co

*¿Dónde está la existencia que
hemos perdido en vivir?
¿Dónde la sabiduría que hemos
perdido en conocimiento?
¿Dónde el conocimiento que
hemos perdido en información?
Veinte siglos de historia humana nos
alejan de Dios y nos aproximan al polvo.*
T. S. Elliot

Introducción

Este texto es algo de una reflexión sostenida sobre la práctica docente en la secundaria. Desde 2004, cuando me postulé al Premio Compartir al Maestro,¹ me di a la tarea de pensar la educación desde mi propia vivencia de docente de las asignaturas de Ética y Religión que me han llevado a escribir sobre el tema textos como este. Quiere ser un compartir con aquellos que viven la angustia de ser maestros, pero especialmente con aquellos que vislumbran en este oficio una aventura de su proyecto de vida. El propósito es revitalizar esa ilusión que en el momento de la escogencia de la profesión hizo posible la decisión, para no caer en el lugar común de una dictadura de clases.

El lector encontrará una estructura en cuatro partes: La primera, “A las puertas de la escuela: ¿entrar o salir?”, en la cual se plantea la situación crucial y de incertidumbre del maestro que lo lleva muchas veces a la solución fácil y rápida de acomodarse en la dictadura de clases a puerta cerrada. La segunda parte, “La escuela por dentro”, se refiere a la existencia de una vida subterránea que habita por debajo del currículo explícito, llamado por algunos el currículo oculto al que se le focaliza como una fuente poderosa para la formación de las competencias ciudadanas de los jóvenes y de los maestros. La tercera parte, “De cara a la escuela”, es el intento de comprender la extraña realidad de nuestros tiempos, marcada esencialmente en pro del relativismo axiológico sustentado por los medios de información; frente a esa realidad surge el dilema que vivimos los

¹ Este premio fue creado por la Fundación Compartir en 1998 con el propósito de promover una valoración social de la docencia, apoyar la profesionalización de los maestros y rendirle un homenaje a los educadores sobresalientes.

maestros, una de cuyas alternativas es la posibilidad de vivir el ejercicio profesional de modo diferente desde la relación con su contexto. Y por último, la cuarta parte, “Algunas claves para el cambio”, en la que respetuosamente se esbozan cinco giros o estrategias, nacidas de la experiencia, para armar un plan de cambio y conversión hacia el perfil de maestro que subyace en este escrito y que no es otro que lo que el señor De La Salle, patrono universal de los educadores, propuso en las figuras de ángeles custodios, embajadores de Cristo, ministros de Dios y otras figuras.

A las puertas de la escuela: ¿entrar o salir?

Cuando se es profesor neófito y en los primeros años de ejercicio docente se tiene la tentación de desertar del oficio: demasiada exigencia, mucho compromiso, poca paga, poco reconocimiento, poco tiempo, en fin, muchos “muy poca”. El reto, que es similar al de un elefante al que le encargan la tarea de enseñar a volar a las mariposas, hace perder el horizonte de la misión, y ahí a veces se quisiera correr. Se sale de la escuela normal o de la facultad y rápidamente se aprende que una manera de sobrevivir en el mundo de la escuela es encerrarse en el salón, como en una jaula con leones, hacer la tarea de repetir durante muchos años las mismas lecciones, hasta que las páginas del cuaderno de apuntes estén irreconocibles y amarillas, o hasta asegurar que los conceptos sean bien respondidos (¿automáticamente?) por los estudiantes en las evaluaciones del colegio o del Estado. Mantenerse al día con infinidad de formatos que la legislación escolar exige.

Pero no solo cuando se es neófito, también cuando se es veterano se quisiera escapar, retirarse pronto, cansado de tanto repetir las mismas lecciones y habiendo envejecido con el preparador de clase. Pero es tan irrisoria como ilusoria la pensión, que es mejor quedarse allí unos años más, creyendo que los más jóvenes —a pesar de ser más mal pagos— serán los que deben salvar la escuela. Así, ni unos ni otros logramos hacer de nuestro paso por la escuela algo significativo en nuestras vidas ni en las vidas que tocamos. Para aquellos y para estos se esfuma la posibilidad de ser auténticos agentes morales de la sociedad, porque como diría Gandhi “las vidas que tocamos quedarán marcadas para siempre”, y nadie en la sociedad como los padres y maestros tocamos la vida de las nuevas generaciones, pero en tanto no tengamos la intención de asumirlos para

transformarlos no tocamos la vida de nuestros estudiantes, seremos instructores pero no formadores y menos agentes de cambio ético.

Por el alma del maestro ronda el complejo de culpabilidad y señalamiento, pues ante el desorden social entendido por algunos como anarquía, como relativismo, como ausencia de valores, se le mira y se muestra la escuela como el actor y el escenario. Se ha acostumbrado a pensar que se conforma al ciudadano desde la escuela, por medio de las tareas académicas; igualmente hay quienes piensan y demandan de la escuela el lugar de disciplina por medio de la vigilancia y del castigo para la configuración de la sociedad. Pero eso no es tan cierto del todo. Dictar clases, vigilar y controlar no son suficiente explicación para clarificar el papel del maestro y su compromiso moral y con lo moral. Esta idea hay que sacudírsela; es menester tomar una ruta distinta de ese sentir y ese pensar.

Hoy, en la sociedad globalizada, cuando muchos otros actores pretender ser los auténticos guías morales, tal como advierte Morin:

[...] formar ciudadanos capaces de enfrentar los problemas de su tiempo, es frenar el deterioro democrático que provoca, en todos los campos de la política, la expansión de la autoridad de los expertos, especialistas de todos los órdenes, que restringe progresivamente la competencia de los ciudadanos. Estos están condenados a la aceptación ignorante de las decisiones de los que están obligados a saber, pero que tienen una inteligencia miope, porque no abarca la totalidad y es abstracta. El desarrollo de una democracia cognitiva no es posible más que dentro de una reorganización del saber, que demanda una reforma del pensamiento que permitiría no solo separar para conocer sino también vincular lo que está separado, y en la que resucitarían de una nueva manera las nociones trituradas por la fragmentación disciplinar: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad. (2001, p. 108)

Ha de iluminarse el papel del pedagogo para que transite hacia un compromiso más pertinente y más impactante de la inevitable e inherente misión con la formación moral que, de acuerdo con Morin, es “la democracia cognitiva” y que de hecho tiene que ver con la formación política.

Igualmente, hay quienes creen y piensan que la formación moral, de la que depende la identidad y pertenencia nacional, el clima de convivencia, el ambiente de paz, la construcción de democracia y muchas otras

realidades sociales, es la responsabilidad de los especialistas en ética, urbanidad, moral, religión o esos saberes conexos con el tema, a los que se les asignan unas migajas del tiempo de un currículo gordo de saberes científicos, altamente especializados y que exime a esos otros saberes de cualquier responsabilidad. Por el contrario, esta reflexión va en contra-vía de ellos. Aquí se reafirma la postura de que la moralidad es producto del quehacer sinérgico de la escuela, que es compromiso de todos y que, a pesar de la escuela, la moral es un producto de ella. Hagamos o no hagamos ejercicio de formación moral, producimos moralidad, y por tanto es mejor actuar que ser víctima de la inercia. Fijarnos la atención en otra manera de comprender y vivir el quehacer de la escuela y del maestro es hacer próxima la dinámica de formación de la ciudadanía, de la cultura, de los valores, en fin, de todos esos factores formativos de la personalidad moral. Ese es el reto para el momento: superar el enclaustramiento, el encasillamiento, la desintegración curricular para dar paso a una pedagogía desde la vida y para la vida.

La escuela por dentro

En la cotidianidad escolar se aprecian rutinas, prácticas reconocidas por todos, pero hay algo más: vivencias de los sujetos que allí se congregan y esto es lo que pretendemos mostrar con “la escuela por dentro”. Para abordar esa manera diferente de comprender la escuela, comencemos viéndola detenidamente:

Un día cualquiera, en una institución educativa distrital, —que no viene al cuento nombrar—, sonó la campana para finalizar la jornada escolar. Los estudiantes lanzaron su acostumbrado grito de libertad que se dejó escuchar por todos los rincones del barrio como un grito de guerra; pero, además, y a diferencia de todas las otras tardes, no salieron en desbandada como siempre. Aquella vez se quedaron en el patio principal y en las aulas, lo cual hizo temer a los maestros una nueva jornada de vandalismo contra los armarios y juegos didácticos de la otra jornada. En la atiborrada sala de profesores, a medida que se tomaba conciencia del fenómeno, se empezaba también a lanzar las hipótesis de aquel estado anormal: “Ve, estos ¿tienen alborotada la identidad hoy?”; “Los que van a hacer jornada nocturna que

organicen a los estudiantes”; “Qué tal estas bellezas clamando por más clases”. La verdad era que nada de esto ocurría, merodeando por la sala de profesores Adriana Silva, Mayerli Pulido, Masiel Modesto, y otras adolescentes que conocen el peso de la maternidad, y junto con ellas en las sombras de la tarde que se volvía noche, los rostros de los hermanos Pulido, Víctor Ávila y otros, que ya a esa altura del año escolar estaban más que sentenciados a repetición perpetua. Ellos dejaron descubrir el motivo de la permanencia en el frío y oscuro patio: “¿Profe, no hay refrigerios?” Y exactamente en el aquel rincón de la sala de profesores permanecían los 354 refrigerios que no se habían entregado porque la profesora encargada no había llegado ese día. No fue sino colocar las canastas en la puerta y como para una lección del profesor Pavlov. Todos, desde el más avisado hasta el más sonso, se colocaron en una larga fila. Y así fue como ese día no ocurrió una de las asonadas contra el papel, la plastilina, los marcadores y las témperas que se guardan en armarios de doble candado. (Silva, 2009)²

Y a esta le sucede otra anécdota:

Entusiasmado insistía —desarrollando el tema de la autonomía como valor ético— en que nadie nos puede obligar a ir en contra de nuestras creencias, que así sea con un arma apuntando a nuestra cabeza hay la posibilidad de defender lo que se cree y lo que se piensa, que la libertad es más fuerte, cuando de pronto susurradamente María Chamorro dijo:

—Eso es carreta! El miedo puede más.

—Explícate.

—Dejemos así, profe.

Y como era grande la confianza que había entre nosotros, a la hora del descanso me acerqué a dialogar por qué su respuesta y supe su historia: Ella era la amante de uno de los pandilleros buscados en la localidad por la policía y aunque no le gustaba, él vivía enamorado de ella, su corazón estaba prendado de un chico estudiante del colegio, pero este pandillero con amenazas lograba obtener el amor de esta niña de escasos quince años.

² Texto tomado del escrito personal *Recreo para la educación básica* (2009), en el cual se insiste en la importancia de reconocer al sujeto de la educación como un sujeto sufriente y vulnerable.

—Eso que usted dice es carreta cuando uno ha sentido la boca de una pistola en la cabeza o escucha la amenaza en contra de la madre. ¿Cuál autonomía, profe? Ahí le toca jugar a la astucia. (Silva, 2013)³

Pero hay historias del otro lado, del de los maestros:

Tatiana tiene apenas 23 años, siete más que algunos de sus alumnos y habiendo hecho sus primeros pinitos en algún colegio de monjas es profesora titular de matemáticas en grado undécimo en el colegio oficial. Un día, cumpliendo sus conexos deberes de vigilar los patios a la hora del descanso, allá en el último piso en donde hay muchos pupitres amontonados y destrozados que no salen de allí porque sería peculado, pero que no sirven para nada, fue atraída por el intenso olor a algo que ella intuía era marihuana y efectivamente allí Moncada, Cotacio y Ríos, el primero de noveno y los otros dos de undécimo, escondieron la evidencia de ese comercio del que se aprovechaba no solo Moncada sino también su familia, su padre el que con shows de padre dolido lo insultaba y juraba que lo iba a castigar. La profesora, más asustada que los estudiantes, dio el aviso pero después de haberlo hecho entró en un ataque de llanto y de culpabilidad, no por temor a las represalias sino por lo inaudito de ese comercio en pleno recinto académico. (Silva, 2013)⁴

Desde este mirar, se puede comprobar que la escuela no es solamente ese edificio de salones, algunos que sirven de laboratorios y oficinas, patios, cafeterías, en donde los coros de niños y niñas al movimiento de una regla o varita van recitando a una sola voz las vocales, las no vocales; los números racionales y los no racionales; los seres vivos y los no vivos, y, en fin, en una evocación de sus nombres todas las cosas desfilan allí y van quedando fijadas en la memoria de los pequeños, quienes no deben distraerse, pues sus calificaciones serán fiel reflejo de esa habilidad tan

³ Texto tomado de las reflexiones sobre la enseñanza de la moral y la ética en el Colegio Divino Maestro de Bogotá, como material de sustentación a la nominación al Premio Compartir al Maestro en 2013.

⁴ Texto tomado de las reflexiones sobre la enseñanza de la moral y la ética en el Colegio Divino Maestro de Bogotá, como material de sustentación a la nominación al Premio Compartir al Maestro en 2013.

preeminente en la escuela. Desgraciadamente hay que aprender todo eso para olvidar.

Allí hay otra vida que subyace a esos rituales de preguntas y respuestas, de contestar abrumadores cuestionarios, de resolver infinitos problemas; es otra vida que puja por brotar, por implicarse en la constitución de los sujetos que allí aplanan sus nalgas. Es una vida que se advierte tímidamente en las últimas hojas de los cuadernos, con garabatos, con dibujos, con poemas, con conversaciones interrumpidas, con groserías, con chistes y bromas sobre las piernas de las profesoras que se sientan y se maquillan mal; en los chismógrafos con toda la dureza de los apodos y de las ofensas. Y también es hambre que desesperadamente mira la hora para salir a comprar una papa chorreada de salsa, un churro, una empanada. Es deseo de enamorar, de poderse ver y hacerse sentir o al menos de insinuar interés. Es lectura prohibida, de revistas pornográficas, de libros señalados por la inquisición escolar. De dolor de ser rechazado, de no ser incluido, de rogar una palabra incluyente cuando se es diferente, pues allí en la escuela las cuadrículas de ubicación son estrictamente definidas y vigiladas por los patanes y gamberros que hábilmente saben hacerse obedecer. Hay dolor de separación, de no saber en que terminó el conflicto mañanero de unos padres que en la noche anterior reían seductoramente y a los cuales se les atravesó la lista del mercado o la imperiosa necesidad de pagar la matrícula en el colegio. La escuela es incertidumbre de una regla que no llega, de una prueba de embarazo no clara y confusa. Es compañía de unos “parceros” que llenan el vacío de unos padres esclavizados desde las cuatro de la mañana hasta las diez de la noche en la fábrica. Es comida, es refrigerio que mitiga el hambre anónima y sin razón de la casa.

Esa vida que se evapora en el ajetreo académico de maestros y estudiantes es lo que algunos llaman el currículo oculto:

[...] generalmente no reconocido por los funcionarios de los colegios aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial u operacional. [...] Los mensajes del currículo oculto se relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros. Las lecciones del currículo oculto son acerca de los papeles sexuales, los comportamientos “apropiados” para la gente joven, la distinción entre trabajo y juego. (Posner, 2000, p. 12)

Esa otra vida corre como un río subterráneo, es la responsable de lo que somos como sujetos y de lo que seremos como ciudadanos. Hoy, en tiempos de sequía moral, habría que explorar mediante aljibes esa vida que corre subterránea para sembrar valores éticos en nuestros estudiantes. Ya no basta arar un terreno estéril e impermeabilizado de tanto dato y conocimiento inútil. La rigidez de la escuela como dictadora de materias aumenta la aridez moral y hace que la vida y el proyecto del maestro se traduzcan en tareas agotadoras y estériles. La ética, a diferencia de la moral, surge del consenso, de la historia como vivencia e interpretación de ese acontecer, y por tanto la escuela y el maestro son clave para la formulación de la ética: desde el vivir diario, que se vuelve historia, se propone el criterio que hará posible que el ser cada vez esté más cerca del deber ser. Que se vuelva principio ético, convicción profunda que sustituya las normas y las leyes que siempre serán cortas para un proyecto de vida que busca la plenitud y el heroísmo.

De cara a la escuela, el dilema

Y de cara a esa doble vida: la de los contenidos y temas, por un lado, y la de las experiencias de dolor y sentimientos, por otro, tenemos dos alternativas: en la primera, sobrevivir como instructores en un ajetreo diario de papeles, discursos, números, cómputos, previas, informes, evidencias, programadores, parceladores; obedeciendo el programa para vivir en la levedad de la escuela; repetir una y otra vez las clases, para dar respuesta a las demandas del sistema que exige formación de la mano de obra; domesticando las mentes, para que no se revelen al mejor estilo de *The Wall*. Pero está la otra alternativa, la segunda: sumergirnos en la vida bulliciosa de los chicos y padres de familia e intentar dar respuesta a la vida, a sus proyectos, lo cual será siempre intento, ensayo, porque la vida es huidiza, es estrategia, es trayecto; cada generación será un reto, cada grupo tendrá nuevas tentaciones de hacerse malos y con ello la justificación de ser éticos y morales, pues si ya tuviéramos incorporado el chip de la bondad no habría necesidad de inventar la ética, como lo dice Mélich (2010). Es aquí, en esta, en la cual se hace real la posibilidad de la educación moral y en la que el maestro logra su personalidad y compromiso moral.

La existencia de esas dos realidades, nunca nítidamente diferenciadas sino amalgamadas en una riqueza total, genera dilemas e incertidumbres

que llevan a sumergirse y resguardarse en la plácida tranquilidad de las aulas de clase y en la seguridad de un saber incuestionable por parte de un auditorio poco crítico, que vive sagradamente el *laissez faire*. Total, la mejor protección es el paradigma de que lo moral es asunto de casa y de los expertos, que los valores, los principios y las actitudes se forman allá. Exactamente como lo describe Neira:

[...] muchos profesores se sienten profundamente alejados de sus alumnos, se siente como perteneciendo a otro mundo, a otros intereses, a otras experiencias, a otras necesidades, a otro orden de representaciones y de formas de imaginarse la realidad. Y muchos profesores tienen el convencimiento de que sus alumnos no los aceptan como guías infalibles de sus conductas. Son otros los héroes. Los grandes deportistas, las estrellas del cine, de la canción y de los medios de comunicación, algunos de los personajes públicos componen un santoral que se renueva sin cesar y sin ningún llanto por las sustituciones que se producen sin pausa y constantemente. Los profesores saben, en lo íntimo de sus corazones, que se han equivocado muchas veces, que han fracasado en el intento de gobernar sus vidas, que han sufrido un abismal desarraigo, que padecen, además, una creciente desconsideración social. Muchos profesores, conscientes de sus múltiples derrotas, en desacuerdo también con el medio en el que les ha tocado vivir y en desacuerdo consigo mismos, se niegan a ser considerados como modelos. Yo he venido aquí para enseñarles Matemáticas, Química, Física, Lenguaje, Historia... no me pidan más. En muchas ocasiones, aspiran solamente a ser recibidos como colaboradores inocentes, a no ser vistos como culpables de las infinitas desorientaciones de las que son espectadores privilegiados. Es como si, en el interior de sus mentes, se alumbrase una justificación con la que poder sobrevivir en unas circunstancias ásperas e inaceptables: "a mí tampoco me gusta el mundo en el que nos encontramos, no me satisfacen las situaciones a las que hemos llegado, no comulgo con la opresión, ni con la dominación. Yo no tengo la culpa de lo que ocurre. Soy, como vosotros, como todos, una víctima sin el privilegio de poder presentarme como tal". Cualquier norma, en consecuencia, será contemplada como una intromisión desmedida, como un afán de control, como una pronación de la conciencia subjetiva y personal. El resultado ha sido un *laissez faire-laissez passer* generalizado. (1999, p. 92)

La condición de sujeto ético y actor social de la ética imponen al maestro optar por encarar la vida subyacente y volverla temática. Le demandan invertir el paradigma: estar en la vida de los niños, y esos asuntos volverlos temas de las clases y no como se nos enseñaba: creamos los temas, muchas veces traídos de los cabellos o de los libros promocionados por las editoriales y obligarlos en la vida. Solo involucrándose vitalmente arremete contra esa extraña realidad de nuestro tiempo en el que todo vale, todo es relativo, y por tanto todo puede ser posible de no ser malo. Emergerá no solo el que “habla” de temas morales, sino el que “muestra” haciendo realidad esa mutación que propone Mélich en su *Ética de la compasión*: dejaríamos de ser profesores para ser maestros (2010, p. 269).

Algunas claves para el cambio

Asumir el paradigma de que lo moral o la ciudadanía es competencia fundamental de la escuela y del maestro implica muchas otras cosas; aproximemos algunas:

Superar el bloqueo

Hay que superar el bloqueo o supuesta aporía de qué cambiar primero: las mentes para cambiar lo institucional o cambiar lo institucional para cambiar las mentes. Al respecto Morin propone:

Al bloqueo provocado por la necesidad de reformar las mentes para reformar la institución y reformar la institución para reformar las mentes, se agrega un bloqueo más amplio que concierne a la relación entre la sociedad y la escuela. Esa relación no es la de un espejo, sino la de un holograma y la de la recursividad. Holograma: así como un punto singular del holograma lleva en él la totalidad de la figura representada, la escuela en su singularidad lleva en ella la presencia de la sociedad por completo. Recursividad: la sociedad produce la escuela que produce la sociedad. Entonces, ¿cómo reformar la escuela si no se reforma la sociedad?, pero ¿cómo reformar la sociedad si no se reforma la escuela?

Existe una imposibilidad lógica de superación de las dos contradicciones que acabamos de enunciar, pero de este tipo de imposibilidad la vida siempre se burló. La reforma va a empezar de manera periférica y

marginal. Como siempre, la iniciativa solo puede venir de una minoría, al comienzo incomprendida, a veces perseguida. Luego se produce una diseminación de la idea que, al difundirse, se vuelve una fuerza que puede actuar. (2001, p. 105)

A la luz de lo propuesto por este autor, pensaría que la primera cosa es querer romper con el tradicionalismo, con la fuerza del anquilosamiento que genera la escuela en su cotidianidad. Ser auténtico maestro hoy es ir contracorriente, pues solo en esa posición de “déjenme intentarlo”, ante las risas y burlas de las mayorías, se obtiene algo nuevo. Precisamente el concurso Maestro Compartir lo que incentiva y promueve es eso: la osadía de verificar que las cosas pueden ser de otra manera. Eso es lo que reivindicamos quienes nos arriesgamos a presentar nuestras propuestas: intentos de ser diferentes.

Esto de superar el bloqueo, a su vez, tiene que ver también con otras cosas: con reafirmar la conciencia de que somos la conciencia moral de nuestra época, y por tanto no ser blandos; hay que ser intransigentes. Ese perfil no está en negociación; hemos sido, somos y debemos ser con nuestro ejemplo y rectitud la élite que incomoda a la cultura consumista con una propuesta de valores éticos absolutos y no con escalas relativistas de valores percederos para una época de una acelerada aculturación. Así como lo pensara Bertrand Russell (2011): “Un sentimiento de independencia intelectual es esencial para el adecuado cumplimiento de las funciones del maestro, puesto que su tarea es inculcar todo lo que pueda de conocimiento y razonabilidad en el proceso de formar la opinión pública”.

Hay que superar el bloqueo para ser diferentes, con mucha más razón cuando los dinamismos de la cultura van en contra del proyecto de la ciudadanía:

El estado moderno, la aplicación del bienestar, la extensión de los intercambios mercantiles, la distribución del conocimiento, en lugar de desembocar en una sociedad ideal, han dejado paso a una situación en la que los hombres individuales han comenzado a considerarse como el fin último de lo social, como algo que solo existe para sí mismo. Se ha invertido el orden de las relaciones. El individualismo deja a los seres humanos sin destino para transformarlos únicamente en destinatarios de las cosas [...] El indivi-

dualismo, convertido en absoluto, rotas todas las barreras interpersonales e institucionales, acompañado de la autocomplacencia y del narcisismo, se transforma en un elemento disruptor de toda la inclinación colectiva. Es un factor de violencia total contra el estado y contra la misma sociedad, un volcán a punto de ebullición. El pánico, el miedo, la sensación de riesgo y peligro permanente nace de esa situación descontrolada e impredecible. (Neira, 1999, p. 85)

Y mientras la auténtica ciudadanía, como la vería Adela Cortina (2010, p. 37), incluye actitudes y valores como la oblatividad y la abnegación, el sistema cultural endiosa el egoísmo y la egolatría del individuo.

Cambiar los mapas mentales

Razón tiene Morín acerca de nuestra concha tan dura para el cambio cuando cita a Curien: “[...] son como los lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a los que allí entran. Existe una resistencia obtusa, inclusive en gente con pensamiento refinado. No ven el desafío. En cada intento de reforma, incluso menor la resistencia crece” (2001, p. 104).

Para superar el paradigma, que Michel Serres recoge en una pregunta: “En suma, ¿cómo encontrar puntos de referencia en el mundo, global, que se está alzando y parece sustituir al antiguo, bien clasificado en espacios diversos? El propio espacio cambia y exige otros mapamundis” (1995, p. 10), este autor propone cargar con nuevos atlas, y tiene toda la razón. Cuando se piensa a los recién egresados de las facultades de educación, hay que darles un nuevo mapa mental de eso que llamamos realidad. ¿Qué coordenadas no coinciden?: quizás la primera idea que debe desaparecer de la cabeza de nosotros los maestros es la de que lo que enseñamos es exclusivo y es la verdad. ¡Qué gran mentira! No enseñamos ni la cuarta parte de lo que los niños y niñas aprenden en otros espacios como las redes sociales, los círculos de pares, los medios de comunicación:

[...] los docentes del nivel secundario tienen como deber educarse acerca del mundo adolescente y su cultura. Siempre existió, de hecho, bajo la “colaboración de clase”, una “lucha de clase” entre los maestros que disponen del poder y el grueso de los alumnos que crean su underground clandes-

tino, realizando pequeñas transgresiones (copia, uso de machetes, etc.). Habría que comprender cómo, en las condiciones trágicas del suburbio, se agravó la lucha de clases. Habría que instruirse acerca de la autonomía que adquirió el mundo adolescente desde las décadas de los años 1960 y 1970 en relación con la cultura familiar y la cultura escolar, sobre las formas comunitarias y las reglas específicas de los grupos adolescentes que llegan, en los lugares en donde existe desintegración del tejido social o familiar (suburbios) a la formación de clanes que constituyen verdaderas microsociedades con su territorio sacralizado, su ley de venganza, su código de honor.

En suma, se trata de avanzar en el conocimiento y el reconocimiento mutuos de dos universos imbricados unos en el otro y que, no obstante, no se conocen.

Finalmente, el cuerpo docente no debería encerrarse sobre sí mismo, como una ciudadela asediada por la cultura mediática, exterior a la escuela, ignorada y desdeñada por el mundo intelectual. El conocimiento de esta cultura es necesario para comprender no solo los procesos multiformes de industrialización y de hipercomercialización culturales, sino que también lo que los temas de los medios masivos de comunicación traducen y traicionan de las aspiraciones y obsesiones propias de nuestro “espíritu del tiempo”. Al respecto más que ignorar a las series de televisión, mientras los alumnos se alimentan con ellos, los docentes deberían mostrar cómo éstas, a través de sus convenciones y visiones estereotipadas, hablan como la tragedia y la novela, de las aspiraciones temores y obsesiones, de nuestras vidas: amores, odios, incomprensión, malentendidos, encuentros, separaciones, felicidad, infelicidad, enfermedad, muerte, esperanza, desesperanza, poder, astucia, ambición, engaño, dinero, evasiones drogas. (Morin, 2001, p. 105)

Haríamos un papel menos ridículo si nos diéramos a la tarea de ser los Sócrates, que frente a las verdades que ellos tienen, dadas por esas fuentes, cuestionáramos siempre, una tras otra, la inquisición acerca de la verdad de lo que consumen:

[...] los alumnos tienen un conocimiento de los mensajes visuales y una familiaridad con ellos que los adultos no poseen. Además la nueva generación surgió en un universo ganado por las imágenes: estas siempre formaron parte

de su universo cultural. En cambio los adultos, que quieren interesarse seriamente por las imágenes deben efectuar una verdadera mutación mental y viven dolorosamente un laborioso proceso de aculturación. (Porcher, 1977, p. 17)

Y ahí en ese universo riquísimo de imágenes y textos veloces es donde se cuajan y conforman los valores relativos del consumo, poder, fama, prestigio, sexo, y a donde hemos de llegar con nuestra actitud socrática. Ahí es donde se produce el fenómeno de la aculturación tan típico de nuestra época globalizada:

Al mecanizar el arte se lo deshumanizó y se lo reemplazó por otra cosa, acaso abundante en cualidades de toda índole, pero que ya no es sino un fantasma del arte real. El oído lo advierte enseguida. Por producirlo un hombre, el sonido musical real es vivo [...]. En el músico oímos al hombre y por eso cuando calla aplaudimos. Nadie piensa en aplaudir a un tocadiscos o una radio, que dejan oír música sin músico. El gran poder de los medios masivos de difusión y con ello su mayor peligro cultural, consiste en hacer olvidar esa diferencia e inducir a creer en la identidad de fenómenos que estética y materialmente distan mucho uno de otro [...]. En ese sentido, los medios de comunicación de masas tal cual son, no podrían erigirse en instrumentos de inculturación estética, puesto que, por definición, deforman la cultura cuya transmisión se les encomienda y propagan otra cosa. Si se quiere decir que constituyen medios de democratización cultural corresponde agregar que en verdad se trata de una cultura que no es tal. Nuevos vehículos de una nueva cultura, los medios masivos de difusión van a participar, inevitablemente, en la destrucción de la cultura anterior, aun cuando se les atribuya la misión de protegerla, desarrollarla y difundirla. Lo que modifican, en efecto, es la relación del individuo con el universo cultural, cuando esa relación es la esencia misma de la cultura culta: el individuo deja de cultivarse. En el mejor de los casos, se lo cultiva. (Porcher, 1977, p. 40)

No podemos caer en el juego de creer que informar es lo mismo que educar o formar, y así, imitando los medios, radicalizamos nuestra posición de instructores, como lo pensó Porcher, ratificando lo escrito por Herbert Marcuse. Un ejemplo de esto es cuando los jóvenes universitarios, al hacer

sus trabajos, se basan en lo que encuentran en Google —y algunos quedan convencidos de aquello que reza “si lo encontré en Google es cierto”— y, lo peor, los maestros, con nuestro famoso “chulito”, les aprobamos la mediocridad, allí es claro que no solo es un impacto estético, sino, de algún modo, epistemológico. Tampoco se trata de demonizar y estigmatizar los medios de difusión:

Hay que convencernos (sin contentarse con querer persuadirnos) de que los medios masivos son medios de comunicación que funcionan tan “racionalmente” como los empleados diariamente en el aula de clase, cuyo valor y fundamento admitimos con convicción. Si esos medios funcionan racionalmente, pueden ser gobernados racionalmente, es decir que los docentes los pueden dominar y manejar y poner a su servicio con pleno conocimiento de causa. (Porcher, 1976, p. 95)

Pero desafortunadamente nuestro mapa mental nos hace desconfiar y tener miedo a los medios de comunicación, y así aprovechar la gran fuerza de impacto que tiene en las mentes de los niños y jóvenes.

Por otro lado, tal como lo pensara el señor De La Salle, la escuela debe ser espacio de gozo, espacio lúdico para poder crecer y ser. Esa es la otra idea que no corresponde en nuestros esquemas mentales; nos volvemos tiesos y majos por un pobre saber que nos da el poder de hacer la clasificación social, asociado a la evaluación. La escuela ha de llenarse de más informalidad, de más autoevaluación, para que la vida tenga cabida en ella. Traer esa vida a la clase y pretender iluminar la vida con esa temática. En síntesis, ese sería el cambio que habría que dar en la escuela.

Asumir amorosamente a los niños

Esta idea no es ni propia ni nueva. Ya de tiempo atrás, los grandes reformadores del acto de educar, como san Juan Bosco con su propuesta de que más fácil se atrae con una gota de miel que con un tonel de hiel, y el señor De La Salle⁵ con su conciencia de que los niños son la viva imagen

⁵ En el escrito “Reivindicar lo adolescente y juvenil para cualificar la educación” (2013), hago una reflexión de lo que significa la acogida amorosa de los niños y niñas en la propuesta lasallista de educación.

de Jesús en el pesebre, señalaban la gran ruta que pensadores contemporáneos como Morin ratifican bellamente:

Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don. Esto es lo que en primer lugar puede provocar el deseo, el placer y el amor por el alumno y el estudiante. Donde no hay amor, no hay más que problemas de carrera, de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno. La misión supone, evidentemente, la fe; fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es, por lo tanto, elevada y difícil, porque supone al mismo tiempo, arte, fe y amor. (Morin, 2001, p. 106)

Hay que hablar con ellos y estar con ellos, especialmente en los espacios de informalidad, sobre todo con los vulnerados: los adictos, las embarazadas, los de difícil atención, los indisciplinados, los que evaden clases, los que aguantan hambre, etc. Tenemos que ubicarnos allí, en sus momentos de crisis, de dolor y desesperanza, para proponer la razonabilidad de un mundo alternativo, mostrarlo con la misma vida, con la literatura, con el cine y cuanto medio haya a la mano.

Depurar los contenidos de la escuela

Cada vez que iniciamos un año escolar, en la soledad de esos salones, auditorios y patios llenos de sol, y en la laxitud de un horario que permite la digestión del almuerzo, los maestros nos miramos y confesamos lo perversos que hemos sido por haber obligado a hacer muchas cosas estúpidas y sin sentido. El de matemáticas confiesa que hubiera bastado con una veintena de ejercicios y muchas más explicación y atención individualizada; el de religión se culpabiliza por haber hecho aprender el nombre de los papas de la Santa Madre Iglesia, o por haber puesto a “investigar” dos oraciones de cada una de las principales religiones del mundo; el de sociales hace público su placer de ver enredados como un costal de anzuelos a sus estudiantes en el tema de las coordenadas geográficas y los husos

horarios... Y el Espíritu Santo, que sopla por donde menos se espera, nos lleva a un propósito de enmienda de no ser tan tiranos y quedarnos con lo “fundamental”. Pero llegados en una masa que languidece en los salones, obedecemos a la “planeación”, a la “programación”, que no sabemos qué ministro o ministra impuso para complacer las demandas del sistema, o los acuerdos internacionales.

Es necesario que desmontemos gran cantidad de temas y actividades que lo único que generan son montañas de papel mal utilizado que atenta contra el planeta, para que propiciemos “actividades” más lúdicas, y así, en un acuerdo valiente, los maestros definamos qué es lo fundamental que deben aprender bien aprendido. Y no solo debemos desmontar sino problematizar asuntos del plan de estudios:

Hoy, no solo hay que problematizar el hombre, la naturaleza, el mundo, Dios, sino también el progreso, la ciencia, la técnica, la razón. El nuevo laicismo debe problematizar la ciencia al revelar sus profundas ambivalencias. Debe problematizar la razón al oponer racionalidad abierta a racionalidad cerrada; debe problematizar el progreso, que depende no solo de una necesidad histórica sino de la voluntad consciente de los humanos. Así, una laicidad regenerada crearía, posiblemente, las condiciones de un nuevo renacimiento. (Morín, 2001, p. 108)

Valdría la pena leer de manera pausada y detenida lo que ha pasado por la cabeza del profesor Edgar Morín en torno de este tema, pues allí está bien recogida la idea que se quiere proponer aquí.⁶ Para nuestro interés, insistiremos en algunos elementos entresacados de dicha lectura:

La enseñanza secundaria debería ser el lugar del aprendizaje de lo que debe ser la verdadera cultura, [...] considerando la *literatura* como escuela y experiencia de vida. La HISTORIA tendría que tener un papel clave en la enseñanza secundaria, al permitir que el alumno incorpore la historia de su nación, se sitúe en el devenir histórico de... (su continente) y, más ampliamente, de la humanidad, desarrolle en él un modo de conociemien-

⁶ Sugiero revisar el capítulo 7 del libro *La cabeza bien puesta (bases para una reforma educativa)*.

to que aprehenda los caracteres multidimensionales o complejos de las realidades humanas.

Los programas tendrían que cambiarse por guías de orientación que permitieran que los profesores situaran las disciplinas en los nuevos contextos EL UNIVERSO, LA TIERRA, LA VIDA, LO HUMANO.

A partir de ese momento, las enseñanzas científicas podrían encontrar su convergencia, con la coordinación de un profesor de filosofía o de un docente polivalente, hacia el reconocimiento de *la condición humana dentro del mundo físico y biológico*.

Debería instituirse una enseñanza agrupada de las CIENCIAS HUMANAS cuyo eje fuera, según las disciplinas, EL DESTINO INDIVIDUAL, EL DESTINO SOCIAL, EL DESTINO ECONÓMICO, EL DESTINO HISTÓRICO, EL DESTINO IMAGINARIO Y MITOLÓGICO DEL SER HUMANO.

Como ya indicamos, la enseñanza de las humanidades no debe ser sacrificada sino magnificada. (UNA DE LAS MISIONES CAPITALES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ES RESGUARDAR LA CULTURA DE LAS HUMANIDADES). [...] pues ellas permiten insertarse, al mismo tiempo, en la condición humana y en el aprendizaje de la vida.

La FILOSOFÍA debería tener como uno de sus núcleos la reflexión sobre el conocimiento, científico y no científico, y el papel de mayor importancia en nuestras sociedades de la técnica y de la ciencia.

Durante toda la enseñanza secundaria se enseñará MATEMÁTICAS como el modo de pensamiento lógico que permite realizar operaciones calculables. Una enseñanza filosófica terminar para todas las opciones introducirá a los alumnos en la problemática de la racionalidad y la oposición entre racionalidad y racionalización. (Morin, 2001, p. 82)

Acompañar a los padres

Si dejáramos a otras instancias la propuesta de lo que no es esencial y fijáramos la atención en lo esencial, la educación haría posible no solo gente preparada sino gente formada. Somos muy cerrados y estamos muy convencidos de que el viaje de la formación se mueve con los mapas que inducimos a los padres para actuar en su escenario de manera errada en la formación de sus hijos, tal como pasó en mi casa, y de seguro en la casa de muchos:

Ocurrió cuando una de mis hijas, aquella de las gemelas que quería ser médica veterinaria, porque a raíz de sus sufrimientos con la química, más adelante estaba pensando algo como administración agropecuaria. En fin, ese día estaba en un mar de lágrimas a mi regreso de la dura jornada con los estudiantes de esa detestable época de la promoción automática, el sufrimiento se lo causaba su madre quien después del regreso del colegio, sin nada de descanso, la obligaba a aprender de memoria la tabla periódica para la evaluación del día siguiente, tema que ella obviamente no sabía, pues a pesar de haber pasado por el bachillerato, la universidad y la escuela de posgrado eso nunca lo había necesitado y lo había olvidado por completo. La tortura era grande porque el dichoso ejercicio nemotécnico tuvo que hacerlo después de resolver docena y media de ejercicios de radicación y potenciación de fraccionarios del muy maldecido libro de álgebra de Baldor sin calculadora.

Mi hija argumentaba a favor de su comodidad que cuando la necesitara siempre la tendría a la mano en ese cartón que había sido testigo de sus lágrimas, o entraría a una de las miles de páginas de Internet y allí estaría lo más completa y actualizada posible. Además en contradicción con lo que pensaba la mamá que era más importante estudiar para las previas que hacer ejercicios, ella había dejado lo de aprender de memoria para cuando estuviera arropada en su cama. Sin desautorizarla directamente, logré una sustanciosa rebaja de penas que me costó un ramo de flores por alcahuete; total, la historia termina en que mi hija cortó sus afectos por la química, ha tenido que hacer recuperaciones permanentes en matemáticas y los costos de la educación se han incrementado con un profesor que de tarde en tarde pasa por mi casa —la casa de un profesor—, como quien dice en casa de herrero azadón de palo, a preparar a mis hijas para las temidas evaluaciones bimestrales.

Me pregunto cuántas horas de sufrimientos sumarán lo que han generado las actividades escolares en niños y padres y le imploro a Dios perdone nuestra dureza como maestros. (Silva, 2009)⁷

⁷ Texto tomado del escrito personal *Recreo para la educación básica* (2009), en el que se insiste en la importancia de reconocer al sujeto de la educación como un sujeto sufriente y vulnerable.

Las tareas deberían hacerse en el colegio, y con el poder de convocatoria que tiene la escuela, hay que promover más tiempo para las madres y los padres con sus hijos. El abandono de las familias agrava la soledad de nuestros niños, y no es porque los padres sean unos desalmados —pues sufren y están agarrados al teléfono tratando de ubicar a unos escurridizos adolescentes—, es porque han de trabajar como acción básica de la sobrevivencia. Hoy pertenecemos a las largas filas de esclavos que llevamos los grilletes no de metal sino de un contrato laboral suicida, que con su cara de prestación de servicios —nunca se había prostituido tanto la palabra *servicio*— carcome lo más grande que puede tener un hombre: la esperanza. Muchas veces se nos vuelven cargas, para no decirlo como lo pensaba Paulo Freire, “chorotes” que hay que llenar, y aunque es difícil, es clave mirarlos con compasión.

Aunque legalmente los educadores somos formadores por delegación, pues esencialmente es un deber de la familia, las condiciones de opresión laboral que concurren contra la familia nos llevan a que, sin reemplazarlos, podamos apoyarlos con estrategias que cada vez son más urgentes y que exigen creatividad. Tales estrategias son las escuelas de padres, fundamentadas en la incapacidad que muchos de ellos tienen para entender la psicología juvenil; estas escuelas proponen coloquios de padres para transferir y socializar las experiencias de crianza. Las redes de padres protegen a los hijos.

A modo de conclusión

Considerando la altura de desarrollo tecnológico del área de la comunicación y la información, la educación debe sentirse como una situación de gozo y esperanza. Ya podemos bajarle el ritmo a la dictadura de clases; eso lo podemos apoyar con un buen y adecuado uso de las tecnologías. Vale la pena darnos un recreo, un respiro, y mirando la escuela de otra manera, empezar a vivirla como una cruzada de cambio y de transformación. En unión con aquellos padres de familia conscientes de su papel, hay que iniciar un cambio para que la escuela sea el espacio de formación de la generación venidera, de los ciudadanos del futuro.

Los cinco aportes que hago pueden ampliarse a siete:⁸ superar el bloqueo, cambiar los mapas mentales, acoger amorosamente a los niños, depurar los contenidos y tareas de la escuela, acompañar a los padres, tienen un respaldo en experiencias vividas en instituciones oficiales desde las cuales presento la propuesta han sido ensayos que de modo general han contado con la complicidad de directivos y de colegas, pero especialmente de los niños que con esperanza se entregan a la tarea de hacerse ciudadanos para una patria con futuro.

Para cerrar, rememorando creaciones tan bellas como la película *La lengua de las mariposas*, quiero traer las palabras del gran pensador francés Albert Camus acerca de lo que significa esa reforma:

No, la escuela no solo ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del Señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentan un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía su propios puntos de vista, no sus ideas, pues siendo, por ejemplo, anticlerical como muchos colegas, nunca decía en clase una sola palabra contra la religión ni contra nada de lo que podía ser objeto de una elección o de una convicción, y en cambio condenaba con la mayor energía lo que no admitía discusión: el robo, la delación, la indelicadeza, la suciedad. Pero sobre todo, les hablaba de la guerra. (1996, p. 128)

⁸ Igualmente, en el Colegio El Bosque Bilingüe de la Universidad Antonio Nariño, en marzo de 2007, hicimos un coloquio con los maestros donde nos poníamos de acuerdo en siete cambios: inclusión de lo juvenil como cultura, replantear el estilo pedagógico, reconocer y validar lo axiológico, ampliar el contexto de lo educativo (insertar medios de comunicación), sinergia de formadores, currículo esencial para la vida y tecnología con rostro humano.

Y toda esta reforma estará enmarcada en la idea de la democratización del conocimiento. Soñemos una escuela que ha sido, es y será posible en tanto nuestra postura sea la de asumir con pasión y amor nuestra profesión.

Referencias

- Camus, A. (1996). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Mélich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta, bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Bogotá: Mondadori.
- Porcher, L. (1977). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Posner, G. (2000). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Russell, B. (2011). Las funciones de un maestro. En *Ensayos educativos. Lecturas pedagógicas*. Bogotá: Secretaría de Educación de Distrito - Ediciones Hispanoamericanas.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Silva, A. (2009). *Recreo para la educación básica* [texto inédito].

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) de un trabajo interinstitucional con la Perspectiva Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos

Chapter 8. Reflections on Pedagogical Practicum Experiences: Standpoints, Definitions and Knowledge

Edgar Lucero Babativa*

This chapter presents the reflections of the author, a university teacher, on mentoring pedagogical practicum for about five years with students majoring to become English language teachers. The reflections emerged from these five years of mentoring pedagogical practicum and they suggest that pedagogical practicum for in-practice teachers is an event that brings into life their feelings, beliefs and background experiences about teaching a language and about being a teacher. Additionally, the author examines three standpoints for an effective pedagogical practicum mentoring. These standpoints specifically discuss how to make in-practice teachers relate with the practicum and teaching contexts, and what mentor teachers need to know and do to make this happen. As a final reflection, the chapter proposes teaching vocation for assisting in-practice teachers as a paramount quality in mentoring pedagogical practicum.

elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

* Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Docente de planta de la Universidad de La Salle. Correo: elucero@unisalle.edu.co.

Introduction

Pedagogical practicum is an academic space that requires ongoing reflections on the way teachers and students carry it out. Talking about pedagogical practicum requires documentation, analysis and reflection on the actions performed during its development. This chapter examines this requirement. During my five years of mentoring students in their academic space of pedagogical practicum, I have elaborated certain standpoints and understandings on how I see pedagogical practicum. Two purposes made me write about this topic: First, to share my reflections and insights with all the teachers and students at Bachelor of Arts (BA) programs of teaching English who are interested in pedagogical practicum for any reason. Second, to generate further reflections on the way pedagogical practicum should be carried out in BA programs. This chapter, thus, could serve as a reference when discussing matters related to this topic.

In consequence, my reflections lead to standpoints about raising and educating in-practice teachers and they are based on my experience of these five years of mentoring pedagogical practicum. The standpoints reveal my understanding of the pedagogical practicum and the types of knowledge teachers should have while doing the mentorship. At the end of the chapter, I present a final reflection on the vocation for assisting in-practice teachers in this academic space, as a paramount quality for teachers in charge of this task. The insights I present in this chapter are the results of my reflections on my own practice, reflections that have transformed my mentorship. Be this chapter then an invitation for teachers to become agents of their own transformations in learning, as Stenhouse (1979), Taylor (1989) and Mezirow (1990) suggest.

For a better understanding, in this chapter *mentor teacher* refers to university teachers who are in charge of a group of undergraduate students majoring in first and second language education. These students become *in-practice teachers* when they start their pedagogical practicum, the academic space in which they start their first language teaching practices in varied contexts, such as in public and private schools, language academies or language tutorials at a university.

Living pedagogical practicum

When a new group of students starts their pedagogical practicum, a scenario comes up. Students begin to play the role of in-practice teachers, and university teachers turn into mentor teachers. On one side of this scenario, the group of in-practice teachers comes to the first session with many expectations. They generally wonder about the context where they will teach their first classes and about their students, what activities and assignments they will have to do to get more knowledge about language teaching, both for the academic space and for their own classes. They also expect to find a mentor teacher who can guide them through the process of acquiring the necessary knowledge and who can help them overcome difficulties they might face while teaching. On the other side of the scenario, the mentor teacher awaits his¹ students with his own expectations. Most of the cases, the teacher in charge of guiding pedagogical practicum is already familiar with the teaching contexts where in-practice teachers will start their classes. However, he is expectant of the way the context will receive his students: Will it be too demanding for them? Will it provide them with the necessary challenge and comfort to develop their teaching abilities and knowledge? Besides, he wonders about what type of in-practice teachers he will receive: Will they be active, dynamic, committed and strong enough to face teaching in that particular context? Will they have the talent, the autonomy and the disposition to do the tasks and teachings during their pedagogical practicum, despite difficulties and the necessary hard work? All of this also makes the teacher think about his capabilities as a mentor: What kind of situations will emerge? How able will he be to cope with them? Will his knowledge and experience be enough to guide new in-practice teachers while he progressively gets to know them?

As soon as the two sides of this scenario come together in the context of pedagogical practicum, the expectations of the mentor teacher and those of the in-practice teachers come to life. In-practice teachers may

¹ I will use masculine pronouns along this chapter when referring to the mentor teacher, just because it is about my personal documentation and reflections, and for the sake of a more fluent reading. My intention is never discriminatory to female mentor teachers, whose teaching work I much admire too.

feel that their expectations will be steadily fulfilled if the mentor teacher's first words and guidance soften their anxiety. Similarly, the mentor teacher also brings down to earth his expectations by discovering the real work he will have to do with the students from their commentaries and reactions to the context and work of pedagogical practicum. This first encounter assures, or not, that the pedagogical practicum will be a space for further learning about how to be a language teacher. As the sessions progress, ups and downs are part of the work of the mentor teacher and in-practice teachers. Those variations really show the effectiveness and progression that they all constantly make in the pedagogical practicum.

In my experience as a mentor teacher who receives and accompanies in-practice teachers in their process of becoming English language teachers, I have seen that they teach their first classes in the way their language teachers had taught them. In-practice teachers mostly do grammar explanations, bring song lyrics, make the students learn chants, use photocopiable sheets (with grammar exercises), and do most of the talk in class (mostly in the first language). Without implying that these methodologies and resources are traditional or inadequate, which is beyond the framework of this chapter, they display beliefs that students have created from their own experiences with language teachers in their previous classes at the university. Consistent with Pozo (1999) and Pozo, Scheuer, Mateos and Pérez (2006), who name this teaching-learning result as "implicit theories," learners are prompt to implicitly reproduce their teachers' practices, even though education points more for students to upgrade their teaching practices (see discussion below).

With the aim of evidencing the fact that in-practice teachers teach as their teachers had taught them, I briefly present three research studies that I have tutored with my in-practice teachers in the context of pedagogical practicum. I cite these three studies because they took place in three different contexts of pedagogical practicum where I recorded my reflections, and because my in-practice teachers conducted the research under my tutoring. Thus, they were learning to be language teachers and researchers in a pedagogical practicum context. To the eye of an experienced researcher in the field of education, the results of a first research by novice teacher-researchers might need to be re-evaluated for validity and reliability. However, the results of the three studies I present below confirm specialized insights by experienced researchers. To mention so-

me, Posada-Ortiz and Patiño-Garzón (2007) and Álvarez (2008) found that pedagogical practicum of in-practice teachers follow an instructional sequence of presentation-practice-production based on language forms. Jaime-Osorio and Insuasty (2015) established that in-practice teachers use more pre-communicative practices, with initial language-usage explanations, in their English lessons than communicative ones with language use explanations. Cote-Parra's (2012) study reveals that critical reflections on initial grammar-oriented teaching practices enable in-practice teachers to redirect teaching processes towards more function-oriented practices. All these results are congruent with the findings of the three research studies done by my in-practice teachers.

The first study is about in-practice teachers' beliefs and the way they mold their teaching performance (Niño & Florido, 2013). The data analysis shows that in-practice teachers think that teaching a language is going through grammar explanations and exercises, a great amount of writing and reading exercises to put into practice the explanations, and sufficient work on accuracy when speaking. Most of this work was done in the students' first language (Spanish) since their school students seemed not to understand much in the target language (English). The insights also demonstrate that such beliefs originated during the language classes they received along their major. They learnt that grammar explanations with a great amount of exercises foster high levels of communicative skills. This makes them believe that the way they were taught would be effective with their students too. However, this belief is not valid for them during their teaching practices; as a result, cognitive dissonances emerge in their minds: the way they were taught is not effective for them when teaching and performing grammar explanations, a work that does not exactly promote higher levels of communicative skills. Cognitive dissonances become evident when they believe that something is going to happen and it happens differently, and they do not know what to do because they are not prepared for what actually happens.

The second research also studied the beliefs of in-practice teachers in their teaching practice (Duarte, Coca & Rojas, 2013). The study found that the participants' teaching practice shows favorable attitudes when there is a correspondence between their teaching beliefs and their students' performance, which in turn makes them create more didactic strategies. The fact is that such correspondence is not that frequent at the begin-

ning of the pedagogical practicum because their explanations are mostly about grammar and language rules, the same way their teachers taught them in language classes. However, their teaching practices progressively improve with content-based explanations, especially when such content deals with cultural aspects of the English context.

The third study, which demonstrates that in-practice teachers not only do grammar explanations but also use particular resources in their initial classes the same way they were instructed, is a study about the in-practice teachers' use of electronic resources in their teaching practice (Cañón & Mora, 2015). The study found that in-practice teachers usually bring song lyrics, make the students learn chants, use photocopiable sheets (with grammar exercises), and do most of the talk in class (frequently in the first language). The participants use almost no electronic resources, realia, cultural objects, or outdoor activities, for instance, in their class planning due to a lack of awareness about their existence or ignorance about the way to incorporate them in their classes; a situation that is unfortunately notable in the classes they received during their major.

The main point for these research studies is that starting a pedagogical practicum for in-practice teachers is an event that brings into life their feelings, beliefs and background experiences about teaching a language and being a teacher. Authors agree that feelings and beliefs are created from background experiences and teachings we all have received during our learning events and educational life (Pajares, 1992; Wood, 1996; McPherson, 2007). While educating future teachers, every teacher's role is to orient them to construct new teaching paths with the theories, approaches and methodologies applied during classes. Thus, in my opinion, we must not teach future teachers only what is written, just to see concepts in their minds, or implicit and superficial conceptual representations that they would reproduce without analysis, as Pozo (1999) clearly annotates from his studies. Likewise, we must not teach them to do exactly what we do, in the way we do it. If we ever think that this should be the purpose of our teaching and tutoring, we are merely generating teachers that are dependent on others, self-centered, and lacking a sense of analysis in what they do and the way they do it. Consequently, in-practice teachers should not reproduce what their teachers or the theories and methodologies indicate without a conscious analysis of their situational applications. Pozo, Scheuer, Mateos and Pérez (2006) call this as explicit

representations, a conscious analysis of units of information in context. It implies teaching through situational applications and discourses, not with the aim of changing concepts, but to upgrade and refine them through a systematic study, which in turn evidences this upgrading and refinement. The situational constructions created will then allow in-practice teachers to rewrite their teaching practices from units of information, associations and varied tasks, within the new generation's contexts and discourses.

If we take into consideration these facts, the construction of in-practice teachers' feelings, beliefs and knowledge about teaching is a responsibility that must concern every teacher who gets in contact with those in-practice teachers, either in class, during tutoring or through informal chats during their major. Pedagogical practicum is not only the mentor teacher's responsibility, it involves all the teachers of the program; no matter the subject they teach, everyone participates in raising and educating new language teachers.

Nevertheless, as this aspect is possibly more visible in the mentor teacher's work, in this chapter, I would like to contribute with some knowledge about this demanding task. Tutoring should focus on critical reflections on teaching practices learnt from the observation of in-practice teachers' own teaching performances. They must also reflect on the way they plan their classes: class objectives, procedures, resources, materials, and evaluation strategies. Discussions need to be a priority for both in-practice teachers and mentor teachers in order to receive insights that would help to upgrade concepts and to improve practices. All of this demands that the mentor teacher demonstrates a clear and contextualized understanding of the pedagogical practicum, different types of knowledge, and a vocation for the work to do.

Aguirre-Morales and Ramos-Holguín (2011) is a relevant example for conducting tutoring with critical reflections. By creating a group of in-practice teachers, they implemented a pedagogical proposal based on the principles of critical pedagogy. Class discussions on their teaching practices allowed the participants to acquire teaching skills beyond the ones perceived at the beginning of their pedagogical practicum. Under a similar stance, Viáfara's work (2014) corroborates advances in in-practice teachers' skills and knowledge. He also created a study group of in-practice teachers with the aim of reflecting on the theory and practice of tutoring, doing research and exploring the particular way in which language is taught. With this

study group, he demonstrates that guidance and discussions help in-practice teachers increase their knowledge of English, and improve class dynamics and competencies to monitor pedagogical situations.

In acquiring a contextualized understanding of the pedagogical practicum, there must also be a constant demand for research. In-practice teachers need to see how they applicably bring theory and content into practice in context, the dynamics this creates in classroom, and the results of their teachings. Posada-Ortiz and Garzón Duarte's work (2013) is an example of tutoring where in-practice teachers reflect on the theoretical foundations of doing classroom research and on their pedagogical practicum when teaching. They found that in-practice teachers became more aware of the importance of research when they could link class contents to teaching practices in school contexts, in which they started to introduce changes in methodology. By making in-practice teachers do research on their pedagogical practicum in her tutoring, Díaz-Benavidez (2013) also found that they evolved in the way they created class dynamics and achieved lesson objectives. In her study, she made in-practice teachers reflect and evaluate emergent class situations, their decisions regarding them, and the corresponding literature for future changes. This reflection process made them more independent decision makers, followers of reflective thinking in class planning and more aware of their responsibilities as teachers.

As these studies demonstrate, in-practice teachers are able to upgrade, refine and improve their pedagogical concepts and practices if tutoring focuses on critical reflections on teaching literature and their own teaching practices. Discussions on these issues undeniably need to be a priority in tutoring pedagogical practicum. If reciting concepts, copying methodologies and applying existing strategies are the only thing that happens in this academic space, without any critical reflection, neither in-practice teachers nor mentor teachers will ever be aware of the advances of their own conceptual understandings and teaching practices. Recalling Pozo, Scheuer, Mateos and Pérez (2006), tutoring must promote explicit representations and conscious analysis of units of information in context. Therefore, mentor teachers (and all teachers in contact with in-practice teachers) need to elucidate situational applications, discourses, constructions and associations that allow in-practice teachers to rewrite and refine their teaching practices and conceptual understandings.

Standpoints regarding raising and educating in-practice teachers

My last statements propose, in general, that every teacher in touch with in-practice teachers is a mentor teacher in his area of expertise. However, in this section, I want to expound the standpoints that are specific to mentor teachers in charge of a group of in-practice teachers. Those standpoints involve the manner to make in-practice teachers relate with the practice and contexts of teaching, and what mentor teachers need to know and do to make this happen. To my point of view, these are distinguishable and unique standpoints in a mentor teacher's work, in comparison to a teacher with a particular area of expertise.

Standpoint 1: Relating with the practice and contexts of teaching

It accounts for creating and maintaining a functional relationship between, on one hand, the mentor teacher and his in-practice teachers, and, on the other, between the mentor teacher and the in-practice teachers' teaching practice context. The relationship between the mentor teacher and his in-practice teachers includes attachment styles (the way they are), behaviors (what they do), emotions (what they feel), and knowledge (what they know about each other). Not only in-practice teachers have to "accommodate" to the mentor teacher's styles, behaviors, emotions and knowledge; the mentor teacher himself needs to do the same in order to team up well with the in-practice teachers in charge. When this does not happen, teaching practices may be hindered with troubles, breakdowns and frustrations.

For instance, McNiff and Whitehead (2005) found in a study about tutoring students in implementing pedagogical designs that the social actions that both the tutors and their students perform to each other might affect mental actions regarding learning. Undebatable, this finding must alert teachers in charge of mentoring in-practice teachers' pedagogical practicum. If social actions generate tensions in the relationship between mentor teachers and their in-practice teachers, those emerging and vivid tensions then put in-practice teachers in a high disadvantage in their learning to teach, since they will progressively be discouraged

from advancing in their pedagogical practicum. This situation can also happen when the mentor teacher and the in-practice teachers' teaching practice have opposite directions. If the mentor teacher feels that the students' expectations do not have affiliation with each other's styles, behaviors, emotions and knowledge, this could produce feelings of rejection and disinterest in both sides. On the contrary, if affiliation occurs, the mentor teacher will be more interested in guiding the pedagogical practicum with more candor.

If a mentor teacher tells his in-practice teachers that they do not know how to plan a class, its contents, or how to teach, he triggers tensions. This situation certainly affects attachment styles, behaviors, emotions and knowledge, since both sides will create negative preconceptions of the tasks to carry out during the pedagogical practicum. Guidance is more accurate. If in-practice teachers recognize what their weaknesses are in planning a class, knowing its contents or the way to teach it by explicitly observing and analyzing their flaws in company of their mentor teacher, they will certainly be able to learn, refine and improve these activities. Therefore, the creation and maintenance of a good relationship between the mentor teacher and his in-practice teachers will avoid discouragement between them and the pedagogical practicum context in terms of what they are, do, feel and know.

Standpoint 2: What to know to make it happen

Mentor teachers need to know about the dynamics of pedagogical practicum, the way to guide in-practice teachers in different contexts, and the established policies regarding pedagogical practicum both in the specific teaching context and at the academic institution. Practice dynamics demand from a mentor teacher, first, to be familiar with the theories, paradigms, methods, approaches, types and processes of language teaching and learning. In other words, they must have ample knowledge about how to teach in a language classroom from different perspectives, in different contexts, and using different methods. Second, a mentor teacher needs to know about the contents of teaching and the manner in which lesson plans come alive through teaching performances in lesson plans and class performances. Nothing is more enjoyable in pedagogical practicum than to see how teaching happens through real and explicit examples

and performances. This type of knowledge demands a strong dominion of the language contents.

We all know that in-practice teachers tend to question a mentor teacher when they feel that he does not provide enough guidance or support for their pedagogical practicum. This situation creates tensions in the relationship between the mentor teacher and his in-practice teachers. Riley (2011) presents a relevant postulate called Attachment Theory in which teacher and student behaviors and emotions (when they relate to each other) are studied in context. The author states that this relationship holds a background in the conceived foundations of education that both keep and portray in their acts and feelings when relating to each other. "Good" relationships, as Riley says, enhance effective learning. Based on this, if the mentor teacher does not have enough foundations in how to conduct pedagogical practicum, the relationship with his in-practice teachers will generate tensions, which in consequence will affect their learning to teach. An example to illuminate this could be when in-practice teachers demand updated or varied ways of teaching, planning or evaluating in context in line with the established policies and their mentor teacher has no further knowledge about them and ends up saying that the one indicated is the only one to apply. This situation can make in-practice teachers question their mentor teacher's accompaniment and guidance, apart from being a serious circumstance that generates tensions in the mutual relationship.

In addition to pedagogical knowledge, the mentor teacher needs to be familiar with both the teaching context and the policies about doing pedagogical practicum in that particular context. Although the core issue (language teaching) might look similar in every institution, each one has its own policies, formats, procedures, processes and products that indicate the way pedagogical practicum must take place within its walls. Ignoring this fact also causes discomfort in the relationship among the mentor teacher, in-practice teachers and the context of practice. Imagine that in-practice teachers do pedagogical practicum out of the established policies of the University or they are evaluated out of these policies. Alternatively, imagine in-practice teachers doing their pedagogical practicum out of the policies established by the institution where they do their teaching, or out of the approach of the institution. Either situation generates tensions since in-practice teachers would be doing something that is not within the institutional framework of the contexts of pedagogical practicum. This

is why mentor teachers need to be familiar with the established policies regarding pedagogical practicum both in the teaching context and at the academic institution.

Standpoint 3: What to do to make it happen

This entails doing everything that the responsibility of mentoring in-practice teachers demands, hand in hand with students, while they learn to be language teachers. It requires accompaniment as though it were for the same mentor teacher. Doing merges relating and knowing, and doing tangles through relating and knowing. Every mentor teacher needs to work hard to maintain the relationship with his in-practice teachers and their pedagogical practicum. An effort must be made to balance the mentor teacher and the in-practice teachers' styles, behaviors and emotions, as well as to endure the teaching context. In this consideration about doing, communication strategies of listening attentively and asking strategic (Harrison & Bramson, 1982) and thought-provoking questions (Rymes, 2009) for reflection on performance and knowledge become indispensable. If the mentor teacher puts into practice this strategy, he will certainly create better relationships and accompaniment with his in-practice teachers because he will know what their feelings, beliefs and living experiences are; similarly, he will know how to best guide them in their teaching practices.

These three standpoints regarding relating, knowing and doing constitute important and unique characteristics in a mentor teacher's work. Knowing is primordial; before meeting his in-practice teachers for the first time, every mentor teacher needs to have a deep knowledge about pedagogy and teaching, about maintaining professional relationships, and about established policies of pedagogical practicum both at the university and in the context where the pedagogical practicum will take place.

Relating and doing progressively take place as the pedagogical practicum advances. The way they happen and the stages that may configure them entail varied dynamics that every mentor teacher needs to affront with knowledge, relationship construction and formative actions. All of them with the purpose of helping in-practice teachers construct and reconstruct their own knowledge and teaching identity.

Towards an understanding of pedagogical practicum

In the BA program in language education, in which my documentation and reflections take place, pedagogical practicum is an essential part in the teaching education process. It is the academic space to put didactic, disciplinary and pedagogical knowledge into action at different educational contexts (Normativity of Pedagogical Practicum, Faculty of Education Sciences, 2013). In this pedagogical practicum, the main purpose is the promotion of dialogic actions towards educational transformation through innovative and critical practices. Different strategies accompany this purpose: the selection of a pedagogical practicum context that can guarantee effective teaching practices; a mentor teacher who guides in-practice teachers in every session in the context of the pedagogical practicum; and a series of sessions entitled *Cátedra Maestros Hacen Maestros*. Regarding this last strategy, in-practice teachers attend conferences given by seasoned teachers who present their teaching experiences as examples of how to apply different methodologies. Observing these experiences has a positive impact on in-practice teachers. They realize that there are other ways of teaching, other methods of engaging students in learning, and other experiences different from those they may be used to seeing in the contexts of pedagogical practicum.

Even though this definition may give an understanding of the actions to perform and the purpose to reach in the contexts of pedagogical practicum, in my opinion, the definition looks overdimensioned. General constructs (such as processes, teaching education, didactic and pedagogical knowledge, and educational contexts) make the understanding of pedagogical practicum a task with a definition but not with a clear identity. This could be one of the reasons why mentor teachers assume their work from their own understanding of what actions to perform and knowledge to develop, converting this space into a responsibility for any teacher who can express his knowledge and make others do his actions. As I infer in my notes about my five years of mentoring pedagogical practicum, when everybody has his own understanding, there are no criteria to validate the knowledge to share or the actions to perform. This situation creates two worrisome scenarios. On one hand, any mentor teacher could feel he has the authority to do and make do what he thinks is correct in the pedagogical practicum. On the other hand, the board of directors, mentor

teachers and in-practice teachers most likely see pedagogical practicum as an academic space in which the administrative and organizational actions of courses and assignments simply take place. In agreement with De Tezanos (2007), if everything is allowed and everyone has his own criteria of doing things, nothing is valid, since it is difficult to agree on what is fair, good or bad.

I support my statements with the evidence my notes reveal. It is common to hear that in-practice teachers do not feel satisfied with their pedagogical practicum. They say they do not know how to correctly apply classroom management strategies or how to follow the principles of a language teaching approach (or what approach to follow). They do not know, as well, how to account for their students' learning process and progression, and they do not understand why their lesson plans do not satisfy their mentor teacher or what the mentor teacher does to help them become language teachers. In the same way, it is common to hear that mentor teachers do not feel satisfied with their pedagogical practicum. They say that their in-practice teachers do not know how to teach, they always commit the same mistakes, and they attend their pedagogical practicum just to fulfill this requirement as part of their major. In addition, mentor teachers say that the context where they are is not the context where they would like to be; they are mentoring pedagogical practicum because they had to or because they were available. Alternatively, they might say that they do not have time to sacrifice telling a group of in-practice teachers to do what they must have already learnt in previous classes of the teaching major.

The point is then how to make mentor teachers, and their in-practice teachers, feel identified with the definition and purposes of the pedagogical practicum, so that everyone would manage this academic space under the same criteria. The solution is epic. Initially, as hard as it can sound, and assuming the impact of my words, not every teacher can be a mentor of in-practice teachers during their pedagogical practicum period. Mentoring pedagogical practicum is a serious responsibility that cannot be given only to available teachers. It primarily requires understanding what pedagogical practicum implies and the importance of this responsibility. It also requires having ample content, disciplinary, pedagogical, experiential and sociocultural knowledge; knowing how to share and prompt to these types of knowledge, and, most importantly, having the vocation for assisting in-practice teachers to become teachers.

The constructs of pedagogical practicum

Teachers applying to be mentors need to understand the main constructs of pedagogical practicum. According to Valverde (2012), the concept of pedagogical practicum builds on varied theoretical perspectives. First, practice is the action of doing in context by constructing solutions from the learnt; it is not the action of literally replicating what the individual has learnt. Second, the word “pedagogical” implies the construction of reflective teaching and learning practices, as well as social, cultural, pedagogical, experiential and content knowledge. Pedagogical practicum for this author is then a social methodology of reflecting, teaching, learning and acting for transformation in context. In a similar manner, Ortega, López and Tamayo (2013) define pedagogical practicum as all the actions of a teacher in order to transform himself, his in-practice teachers and the practicum contexts. These authors clarify that, in the pursuit of this objective, participants not only idealize changes, but they act to achieve them; they not only aim to adapt to the context, but also to insert themselves in it. It converts the participants into subjects and actors in the context, not simply objects of the pedagogical practicum.

Paulo Freire is recognized as an author who advocates for pedagogical practicum. He defines it as a human act of commitment, freedom, authority and caring in education (Freire, 1998). Teaching teachers requires ethics, capacity to be critical, recognition of the participants’ conditionings, and humility. Correspondingly, De Tezanos (1983, 2007) affirms that pedagogical practicum is the act of teaching from social and pedagogical knowledge. Such an act of teaching rests in the pedagogical discourse as a mediation between the pedagogical relations of teaching and learning. For this author, teaching also requires ethics, critical reflection and recognition of the actors in the pedagogical relation for knowledge construction.

Overall, I can affirm that pedagogical practicum is a human act of commitment to doing in context, with the aim of transforming not only that context, but also all the participants in it. Such an act requires the application of different types of knowledge and the recognition of those participants as active actors. Under this discernment, pedagogical practicum includes not only the acts of teaching but also a conscious study of the educative process and the participants. Therefore, as Calvo,

Camargo-Abello and Pineda-Báez (2008) affirm, pedagogical practicum becomes an open process of analysis and reflection on actions, contents, participants and the context where it takes place. Pedagogical practicum also deals with the preparation of in-practice teachers for their future in the educational field. They need to internalize, analyze and reflectively put into practice the concepts of the teaching discipline to generate transformative actions, as Pérez (2009) asserts.

These are the reasons why not every teacher can be a mentor teacher in the pedagogical practicum context. A teacher without commitment to educate in-practice teachers about teaching, knowing and critically reflecting may cause frustration, disappointment and disinterest in his in-practice teachers regarding teaching. Comparably, a teacher without knowledge about this field of pedagogy and without experience in mentoring in-practice teachers in pedagogical practicum may cause the same effects. Examples of this are evident in BA programs. Unfortunately, I have documented this during my five years in pedagogical practicum. Teachers who accept mentoring pedagogical practicum only because they have to either assign readings without reflections for workshops, core assignments and lesson plans from subjective perspectives or without any clear criteria, or they make in-practice teachers do a number of assignments without defined purposes, accompaniment and feedback. As hard as it can sound, those teachers discourage in-practice teachers from becoming teachers. As I see it, a teacher is really a mentor in the pedagogical practicum when he is committed, knowledgeable, human and ethical, and he is able to construct, reconstruct and transform, in context, his in-practice teachers' knowledge and practices, and his own ones eventually.

Types of knowledge when doing pedagogical practicum (a narrative)

When I started mentoring pedagogical practicum, I assumed it with the responsibility of representing the essence of what it meant for me to be a language teacher. At that time, with my 10 years of experience in teaching English, I was sure that, by showing them how to be a teacher and what to do in the language class, the students in my charge could learn from me how to become teachers. I thought that, apart from correcting their lesson plans, I was doing an excellent mentoring and my in-practice teachers were learning to be teachers just by being with me and talking

about different activities they could do in their classes. However, it was hard for me to see that it was not happening as I expected. My in-practice teachers were seeing me just as a friendly teacher with whom they could talk about the way of performing in language classes and about their class experiences. I then realized that, although my way could help them in the end, they were not assimilating those talks as lessons for their own teaching practices, but as a set of experiences regarding what being a language teacher meant for me.

This fact made me think that my strategy of being with them and talking about what to do when teaching a language needed more work. Thus, I not only presented and discussed different ways of teaching a target language, but also made them read what represented for me the key readings about how to teach English. At the beginning, they rather rejected the idea of having extra readings in an academic space that I had created as talking sessions, but, upon my insistence, we kept reading and talking about different ways to teach a target language. This additional activity was as if another experienced teacher were talking to us. I can say now that the sessions changed for the better since in-practice teachers, and me, discovered that theoretical foundations were necessary when planning, applying and talking about language classes.

At that moment, I was happy to see that the sessions were improving; however, when in-practice teachers talked about their classes, they kept mentioning how difficult it was for their students to learn English, to do the language exercises and to behave in class. It made me watch their classes to observe how they applied the activities they had proposed in their lesson plans, which I had read and corrected with them. To my surprise, most of them did not lead the sessions as planned. They either surrendered to their students' demands of "*no me gusta esa actividad* [I don't like that activity]", "*profe, hagamos otra cosa* [teacher, let's do another thing]", or did the activities just for the sake of carrying out the lesson plan, although the students did not work or learn at all.

I knew that talking with them and reading about how to teach English were not enough. My concern was that they had good lesson plans, read about teaching, and discussed different valuable experiences, but they were not able to manage their own teaching and their students' learning and behavior. The cause of this was that we had focused the talks and readings on planning classes, language activities, language knowledge and class

sequences; but we had not accounted for the manners of teaching, that is, the application of the lesson plans, readings and shared experiences in the classroom. Therefore, apart from the accustomed talks and readings, we used some of the time of our sessions to analyze how to make the lesson plans come alive, by examining activities and readings about the topic. We all noticed a big improvement in ourselves. For myself, I discovered that my demonstrations of what to do in the language class, the readings and the talks about their experiences as well as about the readings were effective. In-practice teachers were finally assimilating them by seeing the connection among the demonstrations, readings and talks. Consequently, their own classes got better. Their students were really learning English, doing the language exercises and behaving in class.

My first group of pedagogical practicum had finally had a real guidance for their learning to be language teachers, and I had learnt incredible amounts about how to be a mentor teacher for the academic space of pedagogical practicum by my own. However, I had to learn one more lesson. It was about the pedagogical practicum context. I had been at a private school with my first group, but with my second and third groups, the contexts were different: a public school and a language center, respectively. As a result of my demonstrations, key readings and pedagogical talks applied, one issue emerged: you cannot always do the same since the groups of in-practice teachers are different from one another, and the contexts for teaching have their own specific characteristics. Mentoring and teaching for a public school, without stereotyping, brought into spotlight the dealing with social problems in class and out of class. We had to talk, read and learn from the schoolteachers how to manage student aggression, disagreement, gang issues, and even fights, apart from the manner of teaching English to large classes. On the other side, mentoring and teaching at a language center introduced the necessity to learn how to teach adults with different language levels, purposes and needs.

Four types of knowledge in pedagogical practicum

What I learned from mentoring in-practice teachers in their pedagogical practicum sums up in four main types of knowledge (which every mentor teacher and language teacher must have): content knowledge, disciplinary knowledge, pedagogical knowledge, and sociocultural knowledge. These

types of knowledge complement Peter Goodyear's teaching knowledge (1991), Jack C. Richards's disciplinary and pedagogical content knowledge (2011), and Maggie Clarke and Sharon Pittaway's content, pedagogical, and classroom types of knowledge (2014).

Goodyear (1991) states that language teachers operate with an explicit representation of the knowledge that is required for a successful performance. This representation comes from the teacher's knowledge about how to communicate the subject matter, which facilitates the student knowledge construction, reveals what teaching is for the mentor teacher, and helps infer the mental representations about teaching. In addition, Richards (2011) defines disciplinary knowledge as the "circumscribed body of knowledge that is considered by the language teaching profession to be essential to gain membership to the profession" (p. 5); and pedagogical content knowledge regarding what teachers need to know about what they teach and how to do it. In a more expanded way, Clarke and Pittaway (2014) present content knowledge as "the important concepts and skills inherent in a subject of discipline" (p. 8), pedagogical knowledge as the "how of teaching," and classroom knowledge as the way of doing teaching in context.

These authors then discuss teaching, disciplinary, pedagogical and content knowledge. To my understanding, Richards and Clarke and Pittaway's content knowledge improves Goodyear's teaching knowledge since the authors expand it into pedagogical knowledge by referring to it not only as the explicit representation of the teacher's knowledge but also as the way to do teaching based on that knowledge. As I said it before, every mentor teacher and language teacher must have content, disciplinary, pedagogical and sociocultural knowledge. To me, content knowledge refers to the language and the topics to teach, such as English phonetics and phonology, morphology and syntax, communicative competence, as well as topics such as natural sciences, social sciences, math, humanities, etc. In a complementary manner, I understand disciplinary knowledge as a set of knowledge about the language teaching profession. It includes knowledge about language teaching methods and approaches, second language acquisition, bilingualism, literacies, action research, and similar literature. In concordance with Richards (2011) and Clarke and Pittaway (2014), I also consider pedagogical knowledge as an understanding of the way of teaching and learning the subject. To me it means both the disciplinary and

the content knowledge applied. It thus deals with the application of teaching and learning approaches, classroom management strategies, lesson planning, scaffolding (adequate assistance as learning advances), and issues of the kind. The fourth type of knowledge that I propose is sociocultural knowledge. It covers the knowledge about L1 and L2 culture and society, and about the context of the teaching practice and its dynamics. Issues of interculturality, equality, inclusion, identity, gender, and similar ones are part of this type of knowledge.

These are the types of knowledge every mentor teacher (and, why not, every teacher too) must have apart from being able to relate with his in-practice teachers and to do pedagogical practicum in context. A mentor teacher acquires these types of knowledge through experience, study and research on his own practices and on those of his in-practice teachers. The results of such experience, study and research should lead the mentor teacher to transform his own teaching practices and mentorship. Again, as Stenhouse (1979), Taylor (1989) and Mezirow (1990) suggest, be all this work a chance for mentor teachers to become agents of their own transformations in teaching.

Having the vocation for assisting in-practice teachers to become teachers

Learning about the theoretical foundations of pedagogical practicum and the types of knowledge to share in it are not enough for a mentor teacher. Vocation for assisting in-practice teachers is a paramount quality too. A mentor teacher knows he has it when he feels he is suited to this type of work, and when he dedicates time and energy to nurture his in-practice teachers during their pedagogical practicum. Mentor teachers need to share such time and energy with other mentor teachers too so that learning communities can emerge. However, I am not talking about communities that get together to talk about what in-practice teachers do wrong and to mock about them (unfortunately I have documented this during my experience with pedagogical practicum). I am talking about learning communities as a group of professional mentor teachers sharing and critically questioning their own pedagogical practicum experiences, as Stoll and Seashore (2007) suggest, in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented and growth-promoting way. We all

can see the efficiency of such communities in their capacity to promote and sustain the essence of pedagogical practicum for BA programs with a collective purpose. In this order of ideas, learning communities of this kind have to work on what in-practice teachers need at the beginning and during their pedagogical practicum, since each stage requires a different treatment due to changes from one scenario or context to another and from one time (academic semester) to another.

Feeling the vocation for assisting in-practice teachers also means accompanying them in an ethical manner by being responsible for them and their construction of learning, as Freire (1998) claims. This type of accompaniment compels the mentor teacher to become a knowledge producer, thinking of what to do, to whom in his group, and how, why, and what for. If we think that mentor teachers only have an administrative and organizational labor with their in-practice teachers, the curriculum and the pedagogical practicum context, they will almost never feel devoted to mentoring in this academic space. We need to understand that pedagogical practicum goes beyond an instrumental knowledge (meaning, no generation of new pieces of knowledge, no reflection, and no new ways to analyze educational problems in context, just an administrative and organizational labor). This perspective is an act of deprofessionalizing teaching practices. In Giroux's words (2008), "Just doing simply what the norms dictate is ingenuity, an instrumentalist conception of education" (p. 178).

I cannot talk about the vocation for assisting in-practice teachers as part of the epic solution to understand and work in pedagogical practicum without referring to the relationship between pedagogical practicum and research. Mentor teachers cannot say they have vocation for assisting students if they do not do research in their own practices. Thinking that pedagogical practicum is separated from research is a mistake that results in instrumentalist practices, in which research dominates over pedagogy, being research the one that studies, and pedagogy the one that applies, as Lantolf and Poehner (2014) explain. Thus, the relationship between pedagogical practicum and research is evident and they must be intertwined, one side in unison with the other. Pedagogical practicum must be not only a practice, but also a pedagogical action; it refers to the act of going and putting into practice knowledge and learnings with the aim of transforming and improving them. As Esteve (1998) affirms, participants (both the mentor teacher and in-practice teachers) require a reflective learning. It

means exploring, observing, thinking, planning, applying, reflecting and redesigning. In other words, it means research. In this way, mentor teachers are not the objects of in-practice teachers' evaluation but the subjects of pedagogical constructions, as they construct new pieces of knowledge and competences based on their research.

Conclusion

Along this chapter, I have presented my reflections and standpoints resulting from five years of mentoring pedagogical practicum at two BA Programs in Language Education. I have a major conclusion: not every teacher can be a mentor teacher in the in-practice teachers' pedagogical practicum period since this work is a serious responsibility that cannot be given only to available teachers. As I have explained, mentoring pedagogical practicum requires the ability to manage the constructs of pedagogical practicum and to understand the importance of this responsibility; it also requires ample content, disciplinary, pedagogical and sociocultural knowledge, and knowing how to share and prompt to it; and, most importantly, the vocation for assisting in-practice teachers to become teachers.

In addition, I conclude that pedagogical practicum is an event that brings into life the feelings, beliefs and background experiences of both mentor teachers and in-practice teachers about teaching a language and the fact of being a teacher. This fact makes us notice that pedagogical practicum is not only the mentor teacher's duty; it involves all the teachers of the program since everyone participates in raising and educating new language teachers. It entails doing everything that the responsibility of mentoring in-practice teachers demands, hand in hand with them, while they learn to be language teachers. In particular, mentor teachers need to know about the dynamics of pedagogical practicum, how to guide their in-practice teachers in context, and the established policies about pedagogical practicum both in the teaching context and at the academic institution.

If this is the case, vocation for assisting in-practice teachers is a paramount quality, as I have explained above. A mentor teacher has to dedicate time and energy to nurture his in-practice teachers during their pedagogical practicum, as well as he needs to share such experiences and knowledge with other mentor teachers so that learning communities can emerge. From this perspective, we can state that pedagogical practicum heads towards a common

horizon, following a path of ongoing transformations with the aim of dignifying the language teaching profession.

Reflecting on pedagogical practicum and documenting it is a way of doing research. I invite colleagues to reflect on and document their pedagogical practicum experiences. Every teacher has a lot to say. By combining all those reflections and voices, there emerges a possibility to learn about their qualities, a potential that will highly benefit pedagogical practicum and mentoring in-practice teachers.

References

- Aguirre-Morales, J., & Ramos-Holguín, B. (2011). Fostering skills to enhance critical educators: A pedagogical proposal for pre-service teachers. *How*, 18, 169–197.
- Álvarez, J. A. (2008). Instructional sequences of English language teachers: An attempt to describe them. *How*, 15(1), 29–48.
- Calvo, G., Camargo-Abello, M., & Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Investigación en Educación MAGIS*, 1, 163–173.
- Cañón, P., & Mora, L. (2015). *Uso de las páginas web en la formación docente de los estudiantes de la licenciatura durante su práctica pedagógica* (Unpublished undergraduate dissertation). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Clarke, M., & Pittaway, S. (2014). *Marsh's Becoming a Teacher*. Australia: Pearson Australia.
- Cote-Parra, G. E. (2012). The role of reflection during the first teaching experience of foreign language pre-service teachers: An exploratory case study. *Colombia Applied Linguistics Journal CALJ*, 14(2), 24–34.
- De Tezanos, A. (1983). Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. In G. Hoyos (Ed.), *El sujeto como objeto de las ciencias sociales* (pp. 314–334). Bogotá: CINEP.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar—Saber pedagógico: La relación fundante. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP*, (12), 8–26.

- Díaz-Benavidez, D. M. (2013). The way student-teachers construct their identity at school. *How*, (20), 36-50.
- Duarte, D., Coca, J., & Rojas, N. (2013). *Understanding the beliefs about culture that EFL teachers hold at a Language Center* (Unpublished undergraduate dissertation). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Esteve, O. (1998). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”. In *Aprender en y a través de la práctica: profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo* (pp. 8-21). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Faculty of Education Sciences. (2013). *Normativity of Pedagogical practicum*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goodyear, P. (Ed.) (1991). *Teaching Knowledge and Intelligent Tutoring*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Harrison, A., & Bramson, R. (1982). *Styles of Thinking: Strategies for Asking Questions, Making Decisions, and Solving Problems*. New York: Anchor Press.
- Jaime-Osorio, M. F., & Insuasty, E. A. (2015). Analysis of the teaching practices at a Colombian foreign language institute and their effects on students’ communicative competence. *How*, 22(1), 45-65.
- Lantolf, J., & Poehner, M. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Practice: A Practical Guide*. New York: David Fulton Publishers.
- McPherson, D. (2007). *Exploring Beliefs in Teacher Education*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niño, M., & Florido, E. (2013). *Tenth semester pre-service teachers’ beliefs and cognitive dissonances after their pedagogical practicum* (Unpublished undergraduate dissertation). Bogotá: Universidad de La Salle.

- Ortega, P., López, D., & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, Universidad de San Buenaventura.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez, M. (2009). La investigación-acción como tendencia pedagógica. In Colectivo de Autores CEPES, *Tendencias Pedagógicas en la Realidad Actual* (pp. 106-114). Cuba: Editorial Universitaria, Universidad Juan Misael Saracho.
- Posada-Ortiz, J. Z., & Garzón-Duarte, E. (2013). Bridging the gap between theory and practice in a BA program in EFL. *How*, 21(1), 122-137.
- Posada-Ortiz, J. Z., & Patiño-Garzón, L. (2007). A study of English teaching practice at a language institute. *Colombian Applied Linguistics Journal CALJ*, 9, 126-143.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 513-520.
- Pozo, J. I., Sheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Sheuer, M. Mateos & M. Pérez, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Richards, J.C. (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rymes, B. (2009). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, USA: Hampton Press.
- Stenhouse, L. (1979). Using research means doing research. In H. L. Dahl & P. A. Rand (Eds.), *Spotlights on Educational Problems* (pp. 71-82). Oslo: University of Oslo Press.
- Stoll, L., & Seashore, K. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, and Dilemmas*. England: Open University Press.
- Taylor, J. A. (1989). *Transformative Learning: Becoming Aware of Possible Worlds*. Vancouver, Canada: University of British Columbia.

- Valverde, O. O. (2012). *Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario*. Pasto: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- Viáfara, J. J. (2014). EFL student teachers' learning in a peer-tutoring research study group. *Colombian Applied Linguistics Journal CALJ*, 16(2), 201-212.
- Wood, D. (1996). *Teacher Cognition in Language: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. London: Cambridge University Press.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) de un trabajo interinstitucional con la Participación Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas.

Capítulo 9. Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro

Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos

Ruth Milena Páez Martínez*

Tres conceptos forman parte de la profesión docente y de lo que marca la diferencia entre ser o no ser un maestro: la *experiencia*, la *práctica* y el *saber pedagógicos*. En este capítulo se presenta el campo analógico de cada concepto, con algunas posibilidades de acción y retos para los maestros, las instituciones escolares y universitarias, y con ellas, las facultades de educación. El texto surge de las reflexiones generadas a partir de los ocho encuentros Dialogando con Maestros que forman parte de la cátedra Maestros hacen Maestros que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad de La Salle, espacios donde la autora vio la necesidad de aclarar tales conceptos y darles su valor en espacios de formación docente.

estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

* Magíster en Educación y Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente de la Universidad de La Salle en la Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente coordina el Convenio Marco Interinstitucional entre esta universidad y la Fundación Compartir. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co

Introducción

Resulta común el uso indistinto que se da a los conceptos de *experiencia*, *práctica* y *saber pedagógicos*, así como subestimada su importancia en la vida profesional docente. La *experiencia* poco se ha tenido en cuenta como objeto de estudio, como algo que puede estar direccionado aun cuando sus posibilidades sean tan diversas como los sujetos que la tienen. Suele ser dejada al margen y excluida de las comprensiones de los futuros maestros y de los mismos docentes, quienes, al parecer, suponen que la docencia se hace por fuera del cuerpo, de los miedos, de las alegrías, de la tradición, de la lengua que se usa cuando se asume la enseñanza.

La *práctica*, por su parte, en el caso de las licenciaturas en Colombia que están diseñadas para la formación a los maestros, se ha pensado como punto aparte de la teoría, como la asignatura de los últimos semestres, como una hacer que puede ser calculado con cierta anterioridad (se planea un tiempo para “practicar”). Cuando se habla de *práctica*, se alude al momento en el cual los estudiantes de las normales de educación superior o los de licenciatura deben ir a las escuelas a “poner en práctica” lo que han aprendido acerca de un saber disciplinar, pero también de unas didácticas particulares según las edades, los grados, los ciclos escolares.

Frente al *saber*, este parece considerarse un logro en manos de académicos e investigadores, mas no de los maestros escolares. Estos docentes, a excepción de aquellos que logran sistematizar su quehacer pedagógico, no se preguntan por el saber pedagógico. Aunque en efecto lo tengan, no siempre son conscientes de este ni de sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

El capítulo se deriva de mi participación en los encuentros Dialogando con Maestros que son una estrategia dentro de la cátedra Maestros hacen Maestros que se realiza en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, a propósito de un convenio marco entre esta universidad y la Fundación Compartir.¹ En tales encuentros tuve la oportu-

¹ Durante 2014 participé como coordinadora del convenio entre la Universidad de La Salle y la Fundación Compartir.

tunidad de escuchar y conocer seis experiencias de docentes² que fueron finalistas o ganadores del Premio Compartir que se realiza anualmente en Colombia como estímulo a la labor de los maestros del país, y que es otorgado por dicha Fundación. Tales experiencias fueron presentadas durante 2014 y compartidas a docentes y estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés.

Durante este tiempo, como si estuviese en un “laboratorio social”, *experimenté* la importancia de conocer desde las voces de los mismos maestros, el origen, desarrollo y proyecciones que han dado a su experiencia pedagógica. Pude notar que ese agrado por la escucha era compartido con otros colegas y los mismos estudiantes de la Licenciatura que fueron invitados a participar en los ocho encuentros Dialogando con Maestros. Esto lo corroboré con la encuesta de satisfacción que se aplicó en noviembre de 2014 a un 70 % de los participantes: 96 % dijeron que la pertinencia de estos encuentros para su práctica era alta; el 100% expresó que sí los recomendaría a otros compañeros y que sí debían continuarse (Páez, 2014).

Sobre la base de reconocer que son diferentes: experiencia, experimentar, ser sujeto de experiencia; práctica, practicar y ser practicante; sabiduría, saber y sabio, en este capítulo se presenta un esbozo de estos conceptos como un aporte a la comprensión de las fronteras entre unos y otros, así como sus puntos de intersección. No se pretende un desarrollo exhaustivo ni adherido a fuentes de autoridad, pero sí un desarrollo analógico como otro posible punto de partida para el estudio del campo, distinto de las teorizaciones sobre el tema.

En los apartados que siguen se aborda una exploración analógica a los conceptos *experiencia pedagógica*, *práctica pedagógica* y *saber pedagógico* para luego plantear posibilidades a los maestros.³ Al final se perfilan unas conclusiones asociadas con cada concepto. Este propósito tiene que ver con

² Tales maestros fueron, de Bogotá: Alberto Silva, docente de Educación Ética y en Valores en el Colegio Divino Maestro IED; Astrid Torregrosa, docente de Matemáticas del Colegio Abraham Lincoln de Bogotá; Henry Berrío Zapata, que fue docente de Filosofía en el Colegio Agustiniiano Salitre; Sandra Suárez, docente de Danzas del Colegio Magdalena Ortega IED; Blanca Lida Saavedra, docente de primaria del Colegio Saludcoop Norte IED. De Pasto, Nancy Stella Ceballos, profesora de preescolar en la Institución Educativa Municipal Obonuco de la misma ciudad.

³ Dicha exploración, al igual que para los conceptos de *práctica* y *saber*, tiene como base el *Diccionario analógico* de Vox, pero con la mirada puesta en el propósito de este capítulo.

un compromiso que tenemos quienes trabajamos en el campo educativo: la claridad en nuestra acción y discurso, aun cuando esa claridad implique, de modo contrario, el reconocimiento de confusiones, dificultades “sin salidas” y tensiones como parte constitutiva de la vida humana y por supuesto del docente.

La experiencia pedagógica

Empecemos explorando de modo analógico el concepto *experiencia*. La experiencia se asocia con dos conceptos que implican un conocimiento: *experimento y enseñanza*; con un concepto que refiere una conducta: *habilidad*; y otro relacionado con impresiones en el ánimo o estados de ánimo: *sentimiento*. En el tejido de estas relaciones se desarrolla lo que sigue.

Experiencia-experimento

Aunque el término experimento se emplea para crear condiciones voluntarias del estudio u observación de un fenómeno como medio de investigación científica positivista, y de hecho esto puede aportar el conocimiento de dicho fenómeno, la relación planteada rompe con esta única opción. Poner en relación la experiencia con el experimento garantiza la posibilidad misma de la experiencia en campos diversos porque remite a ensayar, probar, tantear, tocar, preludear. Una de las formas de conocer es aquella en la que se prueba o se ensaya: hay error, intentos nuevos, a veces resultados efectivos, a veces no, pero ya se tiene la experiencia de dicho ensayo. Esto remite al concepto de laboratorio como lugar de pruebas múltiples que aportan al conocimiento de un fenómeno.

Experiencia-enseñanza

Según el *Diccionario ideológico de la lengua española*, la *experiencia* es una “enseñanza que se adquiere con la práctica” (Alvar, 1995). En otras palabras, en la práctica ocurre la enseñanza, la moraleja, y esa enseñanza ocurre —a veces de modo intencional y a veces no— en la familia, en la educación preescolar, básica, media, universitaria o de modo coyuntural en otros escenarios no formalizados: hay sucesos o eventos que sirven de enseñanza. Luego, la experiencia que se tiene sobre el conocimiento de

las cosas y del mundo deja una enseñanza. De ahí que enseñanza se asocie bastante con pedagogía, didáctica, institución educativa, maestro o enseñante, pero también con las lecciones de los padres de familia a lo largo de los distintos ciclos vitales del ser humano, en especial la infancia, la niñez y la adolescencia. En cada etapa, la experiencia que se tiene de sí mismo, de los otros y del mundo es muy particular. Cobran sentido acá las trascendentales implicaciones de las acciones de los adultos, con su experiencia de vida o de profesión, sobre la vida de los más jóvenes: “la experiencia hace al maestro”.

Experiencia-habilidad

Quien tiene una habilidad tiene una destreza, un arte o una maestría que se ha alcanzado gracias a la práctica, al hábito, a la rutina, a la experiencia. Significa esto que la habilidad es el resultado de un adiestramiento, de una práctica continua y que es fruto de la experiencia. O sea que la experiencia, que no es una acción ocasional sino frecuente y habitual, lleva a la adquisición de una habilidad. La experiencia del acróbata le lleva a ser flexible con su cuerpo, ya sea en la cuerda floja o el trapecio; la experiencia del médico le hace hábil interpretando síntomas, exámenes y aportando en la cura o tratamiento de alguna enfermedad; la experiencia del cantante le permite distinguir afinamiento donde la mayoría escucha “bonito”. Y la experiencia del maestro, ¿en qué le hace hábil? La práctica continua de la docencia habilita al maestro en la enseña-enseñanza. Ahí está su arte, su experticia, en hacer posible que los otros aprendan a través de diversas didácticas. Pero ni el acróbata ni el médico ni el músico resultan diestros en sus tareas de la noche a la mañana: gastan años entrenándose, a veces sin parar. Las habilidades para ser maestro también requieren varios años de práctica.

Experiencia-sentimiento

La experiencia recae sobre un sujeto que se afecta, que tiene miedo pero también alegría, que siente odio pero también perdona. Un sujeto vivo, a veces efusivo, a veces introvertido, a veces atraído, a veces retraído, a veces fuerte, a veces frágil. La investigación cualitativa en las ciencias de la educación advierte la inevitable presencia de un sujeto que observa desde un lugar ya determinado por su cultura y su historia particular. La experiencia del docente incluye esta zona emotiva con la que se hace

maestro; no es posible que se piense por fuera de ella. El maestro es un sujeto de la experiencia.

El conocimiento (favorecido por la experimentación y la enseñanza), la conducta (por la habilidad) y el sentimiento (por estados de ánimo) tienen como protagonista al mismo sujeto. Los efectos recaen sobre este. Al ser la experiencia fruto del conocimiento, de la conducta y el sentimiento a la vez, la *experiencia pedagógica* no queda excluida de tales relaciones. Eso sí, el componente pedagógico imprimirá una novedad en todos los casos, y es que las acciones serán guiadas por un sujeto que tiene un propósito de enseñanza y de contribución a la formación de otros.

Seguindo la definición ya mencionada, según la cual la experiencia es “una enseñanza que se adquiere con la práctica”, lo más cercano a experiencia pedagógica resulta ser entonces una enseñanza lograda con la práctica y que siempre pretende la enseñanza a otros. Hay una doble acción en este concepto, la adquirida por el sujeto maestro de la experiencia y la que este posibilita en bien del conocimiento de sus aprendices, la formación de sus hábitos y la advertencia de sus sentimientos.

Sobre esta comprensión, los campos del conocimiento, la conducta y el sentimiento se sintetizan así:

Experiencia pedagógica-conocimiento

Las pruebas y los intentos que realiza el maestro en su enseñanza, acompañados de aciertos y equivocaciones, le van permitiendo hacer ajustes, corregir y mejorar su quehacer.

Experiencia pedagógica-conducta

La repetición de acciones relacionadas con los inicios, el desarrollo y los cierres de procesos de enseñanza, o con estrategias particulares para el aprendizaje, van habituando al maestro y a la vez van aportando en la creación de hábitos en sus estudiantes (de lectura, de alimento, de puntualidad, de responsabilidad, de escucha...).

Experiencia pedagógica-sentimiento

La vida del maestro se halla involucrada en su quehacer, desempeñando un papel de implicación afectiva que favorece el proceso de enseñanza, de la misma manera que aporta en la propia implicación de los estudiantes en su aprendizaje. Los miedos y seguridades, furias y alegrías pueden participar de tales procesos, ya sea en torno a una narración, una celebración, un acontecimiento interno o externo al escenario del aula.

La práctica pedagógica

En su forma analógica, la práctica se relaciona con tres conceptos que implican una conducta: *acción*, *habilidad* (esta segunda forma parte del concepto de experiencia) y *costumbre*; y con un concepto que se asimila a conocimiento: *experimento* (también presente en experiencia).

Práctica-acción

No se puede hablar de práctica sin que se considere la acción. Una acción que se hace visible de diversas formas, ya sea como uso (desde el uso del propio cuerpo para comunicar y expresar hasta el uso de objetos tecnológicos de diversa índole), ejercicio (desde el entrenamiento en un deporte hasta la lógica matemática), ejecución (desde una obra civil hasta ejecutar en piano una sonata), activación (desde activar el ánimo para seguir una dieta hasta avivar el deseo por emprender una empresa) o praxis (reflexión sobre la acción ya sea en las relaciones interpersonales o sociales). Una acción que se vehiculiza con un método, técnica, forma de actuar, manejo, mecanismo o procedimiento. Todos los ejemplos puestos entre paréntesis implican el empleo de un método o mecanismo que favorezca la práctica, una acción que también implica unos resultados o una obra, fruto o efecto de la práctica: en un hecho, un gesto, un trabajo, una tarea.

Práctica-habilidad

Quien tiene una habilidad tiene una destreza, un arte o una maestría que se ha alcanzado gracias a la práctica, al hábito y a la rutina. Significa es-

to que la habilidad es el resultado de un adiestramiento, de una práctica continua, que es fruto de la experiencia. O sea que la práctica, no como acción ocasional sino frecuente y habitual, lleva a la adquisición de una habilidad. La práctica de dirigir una empresa por varios años muy posiblemente se torna en habilidad para la gestión por la experiencia ganada en la práctica.

Práctica-costumbre

La costumbre comparte con la *acción* y la *habilidad* una relación de conducta. La costumbre es el resultado del ejercicio, del entrenamiento, del trabajo constante que se manifiesta en una acción habitual. Por la acción constante se llega a la costumbre. Por la costumbre se incorporan acciones que son usuales, comunes, convencionales, rutinarias, familiares y que determinan unos hábitos, gustos, modos, maneras y estilos.

Práctica-experimento

Como ya se mencionaba para la relación experiencia-experimento, hay un rasgo particular en este caso y es la posibilidad de conocer gracias a que en la acción puede ensayarse algo, pueden hacerse pruebas y esto viene a ser parte de la experiencia que se tiene o se adquiere. La práctica apunta a la conducta en el sentido de trabajar o ejercitarse en algo, acción que, si se vuelve usual o habitual, lleva a la habilidad, capacidad o destreza para desempeñarse en una tarea y con ello acostumbrarse a esa acción. La práctica bien puede ser el mero ejercicio o ejecución de una tarea conforme a unas reglas; o la destreza y habilidad adquirida con ese ejercicio; o el ejercicio que algunos deben hacer bajo la supervisión de un maestro para “habilitarse y ejercer públicamente su profesión”, como el caso de los estudiantes de medicina y de derecho (se supone que los de docencia también); o el uso continuado, la costumbre o estilo de una cosa; o el modo o método que cada quien incorpora en sus acciones u operaciones. Estas posibilidades permiten un acercamiento al concepto *práctica pedagógica*.

De nuevo, como lo pedagógico refiere una enseñanza, podemos afirmar que la práctica pedagógica consiste en una acción o un ejercicio de enseñanza que, siendo constante (por vía del hábito, lo conductual) y “experimental” (por vía del conocimiento empírico), aspira al logro de

la capacidad o destreza para desempeñarse en la docencia. Esa doble presencia, de lo habitual y lo “experimental”, será una constante en la práctica pedagógica porque el maestro no es un ente que opera de forma mecánica. La práctica pedagógica aporta en la adquisición o el logro de experiencia como docente.

Práctica pedagógica-conducta

La práctica pedagógica requiere de la repetición; esto la constituye (tiene polo positivo cuando se incorporan acciones en un espacio-tiempo significado y sentido por los participantes, y uno negativo cuando esa repetición pierde el propósito o queda estancada sin dar paso a su actualización de acuerdo con el contexto). Además, tal repetición se mantiene porque el ser humano requiere hábitos, en este caso los hábitos que incorpora el docente o futuro docente en su ejercicio pero también los hábitos que ayuda a formar en quienes son sus educandos; porque todo no puede ser novedad todo el tiempo. Se requieren ejes o constantes incluso simbólicas que den seguridad a las acciones humanas de chicos y grandes.

Práctica pedagógica-conocimiento

Pero la práctica pedagógica también necesita ensayar y probar alternativas de trabajo en el campo de acción, que mejor resulta realizar cuando ya se tiene un tiempo de acomodación en dicho ejercicio y se cuenta con motivos para hacerlo (observación a los estudiantes, análisis de sus resultados, identificación de su mayor o menor recepción, lectura de textos formales e informales y formación para el docente). Desplazarse al ensayo o la prueba de otras formas o modos de enseñar, o de ayudar a comprender los conflictos de convivencia, por ejemplo, tiene que ver con la inquietud del maestro que, siguiendo su intuición y su curiosidad, intenta otros métodos, otras técnicas para conseguir algún efecto distinto del esperado.

Tanto por la conducta como por el conocimiento, la práctica necesita incorporarse cuanto antes al ejercicio del futuro profesional docente. Por supuesto que no bastará el estudio de textos como este sobre la práctica, ya que esta no es transferible y necesita del mismo docente o futuro docente para su realización. Y es acá donde la relación entre el docente “experto” o el experimentado y el “inexperto” o novato cobrará un valor

sin igual. Una relación que implica observación *in situ*, trabajo conjunto, retroalimentación y evaluación formativa. Para dicha práctica planteo dos momentos:

- Un *tiempo para habituarse*. Esto implica muchas posibilidades de inmersión en el terreno, trabajo *in situ*, con la guía y acompañamiento de un docente “experto”. Se espera que el docente novato identifique los momentos de una clase, las estrategias para centrar la atención de los estudiantes así como para procurar su aprendizaje, de modo que pueda reconocerlas y, a futuro, modelarlas o adaptarlas a sus situaciones particulares de enseñanza. Es una ocasión para aprender de la experiencia conseguida por otros docentes que durante años se las han tenido que ver con ciertas clases y ciertos estudiantes.
- Un *tiempo para ensayar*. Fruto del hábito, ya se han podido identificar métodos que no funcionan o condiciones que no ayudan, así que es hora de hacer una indagación situada, junto con el docente guía, de modo que se estudien otras posibilidades o alternativas. Es el momento de abrirse a otros actores de la escuela que pueden tener información complementaria a la que ya se tiene y que puede ser relevante para la solución de alguna situación o caso.

Habrá que prever en esa práctica aspectos tales como: el uso del propio cuerpo para comunicar y expresar y el uso de objetos tecnológicos de diversa índole; los ejercicios de psicomotricidad que regulan atención y coordinación junto con los ejercicios de razonamiento; la ejecución de un plan de aula; la activación del interés de los estudiantes por aprender, pero también del amor por la vida; la reflexión sobre la acción, ya sea en las relaciones interpersonales o en el ámbito académico; pero también el método, la técnica, los mecanismos de acción, el procedimiento, y todo aquello que implique al estudiante a través de sus productos, su obra o sus resultados (un gesto, un trabajo, una tarea).

Algunas pistas en torno de la práctica pedagógica

Vincular la pregunta y la incertidumbre

Para Rafael Flórez (1999, pp. 91-93) es necesario que la enseñanza esté alimentada por la duda, por la pregunta, por la incertidumbre e incluso por la ignorancia del maestro y de sus alumnos. Este ingrediente implica una “actitud hermenéutica” del maestro que favorezca mirar el mundo no desde un lugar absoluto sino desde el reconocimiento de su propia historia social y cultural, y una “actitud dialéctica” que le permita confrontar su punto de vista parcial con otros y no quedarse con una mirada unilineal. En otras palabras, implica considerar la opción investigativa, pero no aquella de la metodología de los estudios experimentales de la conducta (dado que “ninguna escuela tiene muestras representativas de ningún universo, ninguna muestra dentro de la escuela se puede considerar aleatoria, no hay forma de ‘homogeneizar’ estadísticamente los grupos experimental y de control [...] los resultados no se pueden atribuir con certeza al tratamiento experimental...” [pp. 92-93]), sino aquella de metodologías acordes con las necesidades y realidades particulares de los alumnos. Esto deriva en la segunda pista, la de la investigación-acción (IA).

Acercarse a la investigación-acción

Para Grundy (1998) es relevante que el maestro sea crítico de su propio *curriculum*. Para ello plantea que es posible la construcción del *curriculum* desde el potencial “emancipador” de la investigación-acción que se constituye en un vehículo adecuado para esa práctica curricular (p. 192).

Cuando la IA se desarrolla en un proceso que implica el ámbito del *discurso* (de la planificación y la reflexión) y el ámbito de la *práctica* (de la observación y la acción), y cuando este proceso se realiza en espiral con retrospectiva y prospectiva, hay más posibilidad de un interés emancipador y de

[...] desarrollar una comprensión crítica de las interacciones y contextos sociales. Esas comprensiones permitirán reconocer a los participantes las limitaciones que las estructuras e interacciones sociales, informadas

por intereses dominadores y de control, imponen a sus prácticas. Estas comprensiones facilitarán el reconocimiento de que sus propias prácticas sociales, que surgen de costumbres sobre las que no se ha reflexionado o han sido sancionadas por las tradiciones del grupo social, representan también y perpetúan relaciones sociales desiguales. (Grundy, 1998, p. 200)

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se ve favorecida por la participación de los implicados, por el trabajo cooperativo, por la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de modo cíclico y no unilineal, entre otras ventajas. La tabla 1 recoge una síntesis del proceso de la IA con algunas posibilidades concretas para los maestros.

Tabla 1. Momentos del proceso de la investigación-acción con posibilidades para los maestros

Ámbitos	Investigación (reconstructiva)	Acción (reconstructiva)	Posibilidades para los maestros
Del discurso (entre los participantes)	Reflexión Reconocimiento y evaluación <i>Retrospectiva sobre la observación, prospectiva para la acción</i>	Planificación Acción construida ↓ <i>Prospectiva para la acción, retrospectiva sobre la reflexión</i>	Discurso conversacional recogido a través de entrevistas estructuradas o semiestructuradas, y analizado por medio de técnicas de análisis específicas: análisis de contenido, narrativo, descriptivo, temático, entre otras.
De la práctica (en el contexto social)	↓ Observación Acción reconstruida ↓ <i>Prospectiva para la reflexión, retrospectiva sobre la acción</i> ↓	Acción Acción deliberada, estratégica ↓ <i>Orientación retrospectiva a partir de la planificación, prospectiva para la reflexión</i>	Se derivan de los insumos del ámbito del discurso y deben evidenciarse en registros de notas, audio, fotográficos, actas u otros, en bitácoras, álbumes o soportes afines que son muy ágiles. Los resultados de esta acción deben evidenciarse en otras acciones como estas: - Reflexiones y modificaciones en el discurso oral y escrito de la población involucrada: en documentación institucional (manuales de convivencia, PEI, agendas...) - Dentro del Plan Operativo Anual (POA) de los colegios, en el componente de comunidad por ejemplo, incluir expresamente acciones relacionadas

Continúa

			<p>con el estudio que se hace y con el trabajo colaborativo con la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres con familias, docentes o estudiantes por separado, con la participación de orientadores, docentes o familias. - Foros enfocados al tema de estudio y con la comunidad implicada.
--	--	--	--

Fuente: las tres primeras columnas corresponden a Kemmis y McTaggart, citados por Grundy (1998, p. 199), y la última columna, elaboración propia.

El saber pedagógico

De acuerdo con su campo analógico, el saber también se relaciona con *habilidad* y *costumbre* (al igual que los conceptos de *experiencia* y *práctica*), luego implican una conducta; se relaciona con *inteligencia* y *memoria*, conceptos vinculados a un *conocimiento*, y con *similitud* y *conformidad*, asociados con una idea de *relación*. Se proyecta el saber entonces compuesto de tres elementos cohesionados, uno práctico, uno de conocimiento y otro de relación.

Saber-habilidad-costumbre

Así como la habilidad y la costumbre son constitutivas de la experiencia y la práctica, también lo son del saber. Al saber le subyace un componente práctico que se ha decantado gracias a su repetición y a la experiencia adquirida con este. ¿Cuándo se sabe que alguien sabe algo? ¿Jugar ajedrez, interpretar el chelo? ¿Explicar la física cuántica o el fenómeno de la “nueva era”? ¿Explicar las tendencias de la economía mundial o una situación de guerra? El acercamiento que ha tenido quien sabe sobre el objeto de su conocimiento le ha “costado” un prolongado tiempo de trabajo con dicho objeto. Quien sabe de algo no se extraña de su objeto, al contrario, le resulta usual y familiar, y es capaz de explicar cómo funciona porque ya tiene la experiencia con aquel.

Saber-inteligencia

Es cierto que el saber resulta ser un logro de la acción, pero no por la misma acción sino por aquello que hace quien actúa. Allí se compromete el talento, el sentido común, el entendimiento, la capacidad. Es decir que

la práctica per se no genera un saber sino que se necesita del ingrediente que da vida a su ejercicio y se materializa con la agudeza, el ingenio y la perspicacia. La combinación de ambas cosas, práctica e inteligencia, dota de un acervo o bagaje que bien pueden llevar a la construcción de un nuevo conocimiento.

Saber-memoria

El asiento del saber es la memoria, entendida como un movimiento temporal en dirección al pasado y al futuro, pero siempre desde el presente. La experiencia ganada con la práctica se vuelve un lugar del recuerdo, de la recapitulación y de la historia que, en el mejor de los casos, quedan registrados en formatos diversos (escrito, visual o audiovisual) y se convierten en una huella de lo realizado. Pero también se vuelve un lugar de la anticipación, de la proyección al futuro, que mejor pueden hacerla quienes saben algo de su objeto.

Saber-conformidad-similitud

Una cualidad aparece con este elemento de relación y es que quien sabe de algo es capaz de ajustar, adaptar, acomodar, readaptar, reajustar, apropiarse o concretar el objeto de su saber. No le basta con explicarlo sino que logra ponerlo en situación o ejemplificarlo de acuerdo con un contexto determinado. O sea que lo asemeja o lo asimila a algo que sea comprensible para otros.

El saber comparte un origen de base con la práctica y la experiencia y es que deviene de una habilidad. Ya hemos dicho que esta se obtiene gracias a la repetición y ejercitación frecuente, y comparte con la práctica en particular, la costumbre, aquello que se vuelve habitual en quien ha ejecutado una acción por determinado tiempo. O sea que comparte un elemento conductual. Así mismo, comparte un conocimiento: que para la experiencia y la práctica es un conocimiento por vía del experimento en el "laboratorio", y para la experiencia solamente, un conocimiento también pero por vía de la enseñanza. Lo que viene a diferenciar el saber de la práctica y la experiencia, en la exposición que llevamos hasta aquí, es que el saber se vincula con la memoria y la inteligencia. Dicho de otra manera, el saber contiene la experiencia y la práctica en torno de un objeto

o situación particular, pero son la memoria y la inteligencia aquello que movilizan las posibilidades comprensivas de dicho objeto. Véase la tabla 2 con los rasgos de los tres conceptos *experiencia, práctica y saber*.

Tabla 2. Conexiones analógicas en los conceptos práctica, experiencia y saber.

Campos analógicos	Práctica		Experiencia		Saber	
Conducta	Práctica-habilidad Práctica-costumbre Práctica-acción	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Experiencia-habilidad	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	Saber-habilidad Saber-costumbre	SABER PEDAGÓGICO
Conocimiento	Práctica-experimento		Experiencia-experimento Experiencia-enseñanza		Saber-inteligencia Saber-memoria Saber-conocimiento	
Sentimiento			Experiencia-sentimiento			
Relación					Saber-conformidad Saber-similitud	

La franja vertical sombreada corresponde a lo particular de cada concepto
Fuente: elaboración propia.

Saber pedagógico-conducta

Con la emergencia del paradigma constructivista pareciera que todo aquello que suena a conducta y conductismo “no está bien”, o “eso es ahora lo tradicional”. Pero la verdad es que muchas acciones humanas no escapan de las pedagógicas, requieren de base una importante ejercitación hasta conseguir la habilidad y el hábito. ¿Qué habilidades y qué hábitos son importantes para el maestro? Habilidades para leer la kinésica y la proxémica del aula, para iniciar y cerrar una clase, para centrar la atención de los estudiantes en algo, para hacer operativa la evaluación, etcétera. Hábitos de lectura de noticias, lectura de los temas de actualidad en su disciplina, lectura de narrativa; hábitos para el chequeo de los productos de los estudiantes; hábitos para la toma de notas dentro y fuera de clase, etcétera. Estas habilidades y hábitos no se obtienen de la noche a la mañana, ni con cursos intensivos sino que implican una combinación de insumos teórico-didácticos con prácticas de observación e intervención primaria, en escenarios directos donde acontece la práctica pedagógica. De ahí la importancia de figuras como el “maestro asistente” o “maestro

auxiliar” que, junto con el maestro experimentado, va adentrándose en el campo pedagógico.

Saber pedagógico-conocimiento

Al lado del elemento conductual, las posibilidades imaginativas del maestro pueden multiplicarse con su talento, su sentido común y su capacidad para leer a sus estudiantes así como el aula en su conjunto. Todo lo que suceda allí: las voces de los estudiantes (con sus afirmaciones o negaciones), sus gestos no verbales (de ánimo o desánimo, agrado o desagrado, alegría o tristeza...), los registros en sus cuadernos, las cosas o accesorios que cargan, los productos académicos que llevan, el contenido de sus intervenciones en clase, entre tantas otras cosas, son objeto de atención del maestro. Y ni qué decir de la otra cara, el proceso de enseñanza, que implica por parte del maestro pensar el paso a paso, prever los espacios, los tiempos y los recursos que empleará de acuerdo con el grupo con el que vaya a trabajar. Se requiere de ingenio y perspicacia para el logro del aprendizaje, así como para asimilar los resultados de esa planeación, evaluarla y renovarla si es necesario.

Saber pedagógico-relación

Quien tiene un saber pedagógico logra adecuar un conocimiento a los contextos de los estudiantes, de la escuela y de la región. La enseñanza de quien tiene este saber suele llamarse “didáctica(s)”, en tanto mediaciones ajustadas a unas edades, un contexto sociocultural, una cosmovisión, que favorecen en mayor medida el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, este saber pedagógico es la cosecha de un largo trabajo que se ha probado y muchas veces puesto en relación con las construcciones teóricas en el campo pedagógico.

Algunas pistas en torno del saber pedagógico

Muy enlazadas con la práctica pedagógica, las pistas alusivas al saber pedagógico se ven atravesadas por el componente investigativo, incluida por supuesto la formación de los docentes.

Investigación y formación de docentes

Gregorio Rodríguez (1999), a propósito de un estudio relacionado con la investigación en las escuelas, identificó una distancia entre la formación docente, la investigación y la transformación de las prácticas docentes. Tres falacias ayudan a entender la situación:

Falacia 1. “Considerar el saber pedagógico como un saber normativo, por tanto, transmitible y aprendible a través de procesos instruccionales” (p. 82). Tales procesos se dan en las normales o en las universidades, instituciones a las que se considera “depositarias de tales saberes” (p. 82). Es decir que se desconoce el carácter reconstructivo del saber pedagógico (Mockus, citado por Rodríguez, 1999), así como “la importancia de la reflexión sobre la práctica, el diálogo como mediador de la explicitación de tal saber y la formulación de teorías como elementos que hacen posible sustentar la acción” (p. 83).

Falacia 2. “Asignar a la escuela una función reproductora basada en la enseñanza”, desconociendo que los docentes pueden participar de la producción del conocimiento, que pueden conocer el contexto de los alumnos, que a ellos les compete “la generación del saber que orienta su profesión” (p. 83), que los profesores han de considerarse intelectuales como dice Giroux (citado por Rodríguez, 1999, p. 83).

Falacia 3. “Centrar la formación en los individuos sin relacionarla con los contextos institucionales en los que se desarrolla el trabajo pedagógico y sin proponer alternativas abiertas que estimulen la formación permanente” (p. 83).

Esto deja ver la importancia de experiencias que rescatan el saber de la gente, el contexto local y nacional, la cultura, un saber que no está en los libros sino en los discursos y las prácticas de los estudiantes, las familias, los maestros. La formación de docentes plantea entonces unos retos en materia de investigación en la escuela: la capacidad de *leer* esos contextos donde tiene lugar la práctica pedagógica; la capacidad de *registrar* en formatos diversos los efectos de la lectura de tales contextos; la capacidad de *objetivar* el propio quehacer, sobre la base de su subjetivación; la capacidad de *comunicar* los resultados de la reflexión y la acción. Estas capacidades vienen a manifestarse como visos de ese saber pedagógico.

Tales retos son los de las facultades de educación que han de posicionar la práctica y la experiencia pedagógicas como nichos del saber pedagógico. De ahí que las investigaciones empíricas, la investigación-acción, la etnografía educativa y la sistematización de experiencias, entre otras posibilidades prácticas de trabajo en el campo escolar, sean deseables en la formación de los docentes. Será muy valioso que los maestros aprendan a identificar problemas o situaciones con los que desean comprometerse a resolver. Problemas de la vida cotidiana de la escuela que se convierten en desafíos interesantes por los cuales trabajar.

Si fuese IA, dado que en este caso los actores son los protagonistas, esa construcción de conocimiento desde los saberes empíricos (que contienen saberes teóricos) y desde los teóricos (que se generan a partir de saberes empíricos) tiene mayor sentido para los docentes y, de seguro, mayores posibilidades de transformación de su realidad escolar y social.

Conclusiones

Por una parte, identifico dos posibilidades concretas que favorecen la acción comprensiva de la práctica, la experiencia y el saber pedagógicos. La primera tiene que ver con los registros descriptivos y narrativos que puede hacer el docente a través de diferentes medios (bitácoras, portafolios, diarios, libreta de notas, videos, audios, etcétera). Estas mediaciones, en tanto *registros informales*, se constituyen en formas perceptibles que puede emplear el docente para recordar una acción que le dio o no resultado, un día a día, semana a semana, o anotar algo que “impresionó su espíritu”. Esto alimenta el hábito y la habilidad en la práctica y experiencia pedagógicas; además se vuelve referente personal para la creación de nuevas estrategias de trabajo y convivencia en el aula.

La segunda, que puede derivarse de la anterior, es la investigación en el ámbito escolar (o universitario). Cuando el maestro logra identificar algún problema que afecta la vida escolar de los estudiantes o la propia, puede encaminarse por una mediación más *formal*, no siempre anclada a un estudio de posgrado, donde pueda llevar a cabo una investigación educativa. Hay variados enfoques. Su elección dependerá de la naturaleza del problema (investigación-acción, estudio de caso, entre otros) con una

posibilidad enorme de entrar en relación con otros colegas en un trabajo colaborativo, reflexivo y transformador (Páez, 2015).

Por otra parte, hay que sintetizar que la práctica pedagógica aporta los primeros rudimentos al quehacer docente. Una práctica incrementada aumenta las posibilidades de la experiencia. Ahora bien: la experiencia se construye gracias a la práctica y el saber pedagógico viene a ser un logro, un punto de llegada (aunque no definitivo) que evidencia un tiempo importante de asimilación y comprensión del objeto de trabajo. Sin duda, las huellas de ese saber se reflejan en diversas construcciones de la cultura, en especial, la escritura. De ahí la importancia de sistematizar las experiencias, de socializarlas y comunicarlas a otros.

Las secretarías de educación deberían considerar las figuras del docente “auxiliar” o del docente de “apoyo” a quienes recién empiezan y que no han estado en contacto con el terreno de trabajo por un tiempo considerable. Por su parte, las facultades de educación también deberían incrementar el tiempo destinado a la práctica, de modo que se favorezcan posibilidades para la experiencia.

Porque no siempre se enseña desde la certeza sino en particular desde la duda, la pregunta, la incertidumbre, la ignorancia propia y la de los alumnos. Porque se necesita reconocer una mirada al mundo no desde un lugar absoluto sino desde la propia historia social y cultural. Porque una actitud dialéctica confronta miradas y no se queda con una mirada unilineal (Flórez, 1999). Y todo esto se constituye en terreno abonado a la práctica, la experiencia y el saber pedagógicos.

Referencias

- Alvar, M. (dir.). (1995). *Diccionario ideológico de la lengua española VOX*. Barcelona: Bibliograf.
- Flórez, R. (1999). Investigación y práctica pedagógica. *La investigación como práctica pedagógica*. Santa Marta: Convenio Andrés Bello-CEIP.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Páez, R. (2014). *Encuesta de satisfacción de los encuentros Dialogando con Maestros, cátedra Maestros hacen Maestros*. Bogotá: Convenio Universidad de La Salle y Fundación Compartir (archivo de trabajo).
- Páez, R. (2015). Investigación-acción: escenario para la lectura crítica. *Ruta Maestra*, (10), 83-87.
- Rodríguez, J. (1999). *Investigación educativa y transformación de la cultura escolar. La investigación como práctica pedagógica*. Santa Marta: Convenio Andrés Bello-CEIP.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad

de comprender el contexto de los hechos y, en consecuencia, los impactos psicosociales en las familias de las víctimas. Las conclusiones se han organizado en tres breves apartes, uno sobre lo académico, otro sobre lo administrativo y el último acerca de la prospectiva.

En lo *académico*. La posibilidad de reflexionar la propia práctica dentro de un programa de pregrado como la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle se logró gracias a un trabajo colegiado y conjunto de los docentes y sus familias, los estudiantes. Esa combinación de la experiencia de varios años de los profesores de *práctica* con la nueva experiencia de quienes ingresan por primera vez al campo de la docencia favoreció el intercambio de inquietudes, prejuicios y conocimientos.

De igual modo, la oportunidad de acercarse y dialogar con docentes escolares externos al ámbito universitario, de estudiar y analizar su profesionalismo en la actividad docente,¹ dejó ver que estos espacios no solo son deseables sino además necesarios en la formación de los maestros. Poder oír de viva voz cómo los problemas académicos o de convivencia en un aula o en un colegio se vuelven la ocasión para indagar, documentarse, reflexionar y escribir, es un ingrediente importante que anima tanto a los veteranos como a los nuevos docentes en su oficio de ser maestros(as).

Con este acercamiento, creemos, se ha dado un valor mayor a la experiencia y la práctica del docente, usualmente subestimadas. Consideramos que estos campos requieren ser posicionados dentro de las facultades de educación que aspiran a la formación de los nuevos maestros escolares de

¹ Docentes que fueron seleccionados con los criterios que el Premio Compartir al Maestro tiene definidos.

nuestro país, en especial porque no podemos mantenernos alejados de los contextos reales donde tiene lugar la educación preescolar, básica y media.

Digamos que esa frecuente tensión que se da en la formación docente, entre la teoría y la práctica, se vio desvanecida ante la experiencia de los docentes. El diseño de la Cátedra permitió transitar por las aulas, conversar con los protagonistas de las prácticas tanto profesores como estudiantes y también leer a los teóricos para cotejar, relacionar y “poner en diálogo” las voces presentes y ausentes y así construir poco a poco un saber propio. De esta forma, la cátedra Maestros hacen Maestros se ha convertido en una práctica reflexiva y en una reflexión sobre la práctica.

En lo *administrativo*. La importancia de un convenio académico interinstitucional entre dos entidades de carácter muy distinto, en este caso la Universidad de La Salle y la Fundación Compartir, deja ver que son posibles las alianzas siempre que se respete la naturaleza de cada institución. La Universidad de La Salle, con una identidad católica, fundada, orientada y dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, con programas académicos de educación superior y con investigación pertinente y de impacto social, se proyecta socialmente para “promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad” (Universidad de La Salle, 2015). Su misión se encamina a una educación integral y a la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país. Por su parte, la Fundación Compartir es una organización que tiene como misión “poner al servicio del país su capacidad empresarial para promover y desarrollar programas sociales de alto impacto en educación y construcción, dirigidos a familias de menores recursos, para construir un país más equitativo” (Fundación Compartir, 2015) y desde ahí busca aportar a mejorar la calidad de la educación con programas de alto impacto como el Premio Compartir al Maestro, que cuenta con un amplio bagaje de conocimientos, experiencias y reflexiones que ha venido acumulando por más de 15 años.

En el caso de una publicación como esta, es apreciable la voz reflexiva de los maestros formadores de maestros, impulsados en buena parte por las voces de otros maestros que, en contextos escolares regionales distintos, con experiencias pedagógicas significativas, se han acercado a la Universidad a través de la Fundación.

Vemos entonces que la academia no puede ni debe separarse del componente administrativo. Los esfuerzos conjuntos, no solo de dos instituciones sino de esos dos ámbitos que competen a la formación, se han hecho visibles a través de esta publicación. La correlación de lo académico-administrativo demuestra que es posible romper las fronteras de cada ámbito de formación. Esto quiere decir que los administrativos incursionan en la pedagogía y la academia y que, a su vez, los académicos piensan y actúan sobre lo administrativo. Sus formas de despliegue nos dan ideas sobre roles más flexibles de las personas involucradas en el campo educativo: un gerente pedagogo, un docente administrador, un coordinador pedagogo, un estudiante gerente.

En la *prospectiva*. Se espera poner en circulación este producto con los estudiantes de licenciaturas, con los docentes de *práctica* y con todos aquellos interesados en darle a la práctica y la experiencia pedagógicas el valor que tienen. Además, siendo coherentes con los contenidos del libro, aspiramos a evaluar nuestras propias construcciones y a renovarlas de la mano del trabajo colegiado, incluyendo también la revisión a las relaciones interinstitucionales con miras a su cualificación.

Igualmente, tenemos la esperanza de que este libro sea el primero de una serie de producciones de docentes y estudiantes que asumen la tarea de reflexionar sobre sus experiencias y sus prácticas para pensarse en su profesión y desde esta.

Referencias

- Universidad de La Salle. (2015). *Identidad. Proyecto educativo*. Recuperado de <http://www.lasalle.edu.co/wps/portal/Home/Principal/LaUniversidad/acerca/proyectoeducativo>
- Fundación Compartir. (2015). *Misión. ¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://fundacioncompartir.org/fundacion/quienes-somos>

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Anexo

Matriz de análisis sobre experiencias significativas de docentes.¹ Ejemplo de diligenciamiento

Fecha: _____ Nombre del docente con la experiencia: _____

Título de la experiencia: _____

Nombre del estudiante(s): _____

Asignatura: _____ Nombre del docente: _____

Ejes de análisis	Descripción reflexiva	Fuentes*
Experiencia pedagógica		<p>Saldarriaga, Ó. (2006) Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. <i>Nómadas</i>, (25), 98-108.</p> <p>Vargas, J. (2007). Sentido pedagógico pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. <i>Educación y Ciudad</i> (12), 115-138.</p> <p>Woods, P. (1997). Naturaleza y significación de las experiencias educativas críticas. En <i>Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje</i>. Barcelona: Paidós.</p>
Práctica pedagógica		<p>Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. <i>Revista de Educación Laurus</i>, 12, 88-103.</p> <p>Rodríguez, J. (2000). Investigación educativa y transformación de la cultura escolar. En <i>La investigación como práctica pedagógica</i>. Santa Marta: Convenio Andrés Bello y CEIP (Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas).</p> <p>Perrenoud, P. (2011). <i>Diez nuevas competencias para enseñar</i>. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Graó.</p>
Saber pedagógico	<p>"El saber pedagógico es lo que gana o adquiere un docente, año tras año, en el ejercicio de su práctica profesional y que resulta muy valioso pues le ayuda a no cometer los mismos errores, a usar determinadas estrategias en ciertos casos, a ser mejor maestro o maestra" (<i>estudiante de 8º semestre, Luisa Calvo</i>).</p> <p>"Un maestro de verdad es aquel que tiene un saber pedagógico, el que ya ha pasado por el aula, el que sabe enseñar. En mi condición de estudiante de licenciatura, diría que aún no poseo ese saber puesto que sólo con la práctica de un día a la semana, aún no puedo integrar tantos elementos que se deben tener en cuenta a la hora enseñar como por ejemplo: la disciplina de los estudiantes, el uso de los recursos didácticos, la respuesta a las preguntas de los chicos, el uso del tablero, la corrección de tareas, en fin. Por lo</p>	<p>De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. <i>Escuela y Ciudad</i> (12), 7-26.</p> <p>Pérez, M. y Fonseca, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (61).</p> <p>Saldarriaga, Ó. (2005). El maestro: ¿pedagogo, intelectual o... maestro? En <i>Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia</i> (pp. 253-305). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Vasco, E. (1997). <i>Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula</i>. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.</p>

Continúa

¹ Su propósito es explicitar la reflexión de docentes y estudiantes (de la asignatura de Práctica y de la electiva de la cátedra Maestros Hacen Maestros), respecto de la relación *experiencia significativa docente-fuente(s) teórica estudiada y/u otros elementos*. Fue diseñada por Ruth Milena Páez con los aportes de Andrea Muñoz y Yamith Fandiño, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá.

	<p>tanto, sólo con la práctica y con la preparación atenta de mis clases podré llegar en algún momento a consolidar ese saber pedagógico. En ese momento podré decir que soy maestro" (<i>estudiante de 8° semestre, Jorge Borda</i>).</p> <p>"Este saber es el resultado de mucho tiempo de experiencia docente, es un acumulado significativo para el maestro pues le permite cualificar su acción con las nuevas generaciones. Este saber no se adquiere por fuera del aula o del ámbito de enseñanza sino que se va construyendo dentro de ese escenario de múltiples relaciones" (<i>docente de práctica docente de 8° semestre, Milena Pérez</i>).</p> <p>Para Oscar Saldarriaga, "el saber del maestro se produce dentro del ámbito escolar, sea en las normales, sea por hombres directamente ligados a la enseñanza" (2003, p. 274).</p> <p>Eloísa Vasco comprende el saber pedagógico como un complejo de dimensiones y de disciplinas que no son del todo explícitas pero que acompañan al maestro y se evidencian con autonomía en su quehacer, en su enseñanza (1997, p. 36). Nota. No hay comillas pues es nota parafraseada o contextual; la página corresponde con la fuente de la columna 3.</p>	
<p>Sistematización de la experiencia (el cómo)</p>		<p>Fernández, M. (2003). <i>La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica</i>. Madrid: Siglo XXI.</p>
<p>Habilidades didácticas/metodológicas/estratégicas (cuáles y en qué consisten)</p>		<p>Schön, D. (1998). "Conocimiento profesional y reflexión desde la acción", "De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción", "Modelos y límites de la reflexión desde la acción a través de las profesiones". <i>En El profesional reflexivo</i>. Paidós: Barcelona.</p> <p>Vásquez, F. (2013). <i>El quehacer docente</i>. Bogotá: Universidad de La Salle.</p>

* Se sugieren estas fuentes para los docentes que abordarán la asignatura respectiva, pero su elección dependerá del propio interés del maestro. Lo interesante en la elaboración de esta matriz serán las reflexiones que hagan los estudiantes con su docente acerca de la experiencia que conocerán, así como la evidencia de los contrastes que puedan hacer con la fuente bibliográfica trabajada en este espacio y la propia experiencia de los maestros de Práctica.

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de **un proceso metodológico de investigación y acompañamiento** psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, **los impactos psicosociales (individuales y familiares)** que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles fueron los efectos psicosociales de estas formas de violencia polí-

Entender, para el caso de Soacha, los efectos (daños) psicosociales de estos crímenes de Estado en el escenario familiar y sus estrategias de afrontamiento desde una exigencia de verdad, justicia y reparación, fue el objeto de la investigación resultado de un proceso metodológico de investigación y acompañamiento psicosocial a las familias, que retomó aspectos de la investigación-acción (IA) y del constructivismo social, y que se adelantó en el marco de un trabajo interinstitucional con la Personería Municipal de Soacha y la Fundación para la Educación y el Desarrollo (Fedes), organizaciones comprometidas con el acompañamiento a estas víctimas. Los resultados que se presentan, señalan la necesidad de comprender, contextualizada y políticamente, los impactos psicosociales (individuales y familiares) que genera este crimen en las familias de los jóvenes de Soacha, derivados tanto del hecho en sí como de aquellos que, asociados con la búsqueda de la verdad y el acceso a la justicia, se desprenden de allí. Si bien es cierto que nada puede reparar integralmente el dolor de las víctimas y sus familias, las cuestiones expuestas señalan principios y caminos para procesos de acompañamiento y reparación integral. Para tal efecto, el libro se ha organizado en los siguientes capítulos: el primero reconstruye el proceso de investigación y acompañamiento adelantado; el segundo capítulo realiza un breve estado de la discusión sobre el campo de análisis particular (las desapariciones forzadas, “falsos positivos”, la justicia transicional y los efectos psicosociales); el tercer capítulo presenta algunos elementos del contexto colombiano que permiten la aparición de los “falsos positivos” en el caso de Soacha y su estrecha relación con la Política de Seguridad Democrática; los capítulos cuarto y quinto intentan comprender desde la voz de las víctimas, cuáles

Esta obra se imprimió en los talleres de

CMYK Diseño e Impresos SAS

con un tiraje de 200 ejemplares.

Universidad de La Salle

Bogotá, Colombia

Diciembre de 2015