

¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes

Mireya González Lara
Coordinadora IDIE-OEI

Orlando Pulido Chaves
Asesor IDIE-OEI

En el transcurso de la experiencia sobre formación de docentes del IDIE de la OEI, se ha hecho evidente que el inicio de la actividad profesional como docentes si bien es una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, también genera múltiples y variadas tensiones que oscilan entre el interés y el entusiasmo, y entre las angustias y los desconciertos; esta situación, ciertamente estresante, se incrementa cuando se corrobora que el ejercicio de la profesión docente está íntimamente condicionado por una labor prioritariamente relacional, con diferentes y diversas personas y actores que reclaman respuestas, en lo posible asertivas a las diferentes situaciones de la escuelas, a partir de lo cual suelen aflorar sensaciones de temor e inseguridad.

Para algunos, el ingreso a la escuela pública se constituye en un “choque con la realidad”, en el que se incrementan los aprendizajes, y por lo general se intentan propuestas a manera de ensayo-error; también se constituye en un periodo fundamental para la “socialización del profesor” o en un

[...] Periodo de iniciación como proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, con-

* El presente artículo tiene como base para su elaboración el documento de sistematización del proyecto “El puente está quebrado. Acompañamiento a maestros de reciente vinculación a colegios públicos de Bogotá”, realizado por Orlando Pulido Chaves.

ductas, etcétera, que caracterizan la cultura escolar en la que se integran (Marcelo, 1992).

Otros denominan esta experiencia como la posibilidad de “contextualización de la práctica docente” para adecuar la relación entre el maestro y la realidad de su institución; la “práctica situada” o la referencia permanente a la realidad concreta en que el docente de reciente vinculación realiza su trabajo en relación con otros docentes, directivos, padres y madres, y estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, IDIE y Gobierno de Aragón, 2001).

La idea sobre la importancia de acompañar a docentes principiantes en sus primeros pasos de la vida laboral no es nueva en Colombia, pero sí lo es la propuesta formativa que se piloteó en 2011 en Bogotá; la discusión que se ha venido dando en el país y en América Latina sobre la formación inicial de docentes y su relación con la práctica profesional tomó un nuevo rumbo, cuando a finales de 2006 se comenzó a debatir en eventos públicos, el tema de los profesores principiantes.

El relevo de este asunto fue consecuencia, entre otras cosas, de la puesta en marcha de la política de vinculación de profesionales no licenciados a la práctica magisterial instaurada por el Decreto 1278 de 2002; aunque el asunto involucraba ya consideraciones adicionales sobre las dificultades que caracterizaban el tránsito de los programas de formación de maestros a la práctica profesional¹.

La experiencia sobre formación de docentes ha puesto en evidencia el choque generado en las instituciones educativas por la llegada de docentes noveles, especialmente de los profesionales que no habían cursado estudios para formarse como maestros y que reflejaban una diferencia radical en materia de régimen laboral entre los maestros antiguos, regulados por el Decreto 2277 y los nuevos regulados por el 1278.

Este decreto introduce una fuerte fluctuación en las políticas educativas relacionadas con la cuestión docente, pues permite el ingreso a profesionales no licenciados al ejercicio de la profesión docente, afectando no solo la dimensión laboral sino también los temas relacionados con la formación inicial y la gestión de los sistemas y las instituciones educativas.

¹ Esto ocurrió en el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”, evento organizado por la alianza entre la Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educación Compromiso de Todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes, realizado en Bogotá, el 23 de noviembre de 2006 (véase Jiménez Narváez, s.f.) [Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/47.pdf>] (consulta: febrero de 2012).

El congelamiento de las plantas docentes, la reasignación de cargas por los cambios en la relación docente-número de alumnos y, sobre todo, los concursos docentes implementados en el Distrito Capital desde 2005, han generado una nutrida discusión sobre el tema de los docentes noveles y animado la realización de estudios para conocer los primeros resultados sobre su llegada a las instituciones (Barrantes y Amaya, 2008).

De otro lado, Núñez y López citan un informe de la OCDE que llama la atención sobre la existencia de voces críticas hacia la formación inicial que apuntan a su organización burocratizada, al divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña y la escasa vinculación con las escuelas. Proponen reducir la duración de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza².

Este planteamiento resulta interesante pues concuerda con la idea de este proyecto de explorar nuevas alternativas de formación de los docentes, mediante intervenciones in situ o acciones en prácticas situadas que, sin duda, deben estar articuladas a una profunda reforma en el sistema de formación inicial de maestros y maestras.

Los maestros y maestras que comienzan su ejercicio profesional entran en una etapa de aprendizaje docente relevante para lo que será su futuro ejercicio. Los profesores principiantes deben adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar en forma adecuada el currículo y la enseñanza; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Las evidencias muestran que este aprendizaje se realiza de manera solitaria, sin apoyos adecuados, constituyéndose esencialmente en un aprendizaje por la experiencia. Esta situación constituye un problema que enfrentan las administraciones educativas y es una de las causas de abandono de los profesores recién titulados.

Al concebir al docente como protagonista de su desarrollo profesional, se supone la necesidad de construir espacios autónomos de reflexión y de pensamiento compartido con colegas y otros especialistas, que a la vez comprometan su acción pedagógica; por tanto, la formación y la práctica pedagógica desdibujan sus fronteras y se inauguran nuevas posibilidades para los espacios escolares y los escenarios formativos de docentes.

2 Cfr. Núñez M., Carmen Gloria; López L., Verónica. S.f. Sistematización de un programa de mentoría en la OEI: 5. [Disponible en: <http://search.conduit.com/ResultsExt.aspx?ctid=CT2805139&SearchSource=3&q=nu%C3%B1ez+%2C+carmen+gloria+sistematizaci%C3%B3n+de+un+programa+de+mentor%C3%ADA>] (consulta: febrero de 2012).

La propuesta de un acompañamiento a docentes noveles promete la superación de la clásica escisión entre formación inicial y la formación en ejercicio, recuperando la centralidad de las necesidades de formación de la escuela y de los docentes en su ejercicio. Así mismo se constituye en un reto que permita escapar del constreñimiento que ha implicado para la práctica pedagógica del docente, la emulación. Aprender a enseñar en forma distinta a cómo fuimos formados significa la modificación y la reconstrucción de modelos que acordes con las exigencias de la enseñanza y la educación.

La posibilidad de fortalecer la profesión docente necesariamente toca por lo menos dos ámbitos de la educación: las políticas públicas y las prácticas de formación: ¿Qué tipo de políticas educativas contribuyen al fortalecimiento de la valoración de los docentes desde la formación? ¿Cuáles prácticas formativas favorecen esta perspectiva? Una primera comprensión necesaria es el sentido relacional de la formación de docentes ligada a los otros diferentes procesos que alinean la profesión docente en el marco de la política; no es deseable seguir pensando la formación de docente por fuera o en un marco diferente al que se delinea cuando se diseñan políticas relacionadas con los otros asuntos de la profesión docente: los procesos de enrolamiento, organización social, constitución del estatuto de su saber, políticas de estímulos, escalafón y carrera docente, con los procesos de investigación en educación y pedagogía, entre otros. Esta perspectiva demanda la necesidad de diseñar y ejecutar políticas integrales, que establezcan relaciones con el Estado más coherentes y resten posibles tensiones a este marco en el que se despliega la profesión docente.

Un segundo elemento relevante es que las políticas educativas se dirijan hacia el fortalecimiento de la escuela, y más cuando siendo casi la única institucionalidad del Estado que hace presencia a lo largo y ancho de los países, difícilmente se reducirán la cantidad y complejidad de demandas sociales de diferentes sectores que se traduce por lo general, en una serie de prescripciones que vulneran en forma sistemática su sentido, fines y formas de acción.

Por tanto, las políticas sobre la formación de docentes deben dirigirse al robustecimiento de la escuela para la toma de decisiones a partir de su proyecto educativo institucional, lo cual se traduce tanto en el fortalecimiento de los mecanismos y procedimientos para la gobernabilidad de la misma, como en la posibilidad de acrecentar en matices y solidez los criterios que orientan y rigen la acción de los maestros en la cotidianidad, ya sea una acción reflexionada o reactiva, de tal manera que tengan mayores y mejores elementos para la toma de decisiones, prevean las posibles consecuencias y sean asumidas de manera responsable.

Comprender la formación de docentes desde la práctica y en el marco de las culturas institucionales de los colegios, es un tercer elemento a tener en cuenta. Cada vez es más evidente que la práctica pedagógica es central a la formación de los docentes, sea inicial o en ejercicio, y sobre ella deberían gravitar los elementos teóricos que estarán a su servicio.

La práctica hace al maestro, dice una adagio popular; en ella confluyen las formas más auténticas de ser maestro, aquellas que pueden o no haber pasado por procesos reflexivos, conceptuales o teóricos, que ponen en escena concepciones, representaciones, formas de actuar, hábitos, costumbres de los sujetos-maestros construidas históricamente; pero a la vez, la práctica se desarrolla en un marco de acción determinado que lo constituye la cultura escolar entendida como las formas de organización, jerarquización y relación entre los sujetos, los saberes, los tiempos y los espacios escolares, que van haciendo una “forma de ser y de hacer” de los colegios, lo cual se constituye en su impronta.

Por tanto, la formación de docentes debería partir de reconocer en la cultura escolar y en los maestros, lugares y sujetos que configuran saberes y formas de saber diferentes a otros escenarios educativos que tratan sobre la escuela y el maestro, sean ministeriales, universitarios o académicos. La práctica pedagógica se instala en contextos y condiciones cuyas preguntas por el conocimiento y la ciencia, siempre estarán atravesadas por lo que el colegio ha logrado construir y por las demandas sociales y culturales que, en forma constante, se le hacen a la escuela.

Por ello, la construcción de saber en la escuela no es un asunto de poca monta; la complejidad de la escuela requiere entender la enseñanza como una práctica investigativa, en la cual se construyen sentidos para el conocimiento, se seleccionan contenidos, se busca y organiza información, se formulan algunas hipótesis y se intentan construir explicaciones.

El trabajo de la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales, en la construcción de confianza; una relación que no es voluntaria ni libremente escogida y que debe renovarse año tras año. Una relación que no debe vivirse en forma preferente con unos y con otros no; con sujetos que tienen diferencias de género, etarias y la más variada gama de experiencias de vida. Por tanto, difícilmente el maestro puede escapar de ser un sujeto productor de saberes, que reconozca la posibilidad de localizarlos, contextualizarlos y territorializarlos, en donde la escuela sea un escenario social, cultural y público.

Desde esta perspectiva, entonces, la formación de docentes no es un asunto meramente instrumental que atienda a preguntas y perspectivas exclusivamente metodológicas, referidas a preguntas sobre el ¿cómo?, sino que en lo fundamental, la formación de docente atiende a preguntas de fondo acerca del papel de los docentes en el proyecto político y ético de la sociedad; finalmente, son los sujetos sobre quienes recae gran parte de la responsabilidad de la construcción presente y futura de las sociedades.

Algunos intentos por reconstruir los puentes

En este marco general han surgido los llamados *programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes*, orientados a resolver los problemas descritos. Una modalidad de estos programas es la *mentoría* (del inglés, *mentorship*); para algunos (por ejemplo, Hudson y Skamp, 2003), la mentoría (o *mentoring*) es requisito importante para lograr procesos de enseñanza efectivos en áreas específicas del conocimiento (como es el caso, por ejemplo, de la educación de las ciencias). Para otros, se trata de una estrategia, entre otras, orientada a la inserción docente, que presenta ventajas y desventajas según el sentido que tenga (para qué), los fines que busca (qué) y la forma en que se realiza (cómo).

En algunos países (Inglaterra, Escocia, Irlanda del Norte, Francia, Suiza, Israel, Nueva Zelanda, Shanghai, Japón y Estados Unidos, entre otros) estas experiencias de mentoría son sostenidas en el tiempo ya que se insertan dentro de políticas públicas de inserción docente. En todos estos casos se observa que el periodo de inserción al docente –que puede comprender entre noventa días y tres años– es obligatorio, y la continuidad del ejercicio docente depende de su cumplimiento.

Los programas son parte de la actividad de la escuela, están respaldados por instituciones especializadas en el desarrollo de la carrera docente y comprenden variadas actividades, siendo la mentoría solo una de ellas. En algunos casos se propicia una reducción del horario de trabajo para el principiante y el mentor, con costos asumidos por el gobierno. Mentor y principiante fijan objetivos de trabajo, actividades de observación, evaluación, reuniones y confección de portafolios. En otros, el énfasis es solo formativo para los principiantes, sin evaluación. De manera adicional, se plantea la importancia de que el mentor reciba también formación para su labor (Marcelo, 2006).

En Estados Unidos, la implementación de los sistemas formales de tutorías cobró auge sobre todo en el área de las Ciencias. La reforma de la enseñanza de las ciencias en ese país ha implicado a los profesores, específicamente a la

transferencia de las buenas prácticas de los docentes “expertos” a los docentes noveles. Para ello, se utiliza un sistema de mentoría en el cual los mentores se entrenan en técnicas efectivas de enseñanza y en el papel de mentores, antes de realizar acciones de mentoría.

En algunos países se están comenzando a implementar sistemas formales obligatorios de mentorías, como parte del proceso de acreditación docente. Así ha ocurrido en Israel, donde recientemente se ha creado un programa nacional de inducción obligatoria, para hacer frente a la necesidad de la profesionalización docente. Existen casos de sistemas formales y obligatorios de mentorías ligados a la evaluación-acreditación docente como en Inglaterra, en donde se destaca la integración de la formación inicial con la inserción docente.

Un tema crítico que ilustran los casos de Israel e Inglaterra se refiere a si la mentoría debe cumplir solo una función de apoyo formativo al maestro debutante o también debe asumirse como una forma de evaluación del desempeño del futuro docente que afecte la certificación y la promoción de su carrera.

Marcelo contrasta las experiencias exitosas que forman parte de políticas públicas de inserción con la realidad de Latinoamérica, en donde la inserción docente es un periodo que tiende a desatenderse. Se destacan los casos de Chile, Ecuador y Colombia. En Colombia, Denise Vaillant (2009) destaca la realización de un sistema de mentoría informal basado en la supervisión de práctica por parte de los docentes universitarios. Este autor cita un estudio de Gloria Calvo (2006), que no incluye en la bibliografía, en el que se afirma que el proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes se realiza por lo general de manera informal, a través de las relaciones mantenidas entre los propios profesores noveles y el profesorado de las instituciones de formación docente. La inducción está a cargo de docentes experimentados que actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad.

Tejer puentes en Bogotá: una experiencia en construcción

La posibilidad de trabajar con los docentes principiantes de Bogotá toma cuerpo en una propuesta formativa que pretende poner en juego las vivencias, los saberes y las prácticas de los maestros, así como el intercambio con otros especialistas y la producción colectiva. Se procura posibilitar una ruptura con aquellos formatos convencionales de la capacitación y la formación que sitúan al maestro en un lugar subordinado, como “objeto” de dichas prácticas, para convertirlo en actor central de su propia formación.

La propuesta formativa contempla algunos supuestos orientados a destacar el valor de la práctica pedagógica y de la experiencia docente como factores esenciales de los procesos de formación continua de maestros. Estos son:

- *Se entiende la práctica pedagógica como un conjunto de acciones situadas y localizadas, diferenciadas y particulares de acuerdo con distintos contextos en que se despliegan.*
- *La comprensión de la propia práctica y la de otros docentes colegas, a través de la reflexión y el diálogo, es generadora de aprendizajes, de prácticas y de improntas que ayudan en la configuración de las identidades docentes.*
- *La oportunidad del reconocimiento de la riqueza de la escuela, de las prácticas y experiencias de los maestros, así como el intercambio con otros maestros, serán los elementos centrales para fortalecer el ser maestro.*
- *El encuentro, el intercambio y la producción conjunta de maestras y maestros in situ, esto es, sin desligarse de la pregunta por sus propias prácticas, contribuye a la construcción de propuestas con capacidad para articular las trayectorias, las historias y la riqueza pedagógica existente en las escuelas, con los saberes y las iniciativas de quienes se vinculan por primera vez a las mismas.*

La propuesta se estructura en torno a tres preguntas que se constituyeron en los ejes de exploración del proceso formativo; estas han sido abordadas en los distintos momentos de la estrategia metodológica en desarrollo del proceso. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cómo se constituye el maestro en la contemporaneidad?

Esta pregunta indaga por el sujeto maestro y las maneras cómo toma forma. Su abordaje ha sido desde la reflexión que cada maestro hizo sobre su llegada a la escuela y sobre su propia práctica, así como desde la mirada al quehacer de otro maestro colega, seguramente de mayor trayectoria en el sector educativo y en la escuela, que por diferentes razones el maestro principiante ha considerado sugerente para su aprendizaje y la construcción de su identidad como tal.

2. ¿Cómo se constituye la escuela en la contemporaneidad?

Es la pregunta por la cultura escolar, es decir, por los formatos que toman los múltiples asuntos que suceden en la escuela y que constituyen su identidad como institución. Son las relaciones que se establecen entre los sujetos de la escuela: cómo toman decisiones, se comunican, se organizan y ejercen el poder; la manera cómo se establecen los grupos sociales para cumplir con los

propósitos de la escuela y responder a las demandas sociales, así como las rutinas, los rituales y las prácticas.

Esta pregunta se explora a través de los viajes que emprenden los maestros principiantes por su propia práctica y por la escuela; aquellos sujetos y experiencias que consideren sorprendentes en cada institución, las prácticas de algunos sujetos (padres, orientadoras, docentes, directivos o administrativos), el ambiente que se vive, la manera cómo discurren los conflictos y los debates, lo que ocurre en las instancias colegiadas de la institución, el modo de organización de la escuela, los proyectos colectivos en marcha, las relaciones entre las culturas, entre otros asuntos.

3. ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas con los entornos local y distrital en sus dinámicas políticas, organizativas y sociales?

Esta pregunta indaga por la práctica situada en los niveles local y distrital. Se aborda a través de los encuentros locales y distritales con metodologías que permitan conectar las reflexiones individuales e institucionales con estas dinámicas, de manera que se hacen evidentes las prácticas pedagógicas de los maestros y las culturas escolares, más allá de sus propias fronteras.

La metodología propuesta combina estrategias que se desarrollan en tres niveles: individual, institucional, local y distrital:

a. El **nivel individual** se desarrolla a través de un trabajo in situ, directamente en la escuela y en la cotidianidad de los docentes; las actividades tienen como propósito explicitar, recuperar y reflexionar sobre los diferentes saberes, vivencias y prácticas como maestros principiantes de reciente vinculación; inicialmente su reflexión gira en torno a sus experiencias de llegada a los colegios y luego, se realiza a través del diálogo con las trayectorias y las experiencias de otros docentes “antiguos”, colegas que se encuentran en los colegios donde laboran. Ese diálogo se construye a partir de lo que cada maestro novel ha identificado como “lo potencial” de su colega, derivando, por lo general en relatos que intentan explicar la manera cómo se ha ido configurando su manera de ser maestro, es decir, su historia de vida.

Finalmente, lo que converge en estas conversaciones entre diferentes generaciones de maestros que comparten los espacios escolares y el mundo laboral, son las historias de los dos sujetos que se ponen a disposición para el aprendizaje conjunto; el maestro novel, a manera de espejo, tramita su historia a través de la historia de su colega, teniendo la oportunidad de aprender de la experiencia, lo que significa acoger “modelos”, prácticas, enunciados, propósitos, sueños y deseos, pero también tomar distancia, alejarse y construir posibilidades de aquello que no quiere o no le gustaría ser o hacer.

La evidencia proporcionada por los ejercicios realizados sobre la experiencia de llegada, muestra que en la mayoría de los casos luego del fuerte impacto casi siempre negativo que sufrieron los recién llegados, se generaron procesos de comprensión del nuevo contexto, de conocimiento de sus colegas antiguos, de los estudiantes y las comunidades, y se logró determinar el valor de estos aprendizajes como aportes formativos. Parte importante de este aprendizaje está constituido por la metodología que se construyó en conjunto con los participantes, pues se partió de la idea de abordar el tema de la llegada desde los relatos libres y espontáneos de los docentes y las docentes, su puesta en común por institución y por localidad, la sistematización de estos resultados por parte del equipo técnico y su devolución y discusión con ellos.

Algunas constantes se relacionan con la percepción de los entornos que afectan a los colegios, lo que llegó a constituir una experiencia inolvidable; “después de esta experiencia no se volverá a ser los mismos”, señaló un participante. Varios maestros plantearon que llegaron a un contexto social, cultural y económico que calificaron de “denigrante y difícil”, en colegios ubicados en la periferia de la ciudad donde se encuentran los barrios de estratos socioeconómicos más bajos, con difícil acceso, muchas veces sin medios de transporte corriente; en estos sitios la inseguridad, la pobreza y la exclusión estaban a la vista.

Los maestros establecieron una relación entre las precariedades económicas en que viven los vecinos de los colegios y las problemáticas de las familias de los estudiantes que conocieron con el primer contacto en las aulas de clase; se encontraron con la población desplazada por la violencia, con padres ausentes, con delincuencia y maltrato intrafamiliar. En los estudiantes percibieron “agresividad, indisciplina, dispersión, falta de respeto entre ellos y hacia los mayores, bajo nivel académico, pereza mental, bajo rendimiento, predisposición para aceptar las normas, problemas de convivencia y en general un ambiente violento”.

Los maestros encontraron “drogas y robos, falta de higiene personal, y prostitución, matoneo, cauciones, requisas, extorsiones”. La mayoría de los maestros consideraron que era un panorama difícil para llevar a cabo prácticas pedagógicas convencionales, algunos sentían que debían ejercer más como policías que como docentes. Sin embargo no en todos los casos se tuvo esta valoración de lo que vieron; para un participante los comentarios negativos que le habían hecho sobre la realidad de los estudiantes del colegio, cuando llegó se dio cuenta que no eran reales.

Otra percepción, más generalizada, se refiere a la llegada a un contexto con hábitos y costumbres muy diferentes a los que se habían vivido hasta entonces. Se asombraron cuando vieron la magnitud de los problemas que viven las comunidades del entorno escolar; sintieron sorpresa y miedo a lo desconocido cuando descubrieron mundos que les eran extraños e incertidumbre cuando se enfrentaron solos a lo imprevisto. Algunos sintieron que estaban viviendo un reto de supervivencia y por momentos se arrepentían y querían volver atrás.

Varios sintieron el apoyo de las directivas; otros, anotaron que no hubo recepción especial y, por el contrario, llegaron a dictar clases inmediatamente, sin inducción en torno al plan de estudios, los procesos académicos, el manual de convivencia, o el PEI. En la mayoría de los casos los más antiguos no colaboraron para dicha inducción; a algunos les hicieron una asignación de carga académica que no se correspondía con su perfil profesional o su formación inicial. Percibieron desarticulación entre las sedes. Por contraste, otros contaron con una buena acogida por parte de los coordinadores académicos y encontraron un ambiente de compañerismo que hizo su proceso de vinculación institucional más llevadero.

Varios de los maestros noveles también se refirieron a los problemas que consideraron propios de las instituciones educativas oficiales: ausencia de normas claras, “mucho desorden en la organización del colegio” (en los horarios, por ejemplo), lo cual daba la sensación de caos e improvisación; en otros casos encontraron prácticas que hacían parecer la escuela a una cárcel. Quienes llegaron a las sedes nuevas destacaron la importancia de tener instalaciones dignas y adecuadas, pero quienes llegaron a las antiguas sintieron malestar por la estrechez, la incomodidad y la precariedad de recursos para trabajar.

Una observación de gran significado pedagógico por parte de quienes venían de colegios privados, señaló que en los oficiales

Se valora más lo afectivo del proceso pedagógico, allí no basta enseñar contenidos, la educación es afecto, la integralidad en la formación es más necesaria. La dificultad que ven para lograrlo es que los cursos son muy grandes, las aulas no dan abasto y no hay tiempo para hacer un acompañamiento personalizado. Esto explica lo que vieron en algunos casos: un enfrentamiento entre profesores y alumnos. No se respeta casi la autoridad de los profesores, hay poco respeto de los niños hacia los docentes, no hay patrones de autoridad.

Insistieron en que hay demasiados proyectos especiales en los colegios y falta tiempo para vincularse a ellos, a riesgo de afectar las clases de los estudiantes. Esto puede ser la causa de que no se generen espacios de encuentros para la reflexión pedagógica entre docentes. En un caso particular se percibió discriminación entre los docentes de diferentes sedes del colegio expresada en mejores dotaciones y recursos, como en el caso de “aulas especializadas para niños con necesidad especiales como: sordos-oyentes e hipo acústicos”.

Las relaciones interpersonales entre los nuevos y los antiguos estuvieron atravesadas por las diferencias generacionales y la experiencia laboral acumulada de unos y otros. Algunos consideran que fue difícil reemplazar a los que se fueron, pues los nuevos no tienen control disciplinario de los grupos, y la experiencia de los antiguos deja huellas que permanecen durante un tiempo. No obstante es necesario decir que los docentes de reciente vinculación, en una proporción significativa vienen de ejercicio docente en colegios privados y públicos, por lo que este argumento se debilita.

La otra problemática es la que tiene que ver con el estilo empresarial que han adoptado algunos colegios, donde se le confiere el carácter de clientes a los padres de familia y en ese sentido se considera que siempre tienen la razón, por lo cual algunos plantean que los docentes han perdido autoridad y autonomía.

La percepción de los directivos ha sido de gran satisfacción con la llegada de los maestros; consideran que su ingreso resultó bastante interesante y productivo pues dieron oxígeno a la institución, fueron portadores de ideas renovadoras y estimularon a sus compañeros y a la dirección misma a hacer actividades nuevas. También resaltaron el hecho de que para algunos la escuela es “su proyecto de vida”, la apertura y disposición al cambio, el compromiso, la responsabilidad y disposición a aprender y “darlo todo”.

Otras ventajas evidenciadas por esta experiencia son la “conciencia de su labor personal y también comunitaria” y la capacidad de los maestros nuevos para “crear tejido social con los estudiantes”. Algunos pusieron el énfasis en la actitud respetuosa con el colegio: “Está llegando un maestro pilo que se repiensa, respetuoso de lo que encuentra en la escuela, sin invadir”, idea que se repite en varias ocasiones³. Otros hicieron referencia al modo como el ambiente académico y afectivo del colegio favoreció la vinculación de los maestros a su llegada a la institución.

3 Para este apartado se transcriben editados, los comentarios de María del Pilar Unda: “Percepciones de los rectores sobre los maestros y las maestras recientemente vinculados a los colegios del DC”, agosto 8 de 2011.

En un sentido distinto, otros rectores manifestaron su malestar y rechazo ante la llegada de los nuevos docentes. Consideraron que los maestros recién vinculados no querían trabajar ni tenían compromiso “les quedaron grandes los niños del distrito”, se quejaban de muchas cosas”. Chocaron porque los “pusieron en cintura”.

También expresaron diferentes puntos de vista sobre la formación y la experiencia previa de los recién llegados. Algunos se mostraron entusiasmados con la llegada de los maestros por el “buen trabajo de formación que están realizando las universidades”, ya sea en la de licenciados (caso de un egresado de licenciatura en química de la, Universidad Pedagógica Nacional, UPN) o en otras carreras profesionales (un egresado de matemáticas de la Universidad Nacional). Resaltaron la llegada de maestros académicos, formados, que si no tienen maestría ya la están empezando con mucho compromiso. Señalaron también que quienes venían de colegios privados lo hacían “muy bien preparados y muy dispuestos a colaborar”.

Los descontentos con la llegada de los nuevos dicen genéricamente que “saben, pero no saben transmitir el conocimiento”, y algunos hicieron comentarios descalificadores generalizando sobre la “mediocridad de los maestros nuevos”. Estas generalizaciones son atribuidas a que los maestros que llegan no han sido formados como licenciados, no han dictado clases en básica, o a su procedencia de colegios privados de élite. Sobre esto último una rectora dijo: “En los colegios privados los maestros no piensan, actúan programados, pero como en el distrito no es así, los nuevos se desubican”.

Una observación interesante, compartida por varios de los rectores que valoran la llegada de los maestros a sus instituciones, consiste en lo que describen como la “fuerza de contra choque”, que generan los maestros antiguos. Dicen que son los recién vinculados quienes jalonan a los antiguos, tienen toda la energía para el trabajo y el desarrollo de iniciativas. Sin embargo, también anotan que “la presión que les hacen los antiguos es tanta que a los pocos meses pierden el empuje, empiezan como a adormecerse”. Frente a esto, algunos rectores consideran que su tarea consiste precisamente en acompañar muy de cerca las nuevas ideas e iniciativas para que no pierdan ese entusiasmo.

Los rectores hicieron referencia a una variedad de situaciones que enfrentan los maestros recién vinculados a su llegada. Algunas de ellas se refieren a las condiciones de la escuela, como los espacios físicos, el entorno ambiental y social, el salario, las políticas de vinculación; otras a las políticas

educativas y a la normatividad que rige la educación pública; y otras a las condiciones de los mismos maestros. Sobre estas últimas se identificaron dificultades como la formación pedagógica y el manejo de la autoridad.

No obstante, las primeras impresiones de llegada han sido superadas en buena medida; lo que dicen sobre lo que han logrado hasta el momento es notoriamente diferente a lo que narraron sobre su llegada. Alguno dijo que había mucho por aprender y se estaba aprendiendo. Otro señaló que había comenzado mal y había tenido que reconocer sus errores. La mayoría hace una lectura positiva de la manera cómo se han ido disipando las preven- ciones y predisposiciones que tenían, hasta convertirlas en oportunidades de crecimiento.

Consideran que sus estudiantes están respondiendo positivamente y que hay avances en hábitos y presentación personal, así como mejoras académicas y un cambio de actitud hacia el estudio. Ahora están más centrados en los procesos académicos y se esfuerzan por mejorar, aunque para algunos el nivel que alcanzan es apenas aceptable. Se ve un mayor compromiso con la formación integral (artística, tecnológica y social), con la creación de hábitos y la aceptación de normas, con el acompañamiento emocional y cognitivo que los ha llevado a comprometerse más con sus particularidades culturales. Un maestro lo expresó así: “He renegado, pero poco a poco voy siendo más tolerante a través del diálogo y más persuasivo con los estudiantes”. Algunos llegaron a entrar en diálogo con las tribus urbanas, con lo cual han despertado el interés de los jóvenes.

Algunos docentes mencionaron el establecimiento de relaciones cordiales y la presencia de respuestas positivas e incluso de apoyo por parte de los directivos. Señalaron mayor comprensión por parte de los padres y que sentían la existencia de un espacio más agradable para enseñar, aunque sigan faltando recursos. Los términos con los que se expresaron algunos al referirse a lo que viven en este momento fueron: “Motivación, luz, ánimo, creatividad, proyección, servicio, fraternidad, acogida, entrega, pulcritud, servicio, contentos con su práctica pedagógica”.

Las percepciones sobre los maestros antiguos han ido cambiando: “Al llegar veía muchas cosas negativas, pero he comenzado a ver en los docentes antiguos cosas muy valiosas que enriquecen el quehacer pedagógico”.

En general, en varios relatos se percibe satisfacción con el ejercicio de la profesión.

b. En el **nivel institucional** se propician dos tipos de ejercicio; de un lado, la promoción de encuentros entre los diferentes sujetos educativos que habitan las escuelas, convocados a partir de la reflexión sobre la llegada de nuevos maestros a ella: ¿cómo se vive en la escuela la llegada de nuevos maestros? ¿Qué oportunidades pueden construirse para la escuela ante la llegada de nuevos miembros a la comunidad educativa? De otro lado, el nivel institucional favorece viajes de los maestros nuevos hacia la cultura escolar, siendo necesario iniciar con la transformación de las miradas, por lo general ancladas en la ausencia, en lo deficitario y en el vacío.

¿En qué nos sorprende lo que se hace o lo que es la escuela? Este tipo de preguntas no tienen acogida inmediata entre los maestros, y menos entre los principiantes, pues hace parte de los efectos de la condición histórica y políticamente construida de relaciones subalternas tanto de la escuela, de la pedagogía y en especial del maestro. Superar esta manera en que se ha naturalizado el ejercicio docente, en especial desde las políticas educativas, se constituye en reto fundamental de los procesos formativos enfocados al fortalecimiento de la autonomía y la profesión docente.

La realización de los viajes por la cultura escolar también fue objeto de discusiones conceptuales y metodológicas. En particular se discutió, con base en la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional, el tipo de trabajo que se requería para el proyecto; se determinó entonces, hacer un reconocimiento de los acumulados pedagógicos presentes en el proyecto, de manera que los esfuerzos de los maestros que llevan mayor tiempo en las instituciones hicieran parte de la memoria que debía ser observada y contribuyeran a fortalecer las prácticas de quienes se iniciaban en ellas mediante la iniciativa de “viaje” de la expedición. Se concibió como un viaje físico para reconocer el territorio escolar, su cultura, las prácticas diversas y las vivencias que se tienen en ella, y de un viaje en el orden del pensamiento, un cierto modo de dejarse sorprender, de hacerse nuevas preguntas, de posibilitar el surgimiento de otras propuestas, de otros modos de pensar.

La realización de los viajes requirió una inducción a la metodología desarrollada por la Expedición Pedagógica Nacional, producto del Movimiento Pedagógico de los años 1980, que planteó el reconocimiento del maestro como un intelectual cuya práctica tiene un carácter público y cultural, distanciándose así de la idea del “docente”, como simple funcionario del sistema educativo que recibe un salario a cambio de instruir (OEI-SED, 2011).

El viaje implicó un reconocimiento de los acumulados pedagógicos existentes, de manera que los esfuerzos de los maestros que llevan mayor tiempo en dichas instituciones hagan parte de la memoria colectiva y contribuyan

a fortalecer las prácticas de quienes se inician en ellas. La definición de los “asuntos” o aspectos a los cuales les dedicarían mayor atención fue objeto de un primer ejercicio; se trató de identificar los aspectos de la vida escolar y de las prácticas pedagógicas de cada uno de los colegios que se consideraba prioritario visibilizar, reconociendo la especificidad de unas prácticas situadas, las condiciones particulares en las cuales se desenvuelven, aquello que ha llamado más la atención de quienes acaban de llegar a ellas como maestros recién vinculados. Los asuntos inicialmente identificados fueron los siguientes:

- *Prácticas pedagógicas:* aproximación al trabajo de un determinado maestro que se quiere destacar, o a aquellos proyectos que articulan saberes de una o diferentes áreas.
- *Problemáticas del entorno en las prácticas escolares:* se trata de las formas cómo se expresan estas prácticas, cómo se reconocen, ingresan y son trabajadas en la escuela las condiciones particulares de las familias, de las poblaciones y del entorno escolar. Incluye iniciativas de aproximación a las diversidades culturales, a las culturas juveniles, a la formas de expresión y organización de dinámicas colectivas entre los estudiantes, trabajo con padres y madres de familia, con las poblaciones que hacen parte del entorno escolar.
- *Actividades escolares que generan mayor interés y pasión en niñas, niños o jóvenes.*
- *Relaciones entre los actores de la vida escolar:* entre estudiantes y maestros y maestras, entre maestros y maestras y directivas, entre grupos de maestros y maestras.

Para llevar a cabo los viajes se sugirieron algunas herramientas tomadas de la metodología utilizada por la Expedición Pedagógica Nacional, relacionadas con el viaje, su sentido y los instrumentos a disposición (Expedición Pedagógica Nacional, 2001: 64-78). Un presupuesto importante fue comprender que los maestros y maestras que viajan no son investigadores que van a la caza de la “verdad”; son viajeros que comparten una nueva mirada sobre la educación que no es diagnóstica, ni evaluadora ni inquisidora, sino reveladora de lo que se es y se hace.

Las herramientas sugeridas fueron las entrevistas, las fotografías y los videos, las relatorías y los mapas. A partir de allí, los grupos diseñaron los viajes por los colegios y las realizaron con diferentes resultados.

c. En el **nivel local** se ha propuesto como propósito central la socialización de la producción de los niveles individual e institucional y el espacio privilegiado para la construcción conjunta de conocimiento colectivo y de propuestas; se ponen en juego las diferentes perspectivas acerca de los asuntos comprometidos en las tres preguntas orientadoras del proceso y se construyen posicionamientos coincidentes o no en torno a ellos. Este trabajo subraya las formas particulares que toma la escuela y los maestros, dependiendo, en gran medida, del efecto configurador de las necesidades y de las exigencias sociales, culturales y políticas de los diferentes contextos de la ciudad.

El diseño y la realización de cada encuentro local fue otro ejercicio altamente significativo, pues dependía del desarrollo de las agendas de los niveles individuales e institucionales; esto implicaba un ejercicio sistemático para recoger y organizar la información producida en estos niveles, en el trabajo del equipo coordinador y en las sesiones plenarias, así como el análisis de los productos de los docentes y la elaboración de los documentos de síntesis.

Este trabajo, de alta complejidad por la amplitud y la profundidad de la producción realizada fue esencial para configurar los encuentros como espacios de alta significación, como lugares de producción de conocimiento y de formación que recogían y potenciaban el trabajo realizado por los docentes en compañía de los asesores de campo en las instituciones. En general, estos encuentros sirvieron como soporte metodológico para el desarrollo de las actividades de reflexión en torno a la llegada a las instituciones, la formulación de objetivos compartidos, la elaboración de las historias de vida, la realización de los viajes por la cultura escolar y las síntesis dejadas por estos aprendizajes.

En torno al nivel local de orden distrital se diseñaron y desarrollaron otros espacios formativos, de naturaleza voluntaria e informal, denominados Cafés Pedagógicos; esta iniciativa surgió como estrategia para trabajar las perspectivas de otros expertos en algunos temas que se consideraron de interés para las temáticas que se estaban tratando: la profesión docente, el Movimiento Pedagógico Nacional, la Expedición Pedagógica Nacional y las investigaciones actuales sobre los docentes del Distrito Capital.

Una segunda actividad del nivel local de orden distrital se trata de un encuentro de todos los docentes de las localidades participantes. Tiene como objetivos realizar un cierre a la producción colectiva de saber pedagógico sobre lo que significa ser maestro de Bogotá, sobre la cultura

escolar de los colegios del distrito y los procesos de formación permanente, así como dar a conocer a la comunidad educativa de los colegios vinculados, a la Secretaría de Educación Distrital (SED), al IDEP y a otros miembros de la comunidad académica de Bogotá, los hallazgos y la producción de saber de los maestros de reciente vinculación participantes del proyecto.

Se realizó un recorrido por una instalación de cuatro módulos que recreaban el proceso vivido en el proyecto y cerraba el recorrido con la pregunta ¿El puente está creado? Esta pregunta fue respondida por ellos mismos para ilustrar sus historias de vida, en tarjetas depositadas en un baúl que contenía piezas del museo pedagógico.

La instalación se montó de acuerdo con cuatro planteamientos que recogen algunos de los principales resultados durante el proceso: (a) Los maestros nuevos logran sorprenderse con la realidad de la escuela y la práctica de los docentes antiguos (sorpresa). (b) Los maestros nuevos reconocen en los docentes antiguos un espejo de su labor (el espejo). (c) El acercamiento a las historias de vida y los registros escolares permiten nuevos aprendizajes y conocimientos (el aprendizaje). (d) El trabajo adelantado conduce al pasado de lo que somos como personas y como maestros (la memoria) (González Santos, 2011).

Espejo, aprendizaje, sorpresa y memoria constituyeron la estructura de la instalación, marcando un recorrido que fue transitado por los asistentes, que entraron por una puerta de espejos que sugirió “traspasar el espejo”, entrar en otra dimensión, para encontrarse con espejos pequeños dispuestos en un estante, en los cuales estaban consignados textos, dibujos, figuras elaboradas por los docentes, y en cuyas caras posteriores dibujaban el retrato de sus referentes, es decir de quienes los habían hecho verse como espejos de su labor pedagógica.



El espejo

En seguida se encontraban con un mosaico compuesto por láminas de madera que contenían registros de los maestros sobre sus aprendizajes. Este mosaico se armaba a manera de rompecabezas.



El mosaico

Al salir de ese espacio encontraron un árbol cuyas hojas contenían registros sobre distintas experiencias vividas durante el proceso, a la manera de fragmentos suspendidos en el aire pero pertenecientes a un mismo tronco, a una misma realidad. Se trataba de ver lo hecho de una forma diferente.



El árbol

Y, por último, encontraron un baúl (de los recuerdos) con objetos llevados por los maestros, relativos a sus experiencias educativas y pedagógicas, recogidos y atados a un puente simulado que cerraba el recorrido.



El baúl

Estos objetos amarrados con cuerdas a las barandas del puente representaron la “reparación” del puente con un letrero que dice: “El puente está creado”. Posteriormente, los docentes cruzan el puente y depositan en el baúl unas tarjetas con la respuesta a esa frase convertida en pregunta.



El puente está creado



El puente está creado

La dinámica de la propuesta metodológica implicó un proceso de deconstrucción de muchas de las concepciones que sobre la formación de docentes, la escuela y los maestros, se han venido postulando. Por ello, la formalización de la estrategia fue orientada metódica y rigurosamente atendiendo a las experiencias que narraban los asesores de campo en cada una de las sesiones de trabajo del equipo de trabajo. Es una propuesta de corte semiestructurado, en el entendido que se contemplan unos parámetros importantes que enmarcan la perspectiva de formación, pero la concreción sucede en el día tras día, referenciada por lo sucedido en cada institución, sesión de trabajo y por cada sujeto.

El detalle de los diarios de campo y de los registros de los asesores de campo que acompañaban el trabajo individual e institucional, son esenciales para la toma de decisiones asertivas y coherentes con los procesos desplegados.

Las historias de vida: la urdimbre y trama de los puentes

El IDEP ha subrayado en forma reiterada, la debilidad en la constitución de la memoria educativa y pedagógica de la ciudad como resultado de la forma hegemónica como se ha venido construyendo y contando la historia, en la mayoría de los casos “desprovista de las sensaciones y experiencias vividas por maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes y demás actores sociales”. De allí su interés por propuestas metodológicas que tengan de base el trabajo en torno a los sujetos y a sus historias de vida.

El trabajo de investigación con historias de vida ofrece una opción epistemológica, metodológica y ética (Leite Méndez, 2011), con una larga trayectoria en las ciencias sociales: Antropología, Sociología, Historia, Psicología, Trabajo Social, para citar algunas. Como anotan Puyana y Barreto (1994), investigadoras del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia,

La historia de vida es una estrategia de investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, y se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones⁴.

No obstante centrar su atención en sujetos individuales y específicos, la historia de vida “es una interacción social compleja, un sistema de roles, de expectativas, de normas y de valores, de ocultas tensiones, conflictos y jerarquías de poder” (Labrecque, 1998: 27, en Lulle Thierry et ál., 1998). Esto significa que la elaboración de una historia de vida implica una recuperación contextual subjetiva de una trayectoria; es decir una valoración particular de situaciones, tiempos y lugares, que incorpora criterios y concepciones situados históricamente. Lejos de ser un relato caprichoso, la historia de vida articula una lógica cargada de sentido que relaciona momentos cercanos y distantes de una existencia, en función de claves de lectura

4 Además de Puyana y Barreto (1994) sobre el tema de historias de vida como estrategia investigativa pueden consultarse, entre una nutrida bibliografía, autores como: Mendoza Castro, 2008: 143-164; Lulle Thierry et ál., 1998; Labrecque, 1998: 27.

y de interpretación que de otra manera serían muy difíciles de recoger. De allí que la historia de vida haya sido definida, entre otras múltiples formas, como una lectura sociológica de la biografía (Measor y Sike, en Goodson, 1998: 270).

La elaboración de historias de vida como recurso investigativo lleva aparejada la presencia del investigador que la motiva, la indaga y la procesa, en íntimo acuerdo con el sujeto de la historia. Esta relación crea un vínculo especial que proporciona el “halo”, la “atmósfera”, el sentido, la personalidad de la historia, cualidades esenciales que la diferencian de otros tipos de indagación. Si bien el hilo de la historia es propuesto y conducido por el sujeto y su voz es la protagonista, la única que se escucha, el investigador está presente como un “fantasma” detrás, al lado; a veces más cerca, a veces más lejos, acompañando, indicando, sugiriendo, nunca orientando ni imponiendo. Esta particular forma de trabajo hace de las historias de vida una especie de diálogo, expuesto en forma de monólogo, que expresa una relación, un vínculo entre quién narra y quién acompaña. En últimas, como dice Leite (2011): el producto, en últimas, es un relato de relatos.

Como la profesión docente se relaciona estrechamente con la formación de personas, con el ejemplo de vida, con la creación de valores, el diálogo, la enseñanza, el aprendizaje, la palabra, la interacción, el recurso de la elaboración de historias de vida de maestros se ha convertido en un instrumento de trabajo reconocido y aceptado en la investigación educativa.

Mendoza Castro (2008: 147) dice con acierto que:

Las historias de vida de maestros pueden ser utilizadas en educación para interpretar las prácticas pedagógicas de los educadores e investigadores porque ofrecen elementos esenciales para la comprensión de su subjetividad, su interacción con el entorno escolar y porque permiten conocer el perfil del maestro, su quehacer educativo y cómo orienta las acciones desde el PEI en el desarrollo curricular [y agrega que] las historias de vida nos revelan que identidad y memoria marchan de la mano.

Por estas razones, la elaboración de historias de vida ha tenido como propósito en el proyecto propiciar un acercamiento entre los maestros de reciente vinculación al distrito y los más antiguos, de manera que surgiera un diálogo pedagógico fructífero que enriqueciera el quehacer cotidiano de las dos generaciones y aportara a la recuperación de la memoria pedagógica de las instituciones y de la ciudad. Para la elaboración de la historia de vida los docentes de reciente vinculación escogieron un maestro o

una maestra referente, seleccionados por el interés suscitado en los recién llegados por algún aspecto pedagógico destacado observado en alguno de los maestros antiguos.

Dada la gran variedad de aplicaciones del recurso de la construcción de historias de vida, con el fin de hacerlo pertinente a la vida de los docentes se elaboró un documento que permitió trabajar con ellos los aspectos conceptuales y metodológicos correspondientes (Álvarez, 2011).

La primera recomendación que se hizo a los maestros y a las maestras fue la de crear un ambiente relajado, de confianza, respeto y admiración con sus respectivos referentes, de tal manera que permita dialogar en confianza y sin prevenciones. Los maestros referentes debían saber que su selección era un reconocimiento a sus personas, a su saber y a su experiencia, y debían sentirse motivados a compartir todo eso con buen ánimo y disposición. Lo importante era que se sintieran cómodos y en un ambiente de mucha confianza. No se trataba de una encuesta ni de una entrevista; sino de un diálogo, de una conversación lo más fluida posible, ojalá sin preguntas formateadas.

En lo posible, se trataba de que el maestro más antiguo pudiera desarrollar libremente su historia, haciendo énfasis en lo que él quisiera, deteniéndose o ampliando lo que considerara más importante. La actitud de escucha era muy importante y en ella debía expresarse el interés y la emoción que significa reconocer en la vida de un colega, toda la riqueza acumulada durante tantos años de trabajo.

Esto es muy importante desde el punto de vista metodológico pues se aparta bastante de los modelos clásicos de elaboración de historias de vida en los cuales el formato de entrevista (preguntas y respuestas) es dominante. En este caso, la idea central era dar la palabra al referente y dejar que su relato develara las claves del proceso. Se debe dejar constancia que no fue fácil hacerlo. La tendencia inicial del formato usado por los asesores de campo y los mismos docentes fue enfatizar el modelo de la entrevista. Inclusive, se discutió el sentido y la forma de la “pregunta inicial” como clave para el proceso subsiguiente.

Narrar su vida debía ser para los referentes una nueva experiencia pedagógica y de vida. El proyecto buscaba crear las condiciones para que todas estas experiencias se convirtieran en parte del patrimonio educativo y pedagógico que diversas generaciones de maestros le pueden llegar al Distrito Capital. La experiencia acumulada de todas las historias de vida recogidas en el proyecto servirá para que los maestros de reciente vincula-

ción reconozcan que hay un acumulado y una tradición pedagógica que si se recupera podrá hacer mucho más potente el trabajo que los recién vinculados puedan aportar. Esta experiencia, si se sistematiza en forma colectiva, podrá dejar un volumen importante de lecciones, mensajes, saberes, reflexiones, que en últimas es parte valiosa del patrimonio histórico pedagógico de la ciudad.

El objetivo central del ejercicio es hacer visible el saber pedagógico que se ha ido produciendo en la ciudad y en los colegios, con el fin de alimentar la línea de memoria del IDEP ya mencionada. Esta tarea no significó solamente reconstruir la enseñanza sino, como dice Leite Méndez (2011: 6), fundamentalmente producir nuevas comprensiones de esta construcción política y social.

Un supuesto central de este ejercicio consiste en entender que toda la experiencia que va a ir apareciendo en la historia de vida contada por el maestro referente hace parte de un saber situado. No hay ninguna experiencia que sea universal o abstracta. El saber pedagógico que se ha ido construyendo en el transcurso de su vida y que a través de la narración o posteriormente se logre explicitar, es un saber relacionado con circunstancias muy particulares que se sucedieron en lugares y tiempos precisos. De este modo será posible recoger aportes valiosos para los colegios, el barrio, la localidad y el Distrito Capital.

Se espera que en el proceso surjan inquietudes relacionadas con la propia historia de vida de los docentes de reciente vinculación; el narrador seguramente haría referencias a situaciones o experiencias que probablemente interpelarán a quien escucha y lo animarían a construir su propia historia de vida.

Como anota Leite Méndez (2010: 5), los procesos de *elección* en las investigaciones con historias de vida “suponen complejas tramas que van mucho más allá de una simple elección”. Este proceso fue vivido de esta manera por los docentes del proyecto, algunos de los cuales tuvieron que cambiar el docente inicialmente indicado. Para ilustrar este proceso, a continuación se presentan algunas de las razones que tuvieron en cuenta para realizar la selección, organizadas en siete grupos.

El primero y mayoritario está relacionado con los criterios pedagógicos. Valoran la experiencia pedagógica expresada en varios asuntos: las capacidades que tienen para ser reconocidos por los estudiantes, por su cercanía y el buen trato con ellos, porque les dan todo, por mantener el orden y la disciplina, manejar los conflictos entre los jóvenes y lograr la convivencia

en la clase, la autoridad que ejercen en el aula, por la exigencia y el respeto que infunden, y su capacidad de innovación y experimentación en el aula.

El segundo grupo, también significativo, tiene que ver con razones de amistad y cercanía personal, que se expresan en: la relación de compañerismo que se entabló desde que llegó al colegio; por la amistad que se comenzó a construir y está creciendo desde que se conocieron en la institución: (“Por tal motivo deseo escribir algo de su historia como un regalo para él”); la confianza que ya tenían, por haber recibido su ayuda y su apoyo cuando entró nuevo (“recibí su acogida cuando llegué al colegio y colaboré en el proceso de adaptación”); también por haberle guiado en la manera adecuada de manejar un curso difícil; mantener un diálogo nutrido y emocional; ser su amigo, su compañía, su apoyo constante (“por todo lo que significa”).

El tercer grupo es también importante y habla de razones relacionadas con la personalidad y el papel que juega en la institución. Lo maestros lo expresan así: ha permitido el encuentro y hace que la experiencia con la institución sea más placentera (“es responsable, organizado, tiene buenas relaciones humanas”), (“es solidaria, detallista”), serio, dedicado, puntual (“tiene buena presentación”), calidad, integral, inspira, aconseja (“es muy sincera y dice lo que piensa incluso a los directivos”).

El cuarto grupo de razones, menos numeroso, se refiere a asuntos de vocacionalidad profesional: su formación profesional, por estar orgullosos de su profesión, su vocación de servicio, su valentía: para ser docente se requiere ser valiente porque significa tocarle la vida a muchos.

Un quinto grupo de razones, menos frecuente, tiene que ver con la antigüedad, la experiencia y la edad: (“Es la persona mayor del grupo”). El sexto tipo de razones va en dirección contraria a los anteriores, pues son criterios negativos: (“No acepta proyectos nuevos porque implica más trabajo”); es negativo; le parece extraño, ensimismado; tiene discrepancias con él y es una ocasión para acercarse. En estos casos lo que llamó la atención fue la falta de compromiso con la labor docente, razón por la cual hay que conocer cómo ha sido su proceso formativo y su experiencia pedagógica, las causas de su despreocupación, en ocasiones, pero así mismo el hecho de continuar aún como docente.

La última razón esgrimida está relacionada con su capacidad de liderazgo y convocatoria entre los padres de familia. Sobre esto no se amplió el comentario.

Los datos disponibles sugieren que la experiencia de estos docentes, su trayectoria de varios años en el ejercicio de la profesión, es la que constituye su mayor valor agregado y llama la atención de los recién vinculados. Los testimonios dados a este respecto así lo muestran pues se refieren a la manera cómo mantienen el orden y la disciplina en los salones, a la facilidad para resolver situaciones de conflicto y de violencia, a las habilidades didácticas, a la tranquilidad y la mesura en su comportamiento con los colegas, al conocimiento y manejo del entorno, entre otros.

La elaboración de las historias de vida no fue fácil por el poco tiempo disponible en los colegios. Para hacerlo, en ocasiones tuvieron que acudir a sus tiempos de descanso o a jornadas por fuera de la institución. Se buscaron acercamientos más amistosos y personales, diálogos animados, cálidos, emocionales y divertidos. En otros casos ya se tenían confianza, y comenzaron hablando del proyecto sin protocolos. En los casos en los que hubo amistad se planteó como la continuación de un diálogo en el que hubo un aprendizaje mutuo permanente, en lo personal y en lo laboral. Para otros, en cambio, romper el hielo fue difícil. No se sabía por dónde comenzar el diálogo, pues se trataba de hablar de algo íntimo: su historia de vida. En estos casos por lo general se comenzaba presentando el proyecto y se tendía a hacer entrevistas formales con preguntas prediseñadas⁵.

En la mayoría de los casos la respuesta a la invitación fue positiva. En otros hubo alguna dificultad, al punto que se debieron buscar otras alternativas. Uno de ellos expresó que no quería hacer pública su historia para evitar que otros la supieran y la comentaran. En otros casos se intentó concertar encuentros y no fue posible, o cuando se logró se notó que no había cercanía. Se terminó buscando colegas de la misma área con quien ya se tenía algún vínculo. No siempre se han acercado por empatía, en algún caso había más bien discrepancias, pero les pareció interesante acercarse justamente por esa razón, para desbloquear las distancias.

Junto a algunas de las historias de los referentes el maestro de reciente vinculación fue haciendo su propia historia, recorriéndola desde la niñez, la juventud y la descripción de su carrera: “Mi referente ha sido un espejo para mí, del relato biográfico de ella he construido el mío”.

Las relaciones que se entablaron con sus maestros referentes ya les permiten a los de reciente vinculación tener una percepción de ellos que por lo

⁵ Documento producido con base en los resultados del encuentro local realizado el 6 de septiembre de 2011. OEI, IDEP y SED, 2011. El puente está quebrado. Acompañamiento a docentes de reciente vinculación de colegios de Bogotá. Avances sobre historias de vida de maestros referentes. Septiembre.

general es muy positiva. Es importante destacar esto porque desvirtúa la tesis de que hay un enfrentamiento entre los dos grupos de maestros (Decreto 1278 de 2001 vs. Decreto 2277 de 1979). Aunque existen diferencias entre ellos, por su régimen laboral, por las brechas generacionales y quizás por sus niveles de formación, es interesante anotar que hay un alto aprecio y una valoración muy positiva.

También vale la pena resaltar la nueva imagen que se tiene de los referentes porque es condición para que haya un buen acercamiento; no se sabe, por ahora, qué tanto haya contribuido este ejercicio de elaboración de la historia de vida compartida a este acercamiento positivo, pero en todo caso, seguramente más adelante, se podrá constatar que las relaciones entre los docentes a partir de este ejercicio no parecían insinuar que *“el puente estaba quebrado”*.

La manera como perciben a sus maestros referentes está relacionada con aspectos pedagógicos y profesionales, sus valores y su personalidad⁶. Con relación a los primeros, señalan que tienen muy buena formación y son buenos profesores. Hablan del compromiso social con los estudiantes, de cómo les enseñan y los motivan. De las maestras de preescolar consideran que dan los fundamentos para la aceptación de normas, hábitos y procesos, pieza fundamental en el desarrollo de los estudiantes. Las consideran seres humanos grandes que se convierten en (“símbolo de constancia, lucha, compromiso con ellas mismas y con los otros”); creen que tienen capacidad de (“entregar todo por lo que más aman: su profesión, la docencia”). Son el sostén de los procesos académicos y del bienestar institucional; hablan del trabajo y del sacrificio que esto requiere.

El mayor aporte que hacen está relacionado con su vasta experiencia, el compromiso, su sinceridad y los aportes que hacen frente a las diferentes situaciones del contexto. Por eso, según algunos comentarios, se han ganado el respeto de los colegas, los estudiantes y los padres de familia. También creen otros que se destacan por su mente creativa y curiosa y su preocupación por lo social, de donde se desprende su interés por la investigación.

Con respecto a los valores y la personalidad destacan en ellos, primero que todo, el compromiso, la lealtad, la amistad y el compañerismo. Al respecto hay bastantes reiteraciones; se valoran distintos aspectos por: estar pendiente de las personas prestando ayuda; ser sociables, propiciar la unión y la integración entre compañeros; ser comprensivos, flexibles y compartir propósitos colectivos; proporcionar tranquilidad en momentos de dificultad,

⁶ Este avance se elaboró con información de los procesos realizados en los colegios Rufino José Cuervo, Colombia Viva, Agustín Nieto Caballero, Bravo Páez y José Martí (OEI, IDEP y SED, 2011).

inspirar confianza y dar alegría; ser amables e inspirar armonía, descanso y despreocupación; ser descomplicada, amable y amorosa. También resaltan otros valores, entre ellos la seriedad, la capacidad de diálogo, la capacidad de dejar en claro sus ideas sustentando sus acuerdos o desacuerdos, la inteligencia, la forma aguerrida y entusiasta de proyectar su vida, la criticidad, ser cumplidor de su deber, la integralidad, la organización, la disciplina y el optimismo.

A modo de síntesis, con respecto a estos dos tipos de valoraciones, una maestra de su referente señalaba:

[...] es un modelo a seguir, es guía, líder positiva, ejemplo profesional y de vida. [...] es mi ejemplo a seguir, durante este año he podido compartir muchos momentos personales y profesionales que han aportado en mi quehacer pedagógico y en mi dimensión humana.

Unos pocos comentarios se refirieron a los valores negativos que veían en sus referentes:

[...] son más docentes que maestros; [...] no se ocupan de la persona sino del conocimiento; [...] no son ejemplo, están cansados, no quieren lo nuevo, para ellos educar es meter conocimientos.

En relación con el ejercicio propuesto, los docentes se expresaron positivamente; se sintieron motivados, realizaron diálogos divertidos y cálidos que generaron sentimientos amables. Se identificaron cuatro tipos de valoraciones sobre el ejercicio de elaboración de las historias de vida que vale la pena destacar pues materializan la intención formativa que lo animó:

El primero, referido a lo que descubrieron y no se imaginaban de sus referentes. Dicen haberse sentido “tocados”. En este caso se destacan los descubrimientos positivos que cambiaron el estereotipo de maestros conformistas, rutinarios, acomodados, por la visión de maestros todavía comprometidos, interesados en innovar, con lazos profundos de colegaje y camaradería.

[...] porque lo pone a uno a pensar por qué los antiguos hacen lo que hacen. [...] Creía que a los antiguos solo les interesaba el conocimiento y limitarse a un tablero: ¡Sorpresa! Ver que van más allá, al darles la oportunidad de dar a conocer sus aportes pedagógicos se conocen sus problemáticas [...].

Descubrieron que sus referentes siguen interesados en hacer cosas nuevas, a pesar del tiempo que llevan en el colegio. Esto les ha permitido tener otras ópticas: (“La imagen que tenía de algunos me cambió por completo”). Se reconoció que cada compañero tiene una historia y desde allí hay algo que decir. Descubrieron, por ejemplo, que los antiguos tienen más colegaje, más camaradería y más lazos de amistad.

Un efecto importante es el cambio que puede producir en algunas actitudes que se reconocen como frecuentes en los colegios, relacionadas con la costumbre de criticar al otro y señalar a los colegas sin mayores fundamentos. Dicen que con el ejercicio se aprende a entender, a respetar al otro y a no juzgarlo. El conocimiento del otro se da, según algunos, a través de los pequeños detalles de la vida que se relatan en historias como estas; se puede ver cómo las grandes decisiones se toman a partir de los pequeños detalles.

El segundo, sobre el efecto de espejo que les ha permitido mirarse de manera crítica a sí mismos y verse también como sujetos con historia. Conociendo a otros se reconocieron diferentes y esta fue una manera de afirmarse a sí mismos. Plantearon que no es fácil aceptar lo que uno mismo hace. Esto ha ayudado a hacer reflexiones internas que llevan al conocimiento de sí, a través de la otra persona. Sus relatos les revivieron incluso emociones infantiles. El maestro referente les enseñó que cada uno tiene una historia de batallas para ganarse lo que tiene.

El tercero, como experiencia de aprendizaje que abarca toda la vida y no solo la escuela y el trabajo. Se mencionó este ejercicio como un acto de descubrir, el juego de destapar sorpresas. Consideran que se pudo aprovechar como una oportunidad de diálogo pedagógico que ayudó al crecimiento profesional. En la medida en que los compañeros de trabajo se disponen a contar su vida, están dispuestos a aportar, de allí la pregunta que surge es: (“¿Qué traigo para aportar y qué voy a aprender?”). Allí hay una invitación a escuchar, lo cual supone una disposición para aprender de los demás. Se aprende por ejemplo (“que somos el resultado de nuestra historia”), señaló una maestra. Otra consideró que: (“Se construye una mirada distinta con la cual se puede vislumbrar un futuro distinto”).

También se aprendió que aunque como maestra joven aparentemente se tenía poca experiencia para escribir una historia pedagógica, había toda una vida por contar, pues no se trataba solo de la vida como maestras: (“Somos el resultado de muchas cosas. Lo que se pone en juego es la vida misma, más allá del colegio y del trabajo”).

El cuarto tipo de valoración, menos frecuente que las otras, habla del ejercicio como una apertura a reconocer el pasado. Sirvió para mirar hacia atrás, para entender cómo era la educación y cómo ha cambiado. En un caso, implicó buscar otros datos y otras fuentes que ayudaran a ampliar información. Un testimonio señala que el maestro referente: (“Se ha motivado tanto que llamó a su papá con quien no hablaba hace mucho tiempo, para que le ayudara a recordar aspectos de su pasado”).

La elaboración de las historias de vida no fue fácil por el poco tiempo que se dispuso en los colegios para el diálogo: (“Aunque el tiempo ha sido muy escaso, buscamos espacios cortos dentro de la institución para conversar e intercambiar experiencias, se comparte en la cotidianidad”); para hacerlo, en ocasiones tuvieron que acudir a sus tiempos de descanso o en jornadas por fuera de la institución, pues para varios el espacio del colegio no ayudaba y se fueron creando otros ambientes propicios para abordar a los referentes.

En varios casos se menciona el primer acercamiento como una experiencia de diálogo informal, que sirvió para romper el hielo:

[...] el acercamiento ha sido muy natural. Al principio había preguntas, luego fluía la conversación, se habla mucho y se cuentan muchas anécdotas. No se han recogido sistemáticamente en un diario de campo para no hacer rígidos los primeros encuentros.

Se buscó un acercamiento más amistoso y personal, incluso en un caso acudiendo a su condición de madre. Se describen estos primeros encuentros como diálogos animados, cálidos, emocionales y divertidos, que en algún caso derivó en compartir juegos para realizar con los estudiantes.

En otros casos ya se tenían confianza, y comenzaron hablando del proyecto sin protocolos; en los casos en los que hubo amistad se planteó que fue la continuación de un diálogo en el que hubo un aprendizaje mutuo permanente, en lo personal y en lo laboral.

Para otros, en cambio, romper el hielo fue difícil. No se sabía por dónde comenzar el diálogo, pues se trataba de hablar de algo íntimo: su historia de vida. En estos casos por lo general se comenzaba presentando el proyecto y se tendía a hacer entrevistas formales con preguntas prediseñadas. Una maestra comenzó observando las clases de su referente y acercándose en los recreos para conversar. De allí surgió la posibilidad de seguir el intercambio de pareceres sobre sus prácticas pedagógicas en otros espacios fuera del colegio. Otros simplemente observaron a su colega y hablaron

con él sobre las clases. Una de las participantes hizo un primer acercamiento a través de una tarjeta que un estudiante le ayudó a diseñar; en ella puso un mensaje amable que motivó mucho a la maestra referente y la hizo sentir importante.

En la mayoría de los casos la respuesta a la invitación fue positiva. En otros hubo alguna dificultad, al punto que debieron buscar otras alternativas. Uno de los referentes expresó que no quería hacer pública su historia para evitar que otros la supieran y la comentaran. En otros casos se intentó concertar encuentros y no fue posible, o cuando se logró se notó que no había cercanía. Se terminó buscando colegas de la misma área con quienes ya se tenía algún vínculo.

No siempre se acercaron por empatía, en algún caso hubo más bien discrepancias, pero les pareció interesante acercarse justamente por esa razón, para desbloquear las distancias.

Los temas que aparecieron en los primeros encuentros estuvieron a veces relacionados con la parte familiar y la primera experiencia laboral; se recordaron momentos de infancia y el inicio de la formación: (“Se han hecho ejercicios de retrospectiva para hallar momentos implícitos del ciclo vital, pero significativo en la formación de su labor”). Después de esto se avanzó con preguntas más intencionadas y en aspectos que los referentes querían que fueran conocidos por lo demás.

¿El puente está creado?

a. En relación con la propuesta formativa

El diseño del proyecto, en sí mismo, puede ser presentado como un resultado de aprendizaje sobre procesos alternativos de formación de docentes que combinan aspectos de formación inicial con formación en ejercicio.

El proyecto generó una modalidad de formación que privilegió el trabajo in situ; es decir, el diseño y la puesta en marcha de prácticas formativas que permitieran sacar provecho a la tesis, ampliamente difundida y aceptada, según la cual una de las principales fuentes del saber de los docentes es su propia práctica. Este criterio permitió construir la propuesta en función de la historia y las características generales y de coyuntura de las instituciones y de los docentes en sus nuevos contextos de trabajo. Esto significa que se validaron los supuestos conceptuales del proyecto que destacan el valor de la práctica pedagógica como factor esencial en los procesos de formación docente.

Una de las herramientas de la propuesta de trabajo fue el acompañamiento in situ por parte de un “asesor de campo” quien se reunía con los docentes en encuentros semanales, complementados con apoyo virtual y encuentros periódicos con los docentes de las demás instituciones vinculadas al proyecto en eventos locales.

El acompañamiento no se entendió como un recurso complementario o de apoyo sino como el eje alrededor del cual giraron todas las actividades realizadas en el proyecto. El acompañamiento se concibió, en síntesis, como el dispositivo para que los equipos de trabajo se concretaran como el lugar por excelencia de la formación in situ; como el *locus* de la *práctica situada*, como la semilla que generaría la transformación buscada en el conjunto de la institución.

Estas actividades también permitieron validar las tres preguntas que las articularon: la pregunta por la construcción del sujeto maestro o nivel individual, que se concretó en el análisis de las experiencias de llegada a las instituciones, las autobiografías y las historias de vida; la pregunta por la cultura escolar como resultado de los viajes; y la pregunta por la práctica situada en relación con los entornos institucional, local y distrital.

Como se ve, la estrategia metodológica combinó estas actividades en una secuencia que le dio a cada una de ellas un lugar especial en el proceso. Sin embargo, se debe resaltar la importancia que en el diseño tuvo la elaboración de las historias de vida de maestros pues con este recurso se enfatizó el aprendizaje, mediante la retroalimentación de los diálogos entre maestros de reciente vinculación y maestros referentes experimentados poseedores de una tradición pedagógica construida en su trayectoria como docentes públicos en el Distrito Capital.

Las discusiones conceptuales y metodológicas fueron permanentes y enriquecedoras. Vale la pena destacar que el proyecto mismo fue concebido como una iniciativa de creación en la práctica de un proceso formativo no convencional, distante de las formas tradicionales de la capacitación o de la formación por contenidos discursivos impartidos por expertos por medio de conferencias magistrales. En esto consistía el reto de configurar ese proceso formativo mediante la “práctica situada”, en el cual los aprendizajes se daban tanto en los docentes de reciente vinculación como en los integrantes de los equipos, técnico y de asesores de campo.

Esto quiere decir que cada uno de los momentos del proceso formativo tuvo que ser construido con base en las evidencias arrojadas por el desarrollo del proceso, mediante la permanente retroalimentación del trabajo de los

asesores de campo, el análisis de los productos elaborados en los encuentros con los docentes, en los encuentros locales, las discusiones llevadas a cabo en los cafés pedagógicos y las conferencias. La preocupación por el carácter formativo de todas las actividades estuvo siempre presente en las discusiones del equipo y sirvió de base para la preparación de las guías de trabajo y el diseño de los ejercicios, que debían realizar individual y colectivamente tanto los docentes como los miembros de los equipos técnico y de asesores de campo.

Entre otras cosas, el papel de los especialistas dentro del equipo consistió en recoger las particularidades de los procesos en cada institución y buscar la forma de articularlos a los ejes centrales del proceso. Ante la tensión relacionada con el grado de estandarización que se requeriría para guiar las sesiones en los colegios o el grado de autonomía que tendrían los asesores para decidir en cada caso las herramientas metodológicas que juzguen adecuadas, se tomó la decisión de no unificar herramientas y afinar mucho más los criterios metodológicos a partir de los principios acordados en el diseño inicial, con el fin de que cada asesor de campo pudiera atender las especificidades de sus grupos.

El seguimiento a los informes de los asesores de campo permitió aprendizajes sobre la forma de trabajar los encuentros con los docentes, el avance de las tareas, la gestión con rectores y coordinadores, la apropiación de la metodología, la manera de solucionar las dificultades para los encuentros y encontrar mecanismos alternativos, sobre el diseño y realización de los mismo, y sobre las formas de procesamiento de los resultados de ellos para su devolución a los docentes. Al mismo tiempo, se avanzaba en el conocimiento sobre el perfil de los docentes, de sus actitudes frente al proyecto, a las instituciones, a los estudiantes y a sus colegas.

b. En relación con los resultados del proceso de formación

Los ejercicios realizados durante esta primera actividad del proyecto dejaron enseñanzas muy valiosas extraídas de los relatos individuales y de las puestas en común en los encuentros locales y otras reuniones. La llegada a los colegios de los docentes de reciente vinculación constituye la experiencia de más impacto tanto para ellos como para las instituciones y el personal ya vinculado. Las primeras impresiones de todos en la comunidad educativa marcan una impronta que perdura por mucho tiempo y que, en algunos casos, se instala definitivamente y frustra para algunos las posibilidades de continuar ejerciendo la profesión docente, así como también introduce prácticas y estilos novedosos inéditos en la vida de los colegios.

Lo que ocurre cuando llegan los docentes nuevos puede ser asumido como un rito de iniciación o de transición, característicos de todas las culturas. Estos ritos, según Mircea Eliade (19976: 69 y ss.), tienen como característica esencial la “muerte” y “resurrección” de quienes los experimentan; es decir, afectan radical y significativamente la vida de los iniciados, en la medida en que operan como conmutadores entre el “antes” y el “después”, hasta el punto que algunos de ellos tienen como fin que el iniciado “olvide su vida pasada”. En la tradición clásica, los ritos implican “ceremonias” que dejan marcas o señales en el cuerpo (pinturas, tatuajes, cicatrices, adornos) de gran poder simbólico para los iniciados y los contextos a los que llegan.

En el caso de los docentes del proyecto, estos rituales comenzaron con los concursos y pasaron por las entrevistas, los nombramientos, la llegada, las evaluaciones, aspectos todos que fueron reseñados con toda claridad por los maestros y las maestras en los ejercicios realizados con ellos. Es indudable que todos dejaron marcas, algunas de ellas imborrables.

En la literatura sobre mentorías se destaca el acompañamiento a los noveles por parte de docentes experimentados durante el periodo de inserción; los docentes del proyecto no tuvieron esta posibilidad cuando llegaron. Sin embargo, el proyecto proporcionó una experiencia similar encarnada en las figuras del asesor de campo y el maestro referente. Esta circunstancia debe destacarse como uno de los más importantes aportes del proyecto, pues deja como valor agregado la presencia del referente como modelo pedagógico acompañante.

En el caso de quienes provenían de instituciones privadas, el cambio más significativo fue, sin duda, su “conversión” a docentes del sector público, algo que no se da de manera automática sino que requiere de un proceso largo, de apropiación de códigos, lógicas, sentidos y prácticas, que no siempre son evidentes desde el primer momento. Para el caso de Bogotá, este hecho está ligado, por ejemplo, al contenido de las políticas educativas que se vienen implementando en las distintas administraciones y que implican conflictos ideológicos y políticos, tensiones administrativas, prácticas pedagógicas y condiciones laborales y de trabajo, para citar algunos. De este modo, la llegada a los colegios, como se muestra en los testimonios dados por los docentes constituyó, sin duda, la prueba de fuego, el ritual por excelencia que marcó definitivamente la entrada a esta nueva condición.

Algunos de ellos vivieron la sugerente condición de ser “antiguos” recién vinculados pues llevaban alrededor de dos años de haber llegado cuando

recibieron el contingente del nuevo concurso. Estos docentes narraron de manera particular la experiencia de la llegada, pues experimentaron las dos condiciones en su periodo de adaptación que puede durar varios años.

Superado el momento de la llegada, la mayoría de los docentes tiene un balance positivo de su permanencia en los colegios. Por nuestra parte destacamos la importancia de este momento y la necesidad de ser atendido de manera más sistemática y cuidadosa. Se necesita convertir la llegada de docentes nuevos en un proceso de formación claramente establecido y el contacto con los maestros más antiguos en un ejercicio de mentoría o formación in situ que aproveche al máximo todas las posibilidades formativas que tiene ese intenso periodo de conocimiento del entorno, de relación con los miembros de la comunidad educativa, de apropiación de la memoria educativa y pedagógica de la institución, la localidad y sus docentes y directivos. Los colegios deben disponer de espacios y tiempos, individuales y colectivos, para hacer de este ejercicio una actividad estructuralmente ligada a la vida de los colegios.

Los aprendizajes sobre los viajes por las culturas escolares se iniciaron sobre aspectos conceptuales y metodológicos tomados de las experiencias de la Expedición Pedagógica Nacional y el Movimiento Pedagógico Nacional. Los participantes recibieron los documentos, vieron los videos y participaron en las sesiones de inducción. Se entrenaron para reconocer los territorios escolares y recoger los acumulados pedagógicos existentes e identificaron los “asuntos” que debían ser objeto de observación y análisis.

Como era de esperarse, los viajes mostraron diferencias en las culturas escolares por instituciones y localidades; centraron su atención en focos diversos, dependiendo de los intereses de los docentes y las características de los colegios. Los encuentros propiciaron el acercamiento entre los docentes, el diseño de metodologías, la discusión teórica a partir de exposiciones de expertos, la elaboración de materiales, la coordinación de horarios para el trabajo en los colegios, y la consolidación de los equipos ante las dificultades de encuentro en las instituciones.

Los encuentros locales permitieron el conocimiento entre los integrantes de los equipos y el establecimiento de relaciones horizontales entre ellos, la comparación de procesos, metodologías e iniciativas, el reconocimiento a los trabajos con mayores desarrollos y la adquisición de un conocimiento de primera mano sobre las realidades de las instituciones por localidad, dimensión que difícilmente es perceptible en la cotidianidad del ejercicio docente en cada colegio.

En lo metodológico suplieron las deficiencias derivadas de las dificultades para el trabajo en las instituciones y propiciaron la elaboración y la adopción de agendas para sincronizar las fases del proyecto. Fueron los lugares por excelencia para la realización de talleres y de trabajo en grupo. Sin duda se puede afirmar que fue en estos espacios donde se cohesionaron y consolidaron los grupos de los colegios.

Estos espacios indican que los procesos de acompañamiento a los noveles y a los de reciente vinculación, pero con experiencia previa, requieren de estrategias complementarias al trabajo realizado por los mentores, tutores o referentes, con el fin de socializar los aprendizajes y multiplicar sus efectos en las instituciones. De lo contrario, las experiencias se quedan en el ámbito personal e individual. La importancia de esta constatación se refuerza cuando se considera que el ejercicio docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas también tienen una dimensión colectiva la que, finalmente, materializa el sentido y la importancia de la educación para los individuos y la sociedad.

Los Cafés Pedagógicos fueron concebidos como espacios complementarios de formación para los docentes de reciente vinculación, sus referentes y quienes quisieran asistir por parte de las instituciones participantes en el proyecto. No eran obligatorios a propósito, pues se esperaba que su carácter abierto e informal suscitara el interés de maestros, directivas y estudiantes. No ocurrió así. La asistencia fue irregular y baja aunque quienes asistieron participaron en las discusiones y evaluaron positivamente su realización. Uno de los factores que incidió fue la dificultad de acceso a Maloka que, por otra parte, colaboró sin ninguna restricción y permitió el uso del Café, un sitio agradable y adecuado a los objetivos de la actividad. Los temas escogidos reforzaron, sin duda, los contenidos conceptuales trabajados en el proyecto y ampliaron el espectro de la formación.

El encuentro distrital realizó un cierre de alto contenido pedagógico para el proceso. Los conceptos pedagógicos planteados por el proyecto se llevaron, mediante una instalación, a una dimensión simbólica o semiótica, apoyada en los materiales elaborados por los maestros, generando un nuevo lenguaje dirigido a afectar la percepción y la sensibilidad de los asistentes mediante su interacción con las obras⁷.

7 Como se dice en el texto de la propuesta, “[...] la instalación no es asumida desde la perspectiva de la contemplación, sino desde la óptica de la interacción. De ahí que su propósito sea la intervención, por parte de los participantes, de la obra misma, replanteándose así la preponderancia de un autor y dándose paso a un acontecimiento colectivo que se compone de manera participativa y progresiva. En su proceso de composición, la obra parte de una experiencia pedagógica, se estructura desde un formato plástico y se complementa con los participantes en la actividad que cerrará el ciclo de este proyecto” (véase González Santos, 2011: 1).

Se trató más de un acontecimiento colectivo que de la presentación de un resultado por parte de un autor. El sentido de las fases, las preguntas suscitadas a los maestros y los resultados del proyecto fueron presentados y discutidos en ejercicios lúdicos, paneles y exposiciones magistrales que fueron recogidos por los participantes en fichas de respuesta a preguntas previamente diseñadas. El eslogan de la instalación: “¿El puente está creado?”, se presentó como pregunta que cuestionaba a todos los participantes sobre los resultados del proyecto y los animaba a reflexionar sobre el sentido y los fines alcanzados durante el proceso.

La actividad logró “cerrar” en cada uno de los participantes el proceso, mediante un tránsito reflexivo por las distintas fases del proyecto que culminó con la pregunta sobre su estado real como docentes de reciente vinculación frente a las instituciones y a los docentes antiguos.

c. En relación con la construcción de las historias de vida

El componente de elaboración de historias de vida de los docentes referentes ocupó el lugar central en la propuesta del proyecto y en la estrategia metodológica de formación. Materializó la adaptación del modelo de mentoría con los docentes más experimentados, seleccionados por los mismos recién vinculados y concretó de manera particular el trabajo in situ.

Las tres fases generales implícitas en el ejercicio de producción de las historias de vida son las siguientes: los encuentros para los diálogos y las conversaciones, la escritura y la interpretación. Los aprendizajes asociados al proceso se concretaron, en primer término, en la apropiación de las teorías y las metodologías sobre historias de vida provenientes de las ciencias sociales y, en particular, de las historias de vida de docentes. Se revisaron textos, se trabajó con expertos, se realizaron ejercicios de diseño y de aplicación y, sobre todo, se experimentó el trabajo con los docentes que más podían aportar a la formación de los recién llegados. Los actos de narrar y escribir se concibieron como experiencias pedagógicas y de vida, y patrimonio educativo y pedagógico.

La selección de los maestros referentes obligó a pensar el ejercicio con criterios pedagógicos: ¿A quién seleccionar? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué observar? ¿Qué indagar? ¿Qué seleccionar? ¿Cómo preguntar? ¿Qué priorizar?

Implicó ver a los referentes en el contexto del colegio e interpretar la relación entre los dos, construir hipótesis sobre el significado de las acciones y los comportamientos, analizar las relaciones entre colegas y con los estudiantes, construir coordenadas espaciales y temporales para la trayectoria de sus vidas; analizar los contextos urbanos y su impacto en las instituciones; diseñar el guión

para las entrevistas y las conversaciones, llevar el diario de campo, redactar la historia, ajustarla con el referente, discutirla con el asesor de campo, cotejarla con los ejercicios realizados por los otros colegas, analizarla en el contexto de los encuentros locales, reescribirla, preparar el texto para su publicación, trabajar en su adaptación para los video clips, entre otras cosas. Como se ve, se trató de un ejercicio de alta complejidad que puso a prueba muchas dimensiones del trabajo docente y afinó la sensibilidad personal y pedagógica de todos los participantes en el proyecto.

Un segundo aprendizaje tuvo que ver con el desarrollo de la capacidad de verse a sí mismos en perspectiva autobiográfica. Este ejercicio fue muy importante porque colocó a los docentes recién vinculados en la perspectiva de construirse como referentes; es decir de consolidar su carrera docente y dejar un aporte a otros colegas como ellos y a la ciudad. La idea de sistematizar su experiencia docente quedó instalada con este ejercicio como parte de un proceso de autoformación continuado al cual se deben referir todas las experiencias de vida, no solo las de la escuela, pues la “práctica situada” implica exactamente eso: situar al sujeto en el contexto. La autobiografía implica también dejar testimonio del paso del tiempo y fijar el pasado para ponerlo al alcance de los futuros docentes.

El ejercicio de la escritura constituyó otro aprendizaje importante. Se sabe que la dificultad para escribir es frecuente entre los docentes, de manera que este ejercicio reforzó esta capacidad y produjo resultados importantes; sobre todo, cuando se planteó la posibilidad de su publicación. El descubrimiento progresivo de las cualidades de los referentes fue marcando el establecimiento de las pautas pedagógicas de la indagación y permitió la construcción cada vez más centrada del hilo conductor del relato.

Se puede decir que el ejercicio de construcción de una historia de vida es un ejemplo sobresaliente de los procesos de retroalimentación. De alguna manera se asemeja a la técnica de edición cinematográfica en la cual episodios independientes en el tiempo y en el espacio van encontrando su justo lugar en el relato. De allí que una variación de este ejercicio consistió en el trabajo realizado con los especialistas encargados de producir los videoclips, pues allí se trabajó el lenguaje de la imagen, a partir de los textos de las historias de vida, junto con el proceso de producción y edición.

d. Y... ¿El puente está creado?

Algunos maestros consideran que el puente sí está creado, estas son varias de sus opiniones:

Sí, porque con todas las historias de vida hay bastante material para dar muy buenos aportes al proceso educativo.

Sí. Solo que hay que mantenerlo y ese mantenimiento es el que es difícil.

Sí, quizás nunca estuvo tan quebrado, pero creo que hemos puesto rumbo hacia un acercamiento entre los profesores más antiguos y los de recién nombramiento.

¡Sí! Ahora lo importante es seguir caminando por él, con pasos firmes pausados y significativos. Además amarrar fuertemente esos lazos que lo sostienen y no permitir que nada ni nadie lo quiebre.

Sí, porque con todas las historias de vida hay bastante material para dar muy buenos aportes al proceso educativo.

Claro que sí está creado, en cuanto a metodología e innovaciones que traen nuestros compañeros nuevos.

Los espacios de conversación y análisis de la vida de nuestros antiguos y nuevos se relacionan con mayor fuerza luego de este proyecto en algunas escuelas. Por tanto el puente está creado.

Otros, consideran que no:

La respuesta a mi parecer es no, ni jamás estará creado; ya que la vida es un caminar continuo con las personas y una resolución continúa de problemas que afortunada o desafortunadamente debemos afrontar a diario. El puente que creamos hoy, mañana estará quebrado de nuevo y la vida será siempre un continuo reparar ese puente.

Pero seguirá quebrado porque el gobierno nos tiene divididos.

Mientras estos compañeros no gocen de excelente salario o al menos remuneración dignos, la educación tiene un rompimiento.

Otros creen que el puente debe ser construido en forma permanente:

Creo que ya tenemos las bases del puente, conocemos las herramientas que necesitamos pero el puente se construye y se deconstruye constantemente, por esta razón es necesario una participación activa de nosotros los docentes en la transformación de la dinámica en la cual nos vemos envueltos en nuestras instituciones educativas.

Considero que aunque no se cure con cáscaras de huevo, hay mucho trabajo para realizar por parte de estudiantes profesores y familia.

Opino que gracias a la experiencia e historias de vida que a diario voy encontrando, puedo decir que estoy construyendo las bases y cimientos de mi historia de vida tanto laboral como profesional a mediano y largo plazos.

Se ha dado el inicio para que se restaure lo que estaba quebrado del puente.

Este proceso necesita fortalecerse y motivarse desde el quehacer pedagógico en el día tras día.

El proyecto logró generar expectativas y proyecciones para continuar con la experiencia docente; desde el reconocimiento y la proyección.

Están planteadas estrategias, recursos y procesos, pero pienso que aun está en desarrollo esa creación del puente. Con proyectos como este se genera una sensibilización y cuestionamiento de muchos aspectos, este es un paso importante a un gran proceso que va hacia adelante con el aporte y la perseverancia de cada uno de los que constituimos este engranaje de la educación.

Más que está creado. Es un puente que se está iniciando, que, al igual se deconstruye y construye continuamente, el conocer a los demás nos permite, comprender y construir un puente con excelentes bases.

¿Qué hacer para crear los puentes?

La experiencia vivida en desarrollo de la ejecución del proyecto permite hacer una reflexión sobre el papel que deben cumplir las instancias gubernamentales y la sociedad civil en materia de formulación, implementación, discusión, análisis, monitoreo, seguimiento y evaluación de las políticas públicas relacionadas con el tema docente. El IDEP constituye un lugar privilegiado para aportar a estos aprendizajes y buscar conexiones que permitan afinar la política educativa distrital en relación con los distintos asuntos que dan cuenta de la cuestión docente.

Sobre la cuestión docente

El primer aspecto surge del análisis del proceso con respecto a la necesidad de considerar el tema docente desde una perspectiva integral que dé cuenta de su complejidad y de la interrelación existente entre los distintos elementos que la constituyen. Uno de los principales problemas de las políticas referidas a los docentes consiste en que no abordan la problemática desde una visión de conjunto sino que, por el contrario, fragmentan y aíslan sus componentes generando acciones muchas veces opuestas y contradictorias. Es lo que ocurre, por ejemplo, con las directrices normativas en materia de posibilidades de acceso al ejercicio de la docencia para profesionales de otras disciplinas y sus efectos en el terreno de la formación inicial que se ve desestimulada.

La recomendación consiste en empezar a trabajar en la perspectiva de una revisión sistemática de las políticas referidas al tema docente con el objeto de ubicar sus continuidades y rupturas, las relaciones y las tensiones entre las políticas nacionales y las locales, los efectos que sobre ellas puedan tener los pactos y los tratados internacionales que por razón de su incorporación a la legislación nacional vía bloque de constitucionalidad pueden afectar sus contenidos, la concurrencia intersectorial en el marco del Plan Distrital de Desarrollo, las correspondencias y contradicciones con los enfoques y soportes conceptuales que las sustenta, para citar algunas líneas de acción sobre el particular.

El IDEP podría sugerir líneas de acción a la Secretaría Educación Distrital y a las instituciones una vez examinado el problema de identificadas líneas de acción prioritarias. El tratamiento articulado de todas las dimensiones que integran la *cuestión docente* debe ser objeto de análisis, con el fin de establecer líneas de acción progresivas que vayan incorporando soluciones integrales en materia de formación, ejercicio de la profesión, condiciones de trabajo, evaluación del desempeño, valoración y reconocimiento del estatuto intelectual de los docentes, participación en el diseño y la ejecución de las políticas públicas, gestión escolar y de los sistemas educativos, organización gremial, entre otras.

Sobre el trabajo docente

El proyecto mostró la tensión existente entre los docentes vinculados en el marco de los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. Los docentes vinculados por estos dos decretos viven condiciones laborales diferentes al interior de las instituciones y esto genera tensiones y dificultades que afectan el desempeño de unos y otros y, por tanto, la vida institucional.

En particular, se detectó en algunas de las instituciones participantes un uso inadecuado de la evaluación docente en relación con el periodo de prueba de los maestros y las maestras de reciente vinculación. La amenaza a la posibilidad de continuidad y a la estabilidad laboral se ha utilizado como instrumento de gestión por parte de algunos directivos y se recomienda atender con particular cuidado esta circunstancia. La recomendación al IDEP va en el sentido de analizar detenidamente el tema de la evaluación de los docentes en la perspectiva del enfoque de derechos; esto es, en función de su relación con cada uno de los elementos que la integran y que se describen en las 4-A: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Otro aspecto relacionado con el trabajo de los docentes que requiere de una recomendación especial es el referido a la organización de los tiempos de los maestros durante la jornada escolar. El IDEP podría realizar un estudio sobre este particular, con el fin de determinar la cantidad y la calidad del tiempo que los maestros y las maestras dedican a sus diferentes actividades.

Lo que mostró el proyecto es que los docentes no tienen tiempo para participar en actividades individuales y colectivas de discusión y formación encaminadas a tratar y resolver los problemas pedagógicos de las instituciones, por sobre carga de trabajo que incluye participación en numerosos proyectos de naturaleza diversa que llegan a las instituciones sin una programación por parte de los administradores del sistema educativo de la ciudad. El control de la cotidianidad del aula, en particular el cuidado de los niños, las niñas y los adolescentes, se vuelve agobiante para docentes y directivos, en detrimento de las acciones grupales y colectivas y del desarrollo pedagógico institucional.

En función de las características de cada colegio se podría avanzar en el diseño de líneas de política que privilegien la dimensión pedagógica del trabajo docente y permitan una participación organizada, tal vez rotativa y especializada, en el ejercicio de las funciones de gestión institucional. El apoyo de estudiantes de las escuelas normales superiores para la organización de estas actividades puede ser decisivo si se piensa articulado a un programa de formación de docentes noveles in situ. Las pruebas piloto podrían ser monitoreadas para estos efectos.

Sobre las políticas de formación

Dada la naturaleza del proyecto, la recomendación central tiene que ver con el tema de la formación docente. La línea que viene explorando el

IDEP, en el sentido de innovar en materia de propuestas de formación distintas a los cursos, los diplomados y los programas formales, debe fortalecerse. En conjunto con la Dirección de Formación Docente de la SED se debe insistir en acciones formativas in situ, o *programas de inserción* en los colegios, dirigidos a docentes noveles y de reciente vinculación. Esta distinción es importante.

A partir de las enseñanzas y los aprendizajes del proyecto sería útil abrir dos líneas de trabajo: una para docentes de reciente vinculación pero con experiencia previa en colegios privados o públicos; y otra con docentes noveles en sentido estricto, es decir, recién egresados de las escuelas normales o las facultades de educación.

Los profesionales no licenciados podrían participar de estas modalidades dependiendo de su experiencia y fecha de egreso de sus respectivas facultades. Esta modalidad formativa sería intermedia entre la formación inicial y la formación en ejercicio; combinaría las dos dimensiones. Para los docentes de reciente vinculación con experiencia previa sería una modalidad formativa en ejercicio; y para los noveles en sentido estricto sería una especie de prolongación de la formación inicial y una primera experiencia de formación en ejercicio, distinta de las prácticas pedagógicas.

La modalidad in situ, tiene la ventaja de contextualizar el proceso formativo en función de las características y necesidades de los colegios, de rescatar y alimentar la acumulada ola de memoria pedagógica de las instituciones, y de vincular a los docentes noveles y de reciente vinculación con los docentes de mayor experiencia y trayectoria al servicio del Distrito Capital. Para ello, se debe implementar la modalidad de *mentoría* o acompañamiento por parte de docentes referentes y se debe ajustar y mejorar la experiencia de trabajo de historias de vida que se experimentó en el proyecto.

Esta posibilidad formativa pasa por resolver el tema de los tiempos al interior de las instituciones y por pensar alternativas en relación con el número de docentes que participarían por cada institución para reforzar el trabajo en los grupos y llegar con insumos más elaborados a los encuentros por localidades y distritales. De igual modo, la metodología debe ser ajustada con base en la experiencia del proyecto. Los grupos de maestros y maestras que participan en el proyecto deben configurar equipos de trabajo, con el fin de que las actividades colectivas se desarrollen de manera coordinada y permitan optimizar el uso del tiempo y los recursos. La idea de una formación colectiva que refuerce los desarrollos individuales debe estar en la base de esta modalidad.

De manera adicional, los docentes de mayor trayectoria y experiencia en los colegios distritales deben ser objeto de un proceso de inducción que los familiarice con la propuesta su metodología y los prepare para cumplir su papel de referentes y mentores en la formación de los noveles y los recién vinculados.

Los docentes deben ser informados de su participación en estos programas formativos desde el momento en que se inscriben al concurso para ingresar al Distrito Capital y las condiciones de evaluación del periodo de prueba deberían tener en cuenta la participación en estos procesos formativos.

En relación con los asesores de campo se recomienda que sean seleccionados atendiendo a criterios de experiencia en el trabajo docente en los colegios, pero que no sean docentes en ejercicio pues esto limita su disponibilidad de tiempo para el proyecto. Deben tener también capacidad de escritura, habilidades de dirección y trabajo en equipo, formación en metodologías de construcción de historias de vida y experiencia en análisis de cultura escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. 2011. Gobierno de Aragón. El puente está quebrado: posibilidades formativas en el acompañamiento a docentes de reciente vinculación laboral en colegios públicos de Avances del proyecto. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá e IDIE. Septiembre. (Presentación en Power Point).

Álvarez, Alejandro. 2011. Orientaciones para la elaboración de las historias de vida. Agosto.

Barrantes, Raúl.; Bustos, Luz Esperanza; Amaya, Gladys. 2008. Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados vinculados a la docencia. Percepciones y realidades. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), Fundación Universitaria Monserrate y Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Eliade, Mircea. 1976. *El chamanismo*. México: Fondo de Cultura Económica (segunda edición en español, de la segunda en francés).

Expedición Pedagógica Nacional. 2001. Preparando el viaje... 2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

González Santos, Fernando. 2011. *Propuesta artística El puente está quebrado*. Bogotá. Noviembre.

Hudson, P.; Skamp, K. 2003. Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*.

Labrecque, Marie France. 1998. *Metodología feminista e historia de vida, mujer y Estado*. Universidad del Canadá. En: Uso de las historias de vida. Lulle Thierry, et ál. 1998. Bogotá: Editorial Anthropos.

Leite Méndez, Analia. 2010. Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Historias de Vida en Educación. Grupo Esbrina. Univesitat de Barcelona. Junio de 2010. (Citado en: Leite Méndez, Analia, 2011).

Leite Méndez, Analia. 2011. Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga: Universidad de Málaga. Abril.

Lulle Thierry, et ál. 1998. *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Tomos I y II. Barcelona: Anthropos Editorial.

Marcelo, Carlos. 2006. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Informe realizado para el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de Preal.

Measor, Lynda; Sike, Patricia. 2008. Una visita a la historia de vida, ética y metodología de la historia de vida. Cap. 8. En: *Historia de vida del profesorado*. Goodson Ivor, F. (Citado por Mendoza Castro, 2008).

Mendoza Castro, Clemente. 2008. Historias de vida de maestros en el currículo escolar. Avance del Proyecto de Estudios Étnicos y Etnoeducativos del Caribe colombiano. Octubre. En: *Revista Educación y Humanismo*, (15). Noviembre. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar [Disponible en: www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo] (consulta: febrero de 2012).

Narváez, María Mercedes. S.f. *Aportes para pensar en la formación científica de los profesores principiantes de preescolar*. [Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/47.pdf>] (consulta: febrero, 2012).

Organización de Estados Americanos, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo y Secretaría de Educación Distrital. 2011. El puente está quebrado. Acompañamiento a docentes de reciente vinculación de colegios de Bogotá. Avances sobre historias de vida de maestros referentes. Bogotá: OEI, IDEP y SED. Septiembre.

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

Organización de Estados Americanos e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. 2011. Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia. Bogotá: OEI-IDEP.

Puyana, Yolanda; Barreto, Juanita. 1994. La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa, reflexiones metodológicas. En: *Revista Maguaré*, 9 (10). Bogotá: Departamento de Antropología Universidad Nacional de Colombia.

Vaillant, Denise. 2009. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. En: *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 13 (1). [Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>] (consulta: febrero de 2012).