



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros

MIREYA GONZÁLEZ LARA
ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA
ÁNGELA VIRGINIA NEIRA UNEME
RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Entre la historia y la memoria:
alternativas en la formación de maestros**

MIREYA GONZÁLEZ LARA
ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA
ÁNGELA VIRGINIA NEIRA UNEME
RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO

**Entre la historia y la memoria:
alternativas en la formación de maestros**

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Mireya González Lara
Absalón Jiménez Becerra
Ángela Virginia Neira Uneme
Ruth Amanda Cortés Salcedo

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Bolívar Molina
Coordinadora académica
del proyecto y supervisora Ruth Amanda Cortés Salcedo
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

Publicación producto del Convenio de Cooperación Internacional No. 090 de 2013,
suscrito por el IDEP y el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)
de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Equipo de investigación:

Investigadora principal Mireya González Lara
Coinvestigadores Absalón Jiménez Becerra
Ángela Virginia Neira Uneme
Ruth Amanda Cortés Salcedo

Libro ISBN 978-958-8780-35-1
Primera edición Año 2015
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación Mauricio Suárez Acosta
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente
y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N°.69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 4296760 - 2630575 - 2630562
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Primera parte	
Las historias de vida, equipaje para la formación docente	15
Las experiencias institucionales: un punto de partida	15
Otras experiencias, un posible marco de acción	22
Algunas experiencias de carácter internacional	23
Algunas experiencias de carácter local	31
Dos propuestas sobre el uso de historias de vida	38
Un uso estratégico de las historias de vida: el lugar del maestro	38
El yo y el otro en la formación de maestros principiantes	46
Segunda parte	
Transitando por la memoria en la formación de maestros	63
El IDEP en clave de memoria: otro punto de partida	65
Memoria, maestros y movimiento pedagógico:	
Del sujeto al colectivo en los procesos de formación	69
La perspectiva investigativa en la recuperación de la memoria sobre el Movimiento Pedagógico	70
La formación como perspectiva de la socialización y la divulgación sobre el Movimiento Pedagógico	73
El arte relacional: posibilidades creativas en torno a la formación y a la investigación sobre el Movimiento Pedagógico	78

Conclusiones

Giros y desplazamientos en las experiencias sobre formación de maestros.....85

En torno a la relación entre formación e historia de vida/memoria 87

En torno a las historias de vida y la memoria..... 91

En torno a la formación de maestros97

Bibliografía.....113

Presentación

La fuerza con la que ha emergido la formación docente, como una urgencia de la política educativa en el ámbito actual, no deja de causar sospechas; hoy existe una suerte de “nuevo” consenso a su favor, en el que convergen diferentes sectores, que difícilmente lo hubieran hecho antes, lo que anuncia su importancia y a la vez, la necesidad de su transformación. Los argumentos, entonces, han cambiado; dejaron de circular aquellos, que hasta el inicio de este siglo, habían sustentado con lujo de detalles la poca conveniencia de este tipo de inversiones en la política educativa ante el bajo impacto de la formación docente en la educación y más específicamente, en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora, los argumentos a favor de la formación docente, sin lugar a dudas ponen en crisis los discursos que ubicaban al maestro esencialmente como un factor asociado a la calidad de la educación o al aprendizaje escolar, es decir como una de las muchas variables, de tipo educativo o estructural, que podrían incidir en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los estudiantes. La posibilidad de capturar las dinámicas escolares a través de unas variables y precisar su influencia sobre los resultados, ha ocupado durante mucho tiempo a quienes desde la política educativa pretenden focalizar sus acciones en determinados factores, siempre con la esperanza de apuntar a lo que “deberían ser”.

El retorno a la centralidad de la formación docente para una mejor educación, no necesariamente llega cargado de nuevas concepciones y/o perspectivas de trabajo; la formación de docentes, desde los años sesentas y setentas del siglo pasado ha estado inscrita en una amplia y profunda tradición de producción de conocimiento que ha configurado el escenario escolar, el saber pedagógico y al sujeto maestro, en claves asociadas con la reproducción de conocimiento, la subordinación a otros especialistas y la instrumentación de una práctica.

Esta “tradición” legitimada social, política y culturalmente ha permitido la generación de unos “hábitos” que han hecho costumbre sobre la manera cómo se forman los maestros y que hoy son difícilmente removibles entre quienes se han ocupado de esta “función”. La interpelación crítica acerca de los supuestos, de los sentidos, de las prácticas y de las metodologías de la formación a docentes resulta, por así

decirlo, “extraña” a quienes han sido formadores de docentes, por cuanto es un ejercicio plenamente decantado, asentado y en muchos casos con crecientes “certezas”, acerca de lo que se cree “debe” ser la formación.

Por lo tanto, la importancia de este debate en la actualidad radica en las posibilidades que se abren ante el evidente agotamiento de la institucionalidad, de las formas de pensar, de los saberes de la formación, de los sujetos que la hacen y de sus esquemas de operación; generar opciones novedosas compromete, necesariamente, los asuntos más neurálgicos que atañen a la educación y su relación con la sociedad, la ciencia y la cultura.

La pérdida de la rigidez y de la homogeneidad que tuvieron la ciencia, los valores y el conocimiento en otras épocas, las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y los sujetos, y la relatividad de las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan, son algunos de los paradigmas que hoy se muestran inestables, y que al pensarlos como no proveídos previamente, abren nuevas posibilidades para la formación docente. Y entonces preguntarse, ¿Cómo formar sujetos productores de conocimiento para un ejercicio reflexivo, investigativo y creativo como es la enseñanza en un mundo crecientemente complejo?

¿Vino nuevo en odres viejos?, ¿cómo interpelar la formación hacia perspectivas que desestructuren las intencionalidades, los escenarios, los contenidos y el lugar de los sujetos en la formación? Esta pregunta ha orientado el trabajo de la alianza OEI-IDEP durante algo más de tres años (2010-2013) en proyectos que han servido de pretexto para indagar, de diferentes maneras, posibles respuestas a estos interrogantes:

- La enseñanza de la historia en el marco del bicentenario (2010)
- Historias de vida de docentes en Bogotá (2011-2012)
- Memoria, maestro y movimiento pedagógico (2012-2013)

Convergen en esta alianza dos instituciones, con diferentes trayectorias, que desde diferentes lugares han avanzado en preguntas sobre la formación de docentes y también han explorado otras maneras de formar-nos como maestros.

En 2008, en la OEI se crea Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)¹, el cual ha orientado su trabajo a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo diseñar y desarrollar estrategias de formación docente que se constituyan en innovación y alternativa frente a la situación del momento? Intentar dar respuestas a

1 Siendo uno de sus propósitos especializar y cualificar la cooperación técnica ofrecida por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a las entidades gubernamentales encargadas de la educación en cada uno de los países miembros. Los Institutos tienen un carácter nacional o iberoamericano, de acuerdo con las agendas públicas educativas nacionales, y se especializan en uno de los campos de la educación de mayor interés para los gobiernos, como los son: primera infancia, tecnologías para la información y la comunicación, educación inclusiva, o educación para adultos; para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional definió como campo prioritario de trabajo, la formación docente.

este tipo de preguntas implicó avanzar, necesariamente, en por lo menos dos tipos de ejercicios de carácter investigativo. Por un lado, la elaboración de balances o estados de la cuestión, que permitieran visualizar y comprender la situación de la formación docente en el país, y por otro, la realización de procesos de sistematización de experiencias innovadoras en este campo, entendidas como aquellas que han propuesto alternativas para la superación de problemáticas identificadas.

El avance paulatino en estos dos tipos de ejercicios ha puesto en evidencia por lo menos tres supuestos de la política educativa, que han configurado históricamente unas formas de entender la formación de docentes, y han servido como hipótesis para el trabajo del IDIE (González, 2008, p. 89):

- La formación de docentes se ha entendido especialmente como un asunto de carácter técnico circunscrito a intencionalidades de orden instrumental, donde se extrañan las preguntas referidas a sus sentidos y posibilidades: ¿para qué y por qué de la formación de docente?
- Al ser entendida como un asunto prioritariamente técnico, la formación docente no ha estado articulada a perspectivas políticas asociadas a la educación, y en su lugar, en el mejor de los casos, ha sido ubicada como un “factor asociado” a la calidad de la educación.
- La configuración de perspectivas prioritariamente instrumentales sobre la formación docente han contribuido a la ausencia de políticas integrales acerca de los sujetos de la enseñanza y de sus relaciones más amplias y complejas con la educación; es decir, con la cultura, la política, la sociedad, el conocimiento, la ciencia, el pensamiento, y también con la enseñanza y el aprendizaje. Pocos son los avances de la política hacia la articulación, por ejemplo, de la formación docente con la carrera magisterial, con el escalafón docente, con los procesos de participación y organización, con todos los aspectos del bienestar de los maestros, con su imagen social, con la construcción de orden curricular, con la evaluación o la organización escolar, entre muchos otros aspectos.

Estos balances generales de la formación docente han puesto en evidencia la profunda brecha entre el debate de la formación y las propuestas sobre ello. En términos generales, los programas de formación aún se mueven por senderos ya transitados y conocidos, asociados a perspectivas remediales, por cuanto siguen pretendiendo enmendar lo que se hizo o dejó de hacer en el ciclo anterior de formación, o también por trayectorias ancladas en supuestos formativos relacionados con el déficit de los sujetos, o de las escuelas, soportados en discursos que subrayan las carencias de quienes se están formando como maestros.

Sobre estas dos lógicas de formación discurren otras que únicamente se diferencian por su carácter coyuntural; su justificación está en términos de lo emergente en la política educativa o en el campo disciplinar de los conocimientos implica-

dos en la enseñanza. Ambas conciben la importancia del sujeto para el logro de sus propósitos, en tanto permitirá o no la adopción y apropiación de los nuevos contenidos concernientes a lo educativo, lo pedagógico o la didáctica.

Tal vez la perspectiva de mayor recurrencia en la formación de docentes es aquella que se expresa en términos de construcción, elaboración o adquisición de “herramientas” para la enseñanza. Varía el verbo que lo encabeza, que por supuesto denota la acción del maestro, lo cual resignifica también el sentido de la “herramienta”: ya sea como un objeto que permite la realización de una actividad o también como el dispositivo soportado por unos principios filosóficos que permiten la acción intencional de los sujetos.

Cada una de estas perspectivas supone, por lo menos, tres condiciones para la formación docente. En primer lugar, la existencia previa de un conjunto de conocimientos, habilidades, herramientas, metodologías o competencias que deben ser adquiridas o desarrolladas por todos los maestros y que siempre serán susceptibles de ser completadas, destruidas, ajustadas o mejoradas; en segundo lugar, la permanencia de unas necesidades de formación, casi inmutables, que no tienen en cuenta ni trayectorias, ni ciclos vitales, ni los contextos donde el maestro despliega su práctica; pareciera que sus demandas de formación fueran siempre las mismas, así como los sujetos. La tercera condición hace referencia a la necesidad “casi” insaciable de la política y la academia, de hacer de los maestros objeto permanente de sus iniciativas de formación, generalmente a través de un doble efecto: a la vez que legitima sus búsquedas institucionales, se desconocen y debilitan las rutas de formación particulares de los maestros.

El IDEP desde su creación ha ubicado a la formación de docentes en relación con el ejercicio de la investigación y de la innovación; aunque esta función le fue entregada a la Secretaría de Educación del Distrito a comienzos del presente milenio, puede afirmarse que difícilmente los proyectos y actividades que ha adelantado el IDEP pueden abstraerse de esta intencionalidad formativa.

Las diferentes formas que ha tomado lo central de su “misión”, durante su trayectoria, y que han estado relacionadas con la “investigación educativa” y el “desarrollo pedagógico”, se han asociado a la manera como se concibe al sujeto maestro y su relación con lo que hace, y por lo tanto, con sus procesos formativos. Así la investigación y la innovación han tomado forma como parte de su saber, o como posibilidades de su quehacer, o también como medio para ampliar las fronteras de lo que es, sabe y/o hace como maestro.

El ejercicio de la investigación en clave de maestros se ha movilizad entre aquella que se adjetiva como “pedagógica” o “educativa” y por tanto, su intencionalidad antes que estar vinculada a la “producción de conocimiento de punta”, está centrada en la formación de quien hace investigación; a otros senderos, donde la centralidad no es el sujeto, sino el objeto de la investigación: “en educación” y en “pedagogía”.

Entre estas dos tendencias, en cuyo espacio afloran una serie de matices, la investigación se ha constituido en un contenido, un medio o en un fin de los procesos formativos; pero todos relacionados, indiscutiblemente, con lo que “se desea” deba ser el “saber” de los maestros. Hay importantes experiencias, como los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), que inauguraron nuevas perspectivas de la formación de docentes introduciendo tanto la investigación como la innovación como ejes de la formación. Esta intencionalidad se ha tramitado en formatos “convencionales”, relacionados con las apropiaciones teóricas sobre los “métodos” de investigación, o también, con otro tipo de dispositivos, que incluso el IDEP ha promovido, en términos de la “investigación en aula”, cuyas pretensiones se han movido entre hacer de la práctica pedagógica el eje de investigación de quien enseña o de otros especialistas investigadores, que encuentran en ella el eje de sus preocupaciones e intereses.

Otras posibilidades formativas de los dispositivos investigativos que ha agenciado el IDEP, se relacionan con sus posibilidades como estrategia de enseñanza; es decir, con la riqueza que implica la introducción de ciertas concepciones y prácticas de la investigación en educación y pedagogía en las maneras como los maestros estructuran sus intencionalidades y las vuelven prácticas, mediante unos “repertorios de estrategias” que han construido en su experiencia pedagógica.

En esta perspectiva, la innovación deviene como investigación e inaugura una serie de relaciones que aún siguen en “experimentación”. En tanto la innovación es entendida como una posible respuesta a una crisis fundante del quehacer de los maestros, las “innovaciones de aula” o las “rutas pedagógicas” (Torres, 1999) requieren de procesos de sistematización que le permitan producirse como “experiencia”; es decir, en el momento en que es nombrada como “innovación” es a la vez experiencia.

Desde los ejercicios investigativos o de innovación que ha promovido el IDEP, es casi inherente la promoción de perspectivas formativas a maestros, sin haberse detenido a explicitar sus intencionalidades, que seguramente han girado en perspectivas de corte “deficitario”, “acumulativo” o “transformativo” de la formación docente.

Desde ambas trayectorias, el IDIE (OEI) y el IDEP han venido perfilando cuestionamientos al lugar y al “saber-hacer” de la formación docente. La posibilidad de generar alternativas en la formación docente ha sido su eje de trabajo, que en algunos momentos, ha funcionado con la Secretaría de Educación de Bogotá y otras con instituciones formadoras de docentes, como las facultades de educación o las escuelas normales superiores.

Hoy, el panorama político es más complejo, pues la formación que brindaban las facultades de educación en los niveles de pregrado, donde se ubicaban normalistas, licenciados en pedagogía y licenciados en educación, con algún énfasis

específico, es robustecida por el ingreso de profesionales sin formación pedagógica que se han vinculado al ejercicio de la docencia escolar en Colombia en los últimos años.

Sin embargo, la alianza se ha centrado en aquella formación en ejercicio, desde la experiencia institucional que el docente gana, cuando egresa de la universidad o se vincula a la escuela y al ejercicio docente. La apuesta está dirigida al fortalecimiento de los posicionamientos del maestro que están atravesados por el gobierno de lo que hace, de lo que le resulta permanente en su condición, pero que es entendido como inestable e incierto; tendrá, entonces, mejor cabida lo nuevo, que sin dejar de sorprenderlo, removerá lo pensado, cuestionará lo actuado pero en lo fundamental retará lo que se tiene por hacer.

Sin duda, cuando se habla de la formación docente, se indaga en torno a la pregunta: ¿cómo se aprende a ser maestro? La apuesta por el sujeto, necesariamente indaga la manera cómo se han configurado, como se han producido como maestros; por aquello que los atraviesa como sujetos, que es su propia historia.

La posibilidad de develar su “lugar de producción”² consulta las situaciones y las condiciones que le han dado forma a ese sujeto-maestro: su manera de ver, de pensar, de actuar, de sentir, de creer y de ser; esto es histórico y contextual. Generalmente, cambian algunas cosas y otras permanecen. Sin embargo, esas decisiones del sujeto, lo que acoge o lo que desecha, en lo que se reafirma y lo que debilita, aquello que lo va produciendo en un momento y escenario determinado, es lo que le va dando forma como maestro. Ese punto cero donde está instalado el sujeto es un punto desde donde él activa o no su escucha, habla o silencia, visibiliza u oculta y enuncia lo que le “permite” su lugar. Por ello, la manera cómo se narra el sujeto, desde su historia de vida, será un lugar de permanente retorno, en tanto lo “configura” como sujeto.

Hacer del sujeto el eje del proceso de formación ha tomado diferente forma en cada uno de los tres proyectos que hacen parte de esta experiencia. Pero esto, solo es posible evidenciarlo cuando se transita de nuevo por la experiencia; en términos investigativos se debe manifestar que a toda sistematización le antecede una práctica que puede ser recuperada, re-contextualizada, transcrita, analizada y transmitida a partir del conocimiento adquirido durante el proceso. La sistematización representa un nivel importante de teorización de la práctica, y en la que, mediante la contrastación y acumulación de experiencias, se puede inclusive, elaborar nuevas pautas de trabajo e intervención. La sistematización de experiencias

2 Categoría propuesta por De Certeau a propósito del debate en torno a la objetividad del historiador, por cuanto éste se enfrenta al pasado desde sus estructuras de sentido, desde las lógicas del tiempo presente que no necesariamente son las lógicas del pasado. Para efectos del presente texto, se acoge esta categoría para nombrar “el lugar” en donde se encuentra el maestro.

se ha constituido a lo largo de estos últimos años en una forma de investigar, cuyo objeto de conocimiento es una experiencia en la cual se ha participado.

En este caso, la sistematización de experiencias busca entender y explicar un acontecimiento académico: *la historia de vida y la formación docente*. A partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en un proceso liderado por el IDIE de la OEI y el IDEP, entre 2010 y 2013 en Bogotá, teniendo en cuenta los diferentes elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo e interpretarlo y así aprender de esta práctica. El eje principal de la preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y ordenamiento de la información a una descripción e interpretación crítica, con el propósito de extraer aprendizajes que tengan utilidad para futuras intervenciones.

Por lo demás, lo que hace cualitativo el ejercicio de sistematización es el peso que tiene la “experiencia” como categoría en este tipo de propuestas, en caso contrario la sistematización a “secas”, conllevaría a la simple sistematización de datos e informaciones. La *experiencia* hace parte de un proceso sociohistórico, de carácter dinámico y complejo, individual y colectivo, y que es vivida por personas concretas. La experiencia es esencialmente un proceso vital que está en permanente movimiento y combina un conjunto de dimensiones subjetivas y objetivas.

La experiencia como eje temático de investigación cuenta con una esencia eminentemente subjetiva y simbólica. En este sentido, la experiencia depende de cualidades que devienen de una indagación empírica sobre un acontecimiento vivido, en este caso académico, en torno al tema de: *la formación docente, pensada en clave de historia de vida y memoria*.

El lenguaje, como forma de representación, es un elemento constitutivo de la *experiencia*, y no es un simple comunicador de ella. El lenguaje conforma, enfoca y dirige nuestra atención, y transforma nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública. La sistematización de experiencias se ubica en el extremo de lo narrativo. Y como expresión literaria, acompañada de un alto grado de creatividad, se aleja de la ficción en el sentido estricto del término.

Una experiencia siempre está constituida por un conjunto de acciones que realiza un colectivo de personas; en este caso, maestros recién vinculados, otros con mayor recorrido e incluso directivos docentes. Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos que participan en ella; tiene un carácter tanto individual como colectivo, la vivimos y nos hace vivir. Somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Un primer resultado del proceso de sistematización es la manera cómo se organiza lo producido. A continuación se presentan dos grandes momentos que se identificaron en la producción de la alianza IDEP-OEI. El primero giró, priorita-

riamente, en torno a las historias de vida, explorando sus límites y posibilidades en la formación de maestros; y la segunda se organizó alrededor de la memoria educativa y pedagógica. Aunque no necesariamente estos dos momentos se alinearon progresivamente, es decir, de un “estado” de menor desarrollo a otro “superior”, su organización obedeció al proceso que permitió la transformación de las hipótesis que sobre formación orientaron las iniciativas de la alianza.

El presente texto termina con algunos giros y desplazamientos identificados en este ejercicio de sistematización que se presentan como la parte conclusiva del mismo.

Podría afirmarse, entonces, que no hubieran sido posibles muchos de los desplazamientos que acontecieron de una experiencia a otra, sin la existencia de la que la antecedía. Este proceso de aprendizaje alrededor de la formación de maestros fue posible por un sólido soporte administrativo y financiero de las dos instituciones que constituyeron la alianza, por la vinculación de especialistas en formación y por los esquemas de trabajo que se implementaron en cada uno de los casos. Primero, la generación de balances documentales nacionales e internacionales que permitían la ubicación de los aprendizajes en cada uno de los casos; segundo, la rigurosidad en el proceso de seguimiento al diseño e implementación de los procesos formativos, y tercero, la realización de ejercicios de sistematización a estos procesos.

Este documento fue producido de manera colectiva con el aporte de quienes dirigieron los procesos formativos de cada una de las instituciones de la alianza; la escucha y lectura juiciosa de documentos por parte de dos colegas que se acercaban a este recorrido por vez primera, y finalmente el proceso de “decantación” que realizó la coordinadora del IDIE de la OEI. De estas conversaciones colectivas y del proceso de introspección nace este documento que solo pretende contribuir a la rica memoria que Bogotá y el país ha tejido sobre la formación de maestros.

Primera Parte

Las historias de vida, equipaje para la formación docente

El proceso de sistematización ha puesto en evidencia una primera etapa de la experiencia de la alianza IDEP-IDIE (OEI), centrada en el trabajo en torno a las historias de vida de los maestros. Sin embargo, esta perspectiva de trabajo no era extraña para ninguna de las dos instituciones, pues cada una había transitado por algunos caminos relacionados con la construcción y el uso de las historias de vida de los maestros, ya fuera para hacer visible la complejidad de su quehacer cotidiano, para mostrar la riqueza pedagógica de la ciudad, o como experiencia “demostrativa” para otros maestros; en cualquiera de los casos, con intencionalidades intrínsecas a la formación de docentes en ejercicio.

Esta primera parte presentará la experiencia construida por cada institución y que fue puesta al servicio de los propósitos de la alianza. Además de un balance inicial sobre la relación entre formación de docentes e historia de vida, finaliza, con una descripción analítica de las dos experiencias que se ensayaron en esta perspectiva: La enseñanza de la historia en el marco del bicentenario y la historia de vida de maestros en Bogotá.

Las experiencias institucionales: un punto de partida

Las historias de vida de maestros en los diferentes ámbitos de trabajo del IDEP tienen una trayectoria importante. Desde 1998, con el proyecto titulado: *vida de maestro*, se inició una perspectiva explorada, fundamentalmente, en formatos audiovisuales con propósitos asociados a la transformación de los imaginarios

sociales sobre los maestros y su quehacer; ya era evidente para ese momento, el desprestigio de la profesión y la poca comprensión que la ciudadanía tenía acerca de lo que sucedía en la escuela.

Un proceso investigativo sobre los maestros, en el cual se realizó la recolección de una serie de historias de vida que fueron escritas a partir de entrevistas de campo en Bogotá, dio origen al seriado “Francisco el Matemático”; estas historias permitieron construir un conjunto de “protagonistas” que caracterizaron, de diferentes formas, a los maestros, directivos, padres y madres y también a los estudiantes. Personajes que le dieron cuerpo a una “institución educativa”, donde la multiplicidad de situaciones mostró la complejidad de la escuela.

El conjunto de historias de vida de maestros y lo que ellas suscitaba en relación con los otros sujetos, se constituyó en una fuente inagotable de situaciones, propias del mundo escolar, donde se transitaba por los maestros, luego por la vida de los estudiantes y de sus ámbitos familiares. La posibilidad metodológica de “ir a los maestros”, aprender de ellos y descubrir en sus acciones las lógicas que alimentan su cotidianidad, no para encontrar “soluciones” a los problemas, sino para formular nuevas preguntas, se constituyó en una posibilidad para ampliar sus sentidos sobre lo que hacen, con quién lo hacen y para qué lo hacen.

Este trabajo mostró la multiplicidad de problemáticas sociales que cruzan el mundo escolar, que pueden ser comunes en cualquier contexto; también puso en evidencia la singularidad que toman al ubicarse en un territorio escolar concreto, en un colectivo de sujetos que han creado un microcosmos, desde donde se apropia y adopta todo aquello que les acontece.

Este primer ejercicio del IDEP, que pretendió “contar” lo que sucede en la escuela, fue una primera apuesta en torno a la identificación de las situaciones cotidianas que se constituyen en lo central de la reflexión pedagógica, las cuales además de ser pensadas, ameritaban ser compartidas.

Francisco Montaña, investigador en ese momento del IDEP y responsable del proyecto, señalaba que en la mayoría de las entrevistas se manifestaba una necesidad de volver a confrontar la formación que se le estaba dando a los docentes con la realidad social, emocional y gremial que ellos vivían. Afirmaba que había un distanciamiento entre estas dos realidades, donde la primera estaba llena de teoría y de intenciones asociadas a ella; y la del trabajo diario, en una labor donde el profesionalismo está soportado dramáticamente por el oficio, y donde la experiencia desdibuja, de una manera peligrosa, el papel de la formación de los docentes (Montaña, 1999, p. 11).

Esta producción tuvo dos formatos: el primero, una Caja de herramientas para la formación de valores, con una clara intención pedagógica denominada *Vida de maestro*. Este formato estaba constituido por diez vídeos que contenía el mismo

número de capítulos de la serie antes mencionada, acompañados de una guía pedagógica, basada en la metodología de dilemas morales, así como una colección de diez libros temáticos que contenían las historias de vida de los maestros y los artículos de otros profesionales que analizaban el tema específico. El segundo formato fue un seriado televisivo que fue emitido por un canal comercial durante diez meses y que suscitó un gran debate sobre la escuela pública y el maestro; luego el canal compró los derechos y mantuvo la serie durante los siguientes cinco años.

Una segunda experiencia fue la producción realizada en el año 2000, llamada *Vida maestra*. Igual que la anterior producción fue emitida por canal abierto de televisión con los mismos propósitos: tener un efecto positivo de la imagen del maestro en la opinión pública de la ciudad. Esta producción, a diferencia de la anterior, profundizó en la historia de vida de seis maestros, quienes además de detallar su itinerario personal y profesional, lo relacionaron con sus formas de enseñar.

Esta experiencia, que también implicó un proceso de investigación amplio y profundo, vinculó por primera vez en la trayectoria del IDEP, los itinerarios de vida con las formas de ser maestro. Una posible hipótesis que atravesó este trabajo audiovisual fue justamente, visibilizar la importancia que tiene la constitución del sujeto para ser maestro por cuanto no se puede dejar de ser para ser maestro.

Este trabajo incluía una producción adicional a la documental; además de recoger los testimonios de los maestros y de aquellas personas que podían apoyar la comprensión en torno a ellos, también se recrearon y animaron las principales remembranzas de los maestros, ya fueran de sus historias de vida o de sus experiencias pedagógicas.

Luego, con la misma intención, en el año 2005, se realizó una tercera producción audiovisual llamada: *Vida maestra de maestros*, que centró su mirada, no solo en la historia de vida del docente, sino en la de la propia institución y la comunidad donde estaba inserta. En esta ocasión se produjeron seis videos que recogieron las experiencias pedagógicas en torno a problemáticas sensibles de la escuela, y a través de ellas, se pretendía abordar fragmentos de las historias de vida, especialmente aquellos que le permitían al sujeto la creación de unas posibles respuestas a las problemáticas planteadas.

Si bien, ninguna de las producciones citadas correspondía a una idea de formación permanente de docentes, donde su finalidad apuntara a la cualificación de su desempeño, vinculada a la expectativa del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes; muchas de estas producciones sí ponían como foco de conversación los procesos que atienden a la enseñanza de la disciplina y a temáticas transversales de mayor impacto social en la escuela como la educación sexual, el embarazo adolescente, la convivencia, los derechos humanos, la discapacidad, la gestión escolar y el uso de las nuevas tecnologías.

Aunque la formación docente a través de las historias de vida no era el propósito inicial, ahora, retrospectivamente, se afirma que puede ser una vía importante, por cuanto no son suficientes las perspectivas formativas que pretenden afectar exclusivamente el saber disciplinar o temático de lo que implica la enseñanza, pues la constitución de la subjetividad del maestro desborda su dimensión cognitiva y no está dada a priori en una relación externa que prevé lo que debe suscitarse en el sujeto maestro tras una acción sobre él.

Los trayectos personales de los maestros muchas veces son dejados al margen en programas de formación, y a pesar de que se presentan muy bien estructurados, son las vivencias y los contextos cotidianos del ejercicio del maestro, dentro de la dinámica propia de las culturas escolares, lo que les permite producirse como tal. Así, esta vía, que ha sido la recorrida durante más de una década en el IDEP, propone otros modos de formación que han puesto de relieve la importancia de la propia experiencia de maestros y maestras y la reflexividad de esta como una manera que tienen de actuar sobre sí mismos. Este es un elemento de formación desde la experiencia biográfica de maestros que el instituto ha venido explorando.

La trayectoria del IDIE (OEI) en torno a la posibilidad formativa de las historias de vida, especialmente asociada con procesos de reflexividad de los sujetos, se inició con la experiencia diseñada para directivos docentes denominada, “La dirección escolar: los saberes en acción”.

Los balances documentales indicaban una situación compleja para el directivo docente, por cuanto ellos fueron el eje en torno al cual se dieron los giros en la gestión de los sistemas educativos ocurridos a finales del siglo XX y principios del XXI. Sobre estos sujetos se edificaron todos aquellos dispositivos asociados con la autonomía escolar, y luego, hacia el año 2002, con la lógica de financiamiento del sistema educativo colombiano basado en la demanda (González Lara, 2008).

Desde este complejo lugar, durante más de una década, se han definido las funciones del directivo docente, a través de su diferenciación con las de los docentes. En estos intentos, como lo ha señalado Margarita Peña, se ha asimilado su oficio al de un gerente y para ello, “se comenzó a transferir a la escuela, muchas veces de manera acrítica, el conocimiento proveniente de las ciencias administrativas, que conceptualizan acerca de las organizaciones y su liderazgo gerencial” (Peña, 2008, p. 9).

En efecto, los procesos formativos a directivos docentes, entonces, comenzaron a privilegiar dos tipos de perspectivas: unas, dirigidas al desarrollo de habilidades, capacidades o competencias gerenciales correspondientes con sus “nuevas” funciones de carácter jurídico, financiero y presupuestal. Y otras, que han girado sobre “el liderazgo” del directivo, como posible respuesta a la dirección de instituciones con crecientes grados de complejidad: inscritas en sistemas educativos fracturados, atravesadas por una copiosa y poco articulada legislación, con una

creciente y amplia demanda social y cultural, dependientes de otras instancias para la asignación de su personal y cada vez más intervenidas por los entes de control del Estado.

Entonces, cabe preguntarse ¿qué perspectivas de formación deben proponerse para un sujeto que se mueve en un campo bastante prescrito por la norma, pero poco definido e inestable en la práctica, como la dirección y gestión escolar, y que generalmente su práctica deviene de la docencia?

La formación de sujetos para la dirección y gestión de las instituciones educativas está fuertemente atravesada por las urgencias de las políticas educativas, en la mayoría de los casos, con altas dosis de información especializada, que muestra sus incoherencias en la acción diaria de las instituciones y que le demarca a los directivos una serie de responsabilidades con efectos disciplinarios y administrativos importantes, haciendo abstracción, generalmente, de las diferentes tensiones, de carácter coyuntural, que se escapan del gobierno de los directivos y que tiene profundos efectos sobre las escuelas.

Frente a lo anterior se plantean los siguientes interrogantes: De lo que acontece en la escuela, ¿Qué es del gobierno de los directivos docentes, sobre lo cual podrían girar sus procesos de formación? ¿Qué hacer con todo aquello que depende de la acción de otros, pero que afecta las funciones del directivo en la escuela?, ¿qué tanto afecta la intervención del directivo sobre aquello que pretende ser gobernado desde afuera o por otros?, ¿cómo ejercer un tipo de control sobre todo lo que implica la institucionalidad educativa, pero que excede con creces la acción e incluso, la omisión del directivo docente, y seguramente, es sobre lo que se valora su trabajo?

Como se ha dicho, la dirección escolar parece estar configurada en un complejo escenario político, donde la práctica del directivo docente está profundamente relacionada con las variadas posibilidades del ejercicio de poder: de negociación, concertación, imposición o delegación. Por ello, la intencionalidad formativa se desplaza hacia la necesidad de develar las condiciones y situaciones que le permiten o no al sujeto, explorar sus límites y posibilidades en relación con sí mismo, con su práctica y con un contexto que lo reconfigura.

Lo que resulta novedoso de la propuesta *La dirección escolar: saberes en acción* es que su finalidad pretende estar exenta de ideales únicos tanto de sujetos como de sus prácticas, y de formas acertadas, verdaderas o incluso deseables de ser y de hacer como directivo; la formación intenta debilitar la profunda prescripción que tiene el directivo, que lo conduce al sin sentido de su acción, generalmente asociado a lo que se ha legitimado como políticamente “correcto”.

Por lo tanto, será finalmente el sujeto quien decida y tome posición sobre todos estos asuntos, razón por la cual resulta necesario fortalecer las miradas estratégicas sobre *sí mismo*; es decir, sobre la manera cómo se ubica el sujeto y su acción,

en el marco de las múltiples, variadas y complejas relaciones que lo atraviesan y que a la vez, lo configuran. Es un proceso de profundo sentido político, que prioriza la necesidad de conocer los propios límites y posibilidades, así como las fortalezas y debilidades, para luego reconocerlas en los demás.

En consecuencia, la reflexividad sobre la práctica cotidiana, su estudio, documentación y análisis a manera de casos, así como la conversación pública y colectiva sobre ello, que permitiera la construcción cooperativa de explicaciones, herramientas y decisiones se constituyó en el núcleo metodológico de lo que fue este proceso formativo. En este escenario, la posibilidad de contarse a sí mismo y a otros fue un ejercicio fundamental que permitió hacer evidente los mandatos éticos y políticos que los rigen como directivos docentes, así como la fuerza y el sentido de sus valores y sus emociones en sus acciones de dirección.

La construcción de historias de vida emergió como estrategia metodológica, en tanto los objetivos de formación se sustentaban en los siguientes supuestos sobre el saber y la práctica del directivo:

- Se asumía que el directivo docente, al realizar sus funciones, sabía por qué, para qué y cómo las emprende; lo cual significa que su práctica cotidiana es el resultado de procesos de interiorización que le han permitido responder a los problemas o eventos que tiene que enfrentar, con cierto grado de asertividad; este aprendizaje le ha generado disposiciones que le sirven de orientación para la acción.
- Se consideraban las prácticas de los directivos docentes como acciones individuales diferenciadas y particulares de acuerdo con los distintos contextos donde se realizan, pero a su vez, eran acciones inscritas en la cultura escolar que permiten comparar o “mirar en espejo” las acciones de los pares para poder ampliarlas, criticarlas y aprender de ellas.
- Se entendía que las concepciones que guía las acciones –y configuran las prácticas del directivo docente– se han adquirido en procesos de formación y de práctica, lo que permite afirmar que ellos las han incorporado durante su trayectoria profesional. Por eso, no siempre son conscientes ni explícitas, pero sí disponen de pautas de acción.

Las historias de vida se constituyeron en la puerta de entrada, tanto a la subjetividad como a la reflexividad de los directivos docentes, por cuanto estas traen consigo una potente carga ética, emocional y política del sujeto en relación con el mundo y todo aquello que lo ha atravesado. En efecto, hubo procesos de construcción de saber que pretendieron afectar al sujeto en sus formas y contenidos de conocimiento, lo cual permitió explorar la manera cómo los saberes configuran a los sujetos.

No se trató solamente de una experiencia de relato sobre sí mismo, fue también un esfuerzo de escucha auténtica, es decir, de la posibilidad de que la palabra del otro, en su forma e intencionalidad, hiciera resonancia en cada uno. La producción de las *historias de vida* priorizó las posibilidades de indagación personal y lo que en ella suscitaba la conversación colectiva, sobre otras estrategias metodológicas; en tanto la importancia no estaba en el rigor o precisión de la información, sino en la posibilidad reflexiva de la exploración subjetiva.

Si bien las *historias de vida* fueron el punto de partida, estas se pusieron en relación con otros ejercicios teóricos y prácticos, que tuvieron como propósito, complejizar la mirada sobre ellos mismos, su práctica y su entorno escolar y educativo. Tanto la teoría como los ejercicios prácticos de trabajo etnográfico permitieron los cambios de mirada y por lo tanto, su redescubrimiento y el de su entorno.

El *saber*, como reflexión de la práctica directiva, da cuenta de unos dominios: primero, un dominio sobre sí mismo como sujeto docente; segundo, un dominio sobre los demás, (coordinadores, profesores y estudiantes); y, en tercer lugar, el dominio de las lógicas de la administración institucional, que se ganan en el terreno de la dirección docente. La pregunta sobre cómo se narra el maestro, en este caso el directivo docente, no sobre sí mismo, sino desde su *saber*, a partir de la relación *teoría-práctica*, define precisamente su quehacer y su configuración como sujeto, en el marco de una perspectiva de la pedagogía como un posicionamiento de orden político. Justamente, en el escenario de la experiencia narrada y la historia de vida, toma cuerpo esta experiencia significativa en el proceso de formación docente.

Así, este proceso permitió hacer consciencia sobre los bloqueos personales ante diferentes situaciones profesionales, y también dimensionar la oportunidad de movilizarse ante iniciativas o situaciones que afectan o impactan sus prácticas como directivos docentes. Además, en estos relatos se descubrió una suerte de encantamiento o de narcisismo, cuando el sujeto se narra a sí mismo, proyectándose muchas veces desde o hacia lo ficcional; en términos metodológicos, se pasó de la autobiografía con un carácter principalmente cronológico y secuencial, a la *historia de vida* donde los tiempos, los espacios y las lógicas de la narración se alteran.

Este tipo de experiencia reconfigura el lugar y el saber del sujeto responsable de la formación. Se entiende la formación como un proceso que está ligado a la experiencia y a la tarea de ocuparse de sí; la intencionalidad de quien acompaña se centra en la posibilidad de escucha, desde una relación horizontal, lo que da lugar a diferentes posibilidades de la reflexión; este debe reconocer y reconocerse al escuchar al otro. Es un sujeto en formación, al igual que los directivos que asistieron al proceso; también debió transformar su mirada, tener cautela frente a sus juicios de valor, preguntar mucho para comprender y desconfiar de las certezas que había construido hasta ese momento.

Estos procesos semiestructurados, que son desestructurantes de los sujetos, no tienen ni tiempos, ni espacios, ni contenidos definidos de manera previa; estas decisiones pasan por el reconocimiento del maestro y el directivo en su autonomía intelectual y profesional, que asiste a estos espacios motivado por su interés de formarse, por la necesidad de hacer parte de algo a través de la palabra y la escucha.

Con estos equipajes institucionales inició la alianza IDEP-IDIE (OEI); la primera con un trabajo importante en torno a las historias de vida de maestros donde la intencionalidad formativa se subordina a otras asociadas con la visibilización social del maestro, y la segunda, con un mandato claro, centrado en la formación de docentes y en las posibilidades de su innovación hacia perspectivas que contribuyan a una mejor educación.

Un punto de partida, y una coincidencia de la alianza, es la sensibilización y la valoración positiva de quien se encuentra en el ejercicio pedagógico de la enseñanza, razón por la cual, se vuelven centrales sus trayectorias vitales y experiencias emotivas. En sus iniciativas de trabajo, que respondían a las coyunturas políticas de ambas instituciones, se fue decantando esta relación entre *historia de vida y formación docente*, que como se verá en la segunda parte de este texto, no permaneció ni estática ni estable; esta mutó hacia otros senderos, siempre teniendo como eje el sujeto maestro.

Otras experiencias, un posible marco de acción

La elaboración de un balance al rededor del tema de la formación docente y las historias de vida se ubica bajo una intencionalidad metodológica clara. Más que un ejercicio de investigación sobre la investigación, para este caso, se asume como un ejercicio de apropiación del conocimiento acumulado bajo una relación hermenéutica, mediada por textos y autores. Se trata de hacer un balance de lo *ya dicho* sobre esta relación, con el objetivo de ubicar las iniciativas promovidas por la alianza, que estuvieron entre lo inédito, lo novedoso e, incluso, lo nombrado, lo cual permitió la emergencia de preguntas que hasta entonces no se habían realizado.

Este tipo de ejercicios permite contextualizar las temáticas y los autores, categorizar los trabajos, identificar algunos más relevantes que otros, y conceptualizar; es decir, preguntar sobre las perspectivas conceptuales y metodológicas de los trabajos que han antecedido, así como lo que han promovido, los senderos que han propuesto y el tipo de conclusiones que han derivado.

A continuación, se realizará un balance inicial de una serie de experiencias de carácter internacional, regional y local, frente al tema de la formación docente y la historia de vida, cuyas experiencias investigativas se han producido de manera

explícita en la primera década del siglo XXI, advirtiendo que, en el fondo, la pregunta que atraviesa el presente ejercicio y el tipo de trabajo a consultar es, ¿desde qué momento el maestro es objeto de indagación mediante la cual buscamos valorar *la experiencia de sí en los procesos formativos*?³. Lo anterior, desde una perspectiva epistemológica y conceptual ubicada en el constructivismo, acompañada de una postura narrativa, reflexiva y cualitativa.

Algunas experiencias de carácter internacional

En el ámbito internacional, el tema de la formación docente y la historia de vida comienza a ser abordado, inicialmente a finales de los años noventa del siglo XX, cuando la reivindicación del sujeto y su subjetividad comienza a impactar, y cuando se ha producido un giro epistemológico hacia lo hermenéutico y lo narrativo. Para el campo de la investigación en educación esto ocurre en España –donde existe un rico avance en la temática, particularmente en las universidades de Granada, Málaga y Barcelona– y luego, en América Latina, especialmente en Argentina. Para ese momento, en Colombia, existen una serie de iniciativas puntuales realizadas desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de La Salle.

Se destacan los trabajos de Antonio Bolívar Botía (1999, 2004, 2007), profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada en España, quien en 1999 da a conocer su libro: *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Para este investigador, en Europa la formación habitual del profesorado de secundaria ha oscilado entre dos polos: el disciplinar, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina, y el metodológico y pedagógico, en gran medida desvalorizado y dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula, y más ampliamente educar. La formación inicial universitaria desempeña un papel de primer orden en la configuración de la identidad profesional de base dependiendo de cómo se aprenden los conocimientos teóricos y de cómo se adquiere una primera visión de la práctica profesional.

Desde su perspectiva, la formación del profesorado tiene el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación en Europa. En su forma más tradicional, la formación docente se limita a cursos escolarizados

3 Por experiencia de sí se entienden las prácticas donde se produce y transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma; en este caso, al papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de sujetos dotados de cierta experiencia. Desde esta perspectiva, se establece que las prácticas pedagógicas transforman seres humanos en sujetos. Ver Larrosa, J. (1992). “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí”, En Larrosa, J. *Escuela poder y subjetivación*. Madrid, Editorial Piqueta.

de formación, mientras las nuevas perspectivas abogan por el aprendizaje entre colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el investigativo.

En las profesiones dedicadas al cuidado de los otros, como la del maestro, la institución no proporciona una identidad reconocida, sino que el sujeto tiene que ganársela de modo personal en el propio contexto de trabajo. El crecimiento profesional del profesorado se inscribe en el desarrollo del establecimiento escolar donde trabaja; de allí que si se quieren nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, es necesario buscar la reestructuración de los contextos organizativos de la escuela. El proceso de innovación y formación surge por la identificación, en un inicio de reflexión colegiada o diálogo entre compañeros, apoyados, inicialmente, por un agente de cambio externo, con quien se identifican ámbitos o campos donde existe un déficit o discrepancias, entre lo que se hace y lo que se aclara como actividad fundamental o lo que se espera hacer.

La práctica docente puede ser vista como una actividad recursiva, de observar, cuestionar, alterar y evaluar los efectos de las prácticas intentadas. Se examinan críticamente los modos habituales de llevar el trabajo y presupuestos que subyacen para tener comprensiones nuevas de sí mismo, de las situaciones de enseñanza y las propias asunciones implícitas en estos contextos y modos de hacer. La escuela no sólo debe ser el lugar de aprendizaje de los alumnos, sino también el contexto de aprendizaje y crecimiento profesional de profesores y profesoras, donde la mejora del conocimiento y la acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje va en paralelo con los cambios en los procesos de trabajar en la escuela.

Bolívar considera que la *identidad profesional* se ha constituido en un nuevo paradigma para analizar el modo cómo los profesores se sienten y ejercen su oficio. La historia de vida puede ser vista como un proceso de formación en el que se asimila la dinámica constructiva de la identidad del adulto. Por lo menos, desde el año 2006, este autor reivindica el enfoque biográfico narrativo y la identidad profesional del profesorado. La identidad docente es un proyecto de sujeto, y suele ser el resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, y al tiempo da sentido al ejercicio cotidiano.

Por otro lado, los años de ejercicio profesional contribuyen a asentarse o reformularse dentro del grupo social al que se pertenece, con la asimilación de saberes que fundamentan la práctica profesional y con el sentimiento de verse reconocido o no por los otros. La identidad profesional se forma a través de un proceso de socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional, ligado a la adquisición de normas, reglas y valores de acompañamiento entre la elección de lo que quiere ser y lo que en realidad es en la práctica.

La identidad tiene dos dimensiones: la identidad para sí, *proyecto identitario* y las representaciones que otros hacen de él, *identidad para otro*. La identidad se juega en las transacciones que opera el propio sujeto en relación con su historia y sus proyectos (transacciones biográficas) y entre la identidad atribuida por otros y asumida por sí. La identidad profesional docente es así, el resultado de un proceso biográfico y social dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es un proceso singular, ligado a la historia personal y a las múltiples pertinencias que arrastra consigo (sociales, familiares escolares y profesionales). En segundo lugar, es un proceso relacional; es decir, una relación entre sí y los otros, una relación de identificación y diferenciación que se constituye en las experiencias de las relaciones con los demás.

Por otro lado, es importante la iniciativa liderada por los investigadores, Analía Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flórez, de la Universidad de Málaga, España. Estos autores en 2009 dan a conocer sus posturas conceptuales y metodológicas en un trabajo titulado *La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenario, sujetos y regulaciones*. En este, se parte de la narración biográfica de treinta y dos alumnos y alumnas de la titulación de pedagogía, recogidas durante un periodo de tres años, bajo tres ejes fundamentales: espacio biográfico, experiencia institucional e identidad.

La estrategia biográfica busca valorar la subjetividad y la dimensión personal en la investigación, al tiempo que se pone sobre el tapete la perspectiva de la realidad como construcción colectiva. La identidad se entiende desde la perspectiva de la construcción de la individualidad, sólo y necesariamente, en entornos socio-culturales; por tanto, como un entramado relacional y, a la vez, político y social. Las experiencias sólo pueden existir en el acto de narración, ya que es a través de ésta que se hace pública y compartida y, por tanto, entra a formar parte de la historia del colectivo donde el relato tiene lugar. Del mismo modo, la identidad no deja de ser sino la narración de cada sujeto, expresada en función del sistema cultural que se constituye constantemente a partir de esta.

Desde esta perspectiva, se asume el sujeto como parte de una experiencia institucional; el encuentro intersubjetivo que tiene lugar en la escuela, en todos los niveles, nos va transformando como sujetos, al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. Lo paradójico de la identidad es que ella se constituye en un ambiente de alteridad. La metodología valora los relatos que se dan en forma espontánea en un tipo de entrevista abierta; la narración del sujeto se valora de manera directa con la historia como tal, estableciendo una relación de significado.

Los resultados se estructuraron en dos grandes bloques que ponen de manifiesto una perspectiva particular: en primer lugar, el que se establece en el juego de *las identidades escolares personales*, donde se muestra el principio de la diferen-

ciación, en segundo lugar, desde la perspectiva de la generalización, el *juego de las identidades escolares institucionales*. La construcción de identidades como proceso implica tener en cuenta su mutabilidad y la heterogeneidad en que pueda expresarse. La escuela, como escenario institucional, influye en la constitución de identidades diferentes y complejas. Ante la demanda de una identidad institucional, el sujeto elabora estrategias de resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc.

También es importante el libro de Fernando Hernández, Juan Mario Sancho y José Ignacio Rojas, *Historia de vida en educación. Biografía en contexto*, publicado por la Universidad de Barcelona en 2011. El texto recoge la experiencia de “La primera jornada en historia de vida en educación, cuestiones epistemológicas, metodológicas y éticas y de formación”, realizada entre el 10 y 11 de junio de 2010, en Barcelona. En éste, se da cuenta de 51 historias de vida, de las cuales se publicaron 43, de estas 2 no se autorizaron y 6 se diluyeron en el proceso. Sus autores hablan *del giro hacia la narrativa*, como elemento organizador de experiencia y como elemento fundamental para dar cuenta de la manera cómo se abordan las relaciones de significado en el sujeto. La narrativa es fundamental para mostrar la manera cómo el sujeto se relaciona, interpreta y significa, cuyo punto de llegada ha sido el redescubrimiento de la subjetividad por esta vía.

Para estos investigadores, desde esta perspectiva, se constituye un nuevo campo de estudio: *la historia de vida*, lo personal, profundamente ligado a lo político y a lo pedagógico. La investigación evidencia una visión renovada del sujeto y, particularmente, una serie de visiones del docente: ya sea como un sujeto indulgente, como semiprofesional o como una persona que construye conocimiento. Así, la historia de vida valora al docente en su contexto social, institucional e histórico.

También encontramos el esfuerzo de José Ignacio Rivas, Fernando Hernández, Juan Mario Sancho Gil y Claudio Núñez, en el libro: *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia*, publicado por Universidad de Barcelona, en 2012. Este recoge los trabajos de la segunda jornada realizada en Málaga, España, entre el 9 y 10 de junio de 2011. La estructura del libro es reveladora: en primer lugar, se aborda el tema del sujeto que investiga/investigado; en segundo lugar, espacio de diálogo con las historias de vida; como tercero, el espacio de la entrevista; y el cuarto, el espacio de la experiencia. En el primero, se observa a los actores de la investigación, el docente, desde una perspectiva eminentemente horizontal. El encuentro entre investigador e investigado se aborda desde el constructivismo histórico y ante la posibilidad de la transformación personal, profesional y social de todos los investigados, teniendo en cuenta a cada uno desde su posición y proceso. Los métodos que se aplican, encabezados por la etnografía, rompen con el paradigma positivista, y la entrevista se presenta como herramienta horizontal, que habla de la acción de acompañar y de la escucha viva. Para los investigadores, la entrevista se presenta como una estrategia acompañada de la escucha radical.

Esta experiencia también se ubica en el giro de lo narrativo; el uso de la narrativa supone un giro epistemológico. El paso a la subjetividad se constituye en una necesidad ética, epistemológica y política. *La historia de vida* cuenta con una importancia holística e integral, tiene en cuenta lo personal, institucional y social. Las historias de vida en estos últimos veinte años, se centran en un cambio epistemológico, el conocimiento implicado en la investigación, bajo el principio de “centrarse en el sujeto”. Acá, la historia de vida y la narrativa tienen un lugar y hacen parte de una construcción pública del conocimiento, desde el diálogo, y una relación intersubjetiva. En la investigación se reivindica una triada conceptual: sujeto, diálogo y experiencia; la cual cobra significado y, a su vez, representa las condiciones para un compromiso ético y político. La iniciativa investigativa se mueve en una posición socioconstructivista. Se valora al sujeto y sus relaciones de significado mediante el tipo de interacciones que se establecen con los demás, con la institución escolar y el contexto.

Existe también un esfuerzo con carácter regional. Es el libro de José Alberto Yuni, *La formación docente. Complejidad y ausencias*, publicado en 2009. Acá se ofrecen once capítulos producto de un intercambio de experiencias, y cuyo esfuerzo fue realizado en varias jornadas de Formación Docente en 2007, en Catamarca, Argentina. La iniciativa de trabajo asume el principio de ausencias en la formación docente, no sólo con respecto a lo no dicho en la formación, sino a lo que se ha silenciado por la necesidad de legitimar las políticas educativas. El eje del libro es el texto de Marta Souto, sobre la complejidad de la formación docente.

En este sentido, su primera propuesta es hablar de la *complejidad* de la formación docente, lo cual implica una cuestión epistemológica que nos lleva a reflexionar sobre la dificultad y la separación que el mundo de las categorías ha impuesto sobre el mundo real. Para este apartado, la autora se apoya en los planteamientos de Edgar Morin. Desde allí, desarrolla cinco indicadores epistemológicos de lo complejo: *la temporalidad* (supone duración, proceso que nace, deviene y que viene); *el sujeto y la subjetividad* (articulando todos los aspectos que lo componen y estableciendo un vínculo singular con el mundo); *la inclusión del otro* (lo intersubjetivo en lo grupal y lo social); *el trayecto* (el andar de forma autónoma, transitar el camino acompañado), y *la autoafirmación* (desarrollo personal, conciencia de futuro para el propio proyecto). La formación docente incluye una multiplicidad de dimensiones y componentes, y está atravesada por lo político, lo ideológico, lo económico y lo social.

El texto, donde se reúnen once ensayos, concluye en algunos de sus apartes que la formación de una conciencia histórica crítica debe ser fundamental en la formación docente, además de una formación democrática, clave desde un enfoque dialéctico, al considerar la participación de cada sujeto en la construcción y reconstrucción de la realidad sociohistórica. La naturaleza política de la educación

está presente en las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimiento; es por esto que es fundamental revisar los currículos de formación docente y luchar por hacer más digna la profesión.

Producto de esta experiencia colectiva también se concluye que en el acto educativo se pone en juego una experiencia intersubjetiva. Como producto de este diálogo, se generan tensiones que originan transformaciones en la subjetividad de estos sujetos y que son inherentes a todo proceso de formación; ya que la formación promueve una reactualización de la subjetividad que se produce cuando algo de lo ajeno retorna al propio sujeto y genera nuevos trazos en el devenir de quienes actúan en este espacio formativo. La identidad del maestro se constituye en la práctica y es, precisamente, en esos espacios de formación docente donde es posible subvertirla.

Destacamos también en Argentina en 2011, el libro coordinado por Andrea Alliaud y Daniel H. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, donde se encuentra la colección: “Narrativas, autobiografías y educación” y se incluyen artículos de diferentes investigadores. El propósito es promover espacios de intercambio académico de proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y autobiográfica. Como objetivos específicos la colección busca poner en circulación investigaciones, indagaciones y discusiones en estos campos teóricos y prácticos. Busca también promover el debate entre sus miembros y llevar el enfoque narrativo y autobiográfico a espacios formativos de posgrado universitario.

Esta colección se ofrece como una plataforma editorial que acoge diferentes producciones como ensayos, relatos e investigaciones, con una perspectiva intercultural, donde confluyen diversidades geográficas, históricas y teóricas desde varios abordajes y puntos de vista, en relación con la investigación narrativa y biográfica; se encarga de analizar las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje, durante la vida. Este tipo de fuentes están constituidas por relatos orales, historias de vida, diarios, fotos, autobiografías, biografías, cartas, memorias, escritos, testimonios y entrevistas, entre otras. Desde la educación y la pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sobre sus relaciones con los territorios, los tiempos de aprendizaje, los modos de ser y *biografiar* resistencias y pertenencias.

Los escritos que integran el libro se construyen alrededor de una investigación colectiva en el marco de dos programas desarrollados por la Universidad de Buenos Aires: “El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” (2004-2007) y “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas

durante la trayectoria profesional” (2008-2010). Los capítulos de apertura y de cierre del libro se incluyen desde la participación del equipo en el simposio: “Narrativas, experiencias pedagógicas y formación docente”, en el marco del “Primer Congreso Metropolitano de Formación Docente” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en noviembre de 2008.

El libro nace desde la preocupación común en torno a la indagación de la práctica docente y la posibilidad de aportar insumos para los procesos de formación profesional. Por esta razón, categorías como enseñanza, saberes, experiencia, trayectorias, narración y formación son reiterativas en el desarrollo de la obra, con un tratamiento particular desde cada autor. Se busca resaltar la dimensión práctica de la enseñanza dentro de las instancias formativas, considerando el saber contenido y producido en el quehacer docente. Muchos de estos saberes no tienen suficiente reconocimiento desde las instancias de formación docente, pese a que son efectivos en el ejercicio de enseñar, es por eso que se busca recuperar e indagar sobre los modos cómo se construye ese saber desde la experiencia práctica que vivió el docente en un contexto particular. El objetivo es abordar, reconstruir y documentar ese saber para hacerlo público y disponible para la formación inicial y permanente de docentes.

Para Andrea Alliaud, desde 2004, la propuesta ha consistido en la recuperación de experiencias y la producción de relatos pedagógicos, para dar respuesta a las dificultades, considerando lo específico del oficio de enseñar y las posibilidades que la formación profesional otorga para enfrentarlas. A través de estrategias de indagación narrativa, los autores accedieron a las formas cómo los sujetos estructuran su propia experiencia vivida, con el fin de buscar cuál es el potencial que tiene el saber de la experiencia en la formación docente. Se generan así, encuentros entre docentes donde se comparten diversas experiencias pedagógicas. A partir de estas narraciones se buscaba estimular o inspirar a otros docentes en sus propias prácticas de enseñanza. En términos concretos, compartir experiencias pedagógicas, mediante narraciones y relatos como elementos de potencia para la transformación y el mejoramiento de la formación de maestros y sus prácticas pedagógicas. Todo este esfuerzo, con el fin de dar una respuesta frente a la carga de responsabilidades y tradiciones que llevan encima los maestros en su ejercicio de enseñar.

Para Daniel H. Suárez, lo que sucede al interior de las escuelas es la experiencia que viven docentes y estudiantes, y los significados que otorgan a sus propias vivencias, de modo que sus biografías están afectadas por estos procesos de escolarización y por las relaciones que tienen con los sujetos sociales con quienes se involucran en este paso. El espacio escolar está poblado de discursos oficiales unos y otros, relatos espontáneos que surgen en la cotidianidad. Los docentes son al mismo tiempo creadores de estos relatos y protagonistas principales de sus tramas. Escuchar las narrativas de maestros es una invitación a sumergirnos en este universo plural de prácticas individuales y colectivas; de conocer las re-

flexiones y discusiones que propiciaron la experiencia docente; las dificultades y estrategias adoptadas frente a un grupo particular de estudiantes; la exposición de momentos importantes de la biografía profesional y personal del maestro. Por tal razón, es importante otorgar un valor a la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* que en su sistematización permitirá la comprensión de trayectorias de formación docente.

En esta misma línea de trabajo ubicamos el libro de María da Conceicao Passeggi y Elizeu Clementino de Souza, *Memoria docente, investigación y formación*, publicado en 2010. Acá se hace referencia a la colección Narrativas, autobiografías y educación que busca promover el debate entre sus miembros y llevar el enfoque narrativo y autobiográfico a espacios formativos de posgrado universitario. Desde la educación y la pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sobre sus relaciones con los territorios, los tiempos de aprendizaje, los modos de ser y *biografiar* resistencias y pertenencias.

Para este equipo de trabajo, conformado por investigadores argentinos y brasileros, en la década del ochenta, desde la influencia que generó *el retorno del sujeto* en las ciencias sociales y humanas, escritos como historias de vida, autobiografías, relatos, narrativas, diarios, entrevistas, entre otros, se transformaron en fuentes para la investigación. En el ámbito educativo la mirada se focalizó sobre la voz de los docentes y estudiantes frente a sus propias vivencias en contextos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de narrativas aportan de manera fundamental a indagaciones en torno a la formación de maestros y a muchos otros temas relacionados con la educación. Relatos que revelan modos de subjetivación y socialización en contextos temporales y espaciales determinados, también permiten problematizaciones y abren nuevas reflexiones en torno al cuidado de sí y de los otros.

Este libro reúne un grupo de conferencias presentadas en el Congreso Internacional sobre Investigación Autobiográfica (CIPA) realizado por la Universidad Federal de Río Grande do Norte en 2008, en ellas se puede observar la diversidad de los temas y campos de indagación. Desde su propuesta internacional vincula colecciones desde Brasil, Francia y Argentina, todas alrededor del núcleo común de la investigación autobiográfica, en donde el aprendizaje es concebido como una permanente investigación sobre sí mismo y el propio modo de aprender.

El libro se organiza en cuatro temáticas centrales que buscan sistematizar y explicar cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre la investigación (auto) biográfica, la memoria, el género y las prácticas de investigación. Las temáticas que se desarrollan son: Territorios de investigación (auto)biográfica –propone cuestionamientos y reflexiones epistemológicas y metodológicas en torno a la investigación (auto)biográfica–, Discursos de la memoria docente –profundiza en lo epistemológico, teórico y metodológico del uso de narrativas autobiográficas, con el fin de explorar sus dimensiones simbólicas e imaginarias que dan lugar a la

concepción del sujeto plural-singular del paradigma hermenéutico–, docencia y género: rasgos autobiográficos –presenta trabajos desde la escritura del universo femenino y desde una perspectiva intergeneracional) y Reliquias de la memoria: ficciones y narrativas de formación (trabaja la dimensión simbólico-imaginaria de los saberes biográficos desde su articulación con el arte de la memoria, la ficción y las representaciones, como posibilidades (auto)formadoras–.

Algunas experiencias de carácter local

En el ámbito colombiano, la primera experiencia que se debe destacar es la de Amparo Clavijo Olarte, con su libro, *Formación de maestros, historia y vida. Reflexión y praxis del maestro acerca de la lectura y la escritura*, publicado en el 2000. En éste, aborda la conquista de la lectoescritura de los maestros desde la perspectiva de Piaget y Vigotsky, y desde los aportes de John Dewey. La iniciativa, en realidad, hace parte de su tesis doctoral, donde considera fundamental la relación entre historias de vida de los maestros y sus prácticas de enseñanza. La investigación se desarrolló desde un enfoque etnográfico y se trazó como objetivo: explorar, analizar y mostrar el conocimiento que los docentes tienen sobre sus procesos de lectura y escritura desde sus historias personales y sus prácticas pedagógicas. Una historia de vida es, por lo tanto, un documento personal que ofrece una visión de un trayecto de vida, la cual, desde su contexto histórico, social, político y económico, incluye una visión sensible a las estructuras y patrones de eventos que han influido en esta. Cuando se trabaja la historia de vida desde esta perspectiva, se establecen conexiones importantes entre los aspectos personal y profesional de los docentes, la relación entre las experiencias de aprendizaje temprano, en este caso de la lectura y la escritura, y los enfoques empleados en sus prácticas pedagógicas.

También se encuentra la publicación de las memorias del *Encuentro iberoamericano de formación docente. Entre orugas y mariposas*, realizado en Bogotá, en la Universidad Pedagógica Nacional, en septiembre de 2004. Este documento es de vital importancia, porque da cuenta de una preocupación explícita sobre este tema en el ámbito nacional, desde una perspectiva comparada, debido a que participaron especialistas de varios países de la región como: Colombia, Chile, España, Argentina, México y Cuba. El encuentro significó una oportunidad valiosa de reflexión desde dos canales distintos y complementarios: la presentación de experiencias de investigación sobre la formación de docentes y sus dimensiones, elaboradas por facultades de educación y escuelas normales del país y de Iberoamérica; por otro lado, la lectura sobre esta formación hecha por intelectuales de la región basada en las experiencias que han tenido lugar en sus contextos.

A partir de las indagaciones adelantadas sobre esta temática en la región, es evidente que los sistemas de formación de docentes y sus ausencias en algunos lugares, muestran rasgos comunes en las instituciones encargadas de esta tarea

que han determinado el camino de la profesión. Son comunes a América Latina situaciones como la “feminización” de la profesión docente, su deprimente remuneración y la influencia temprana de las misiones pedagógicas alemanas para la definición de las metas y objetivos de la profesión. Categorías como docencia, enseñanza y aprendizaje fueron trabajadas de manera explícita en varias de las intervenciones; así mismo, se abordó el impacto de la globalización, las nuevas tecnologías de la información y los retos que implica la construcción de una sociedad del conocimiento en la formación docente. No obstante, la importancia de este documento, en lo que tiene que ver con la relación entre la formación docente, la historia de vida y la memoria es muy escasa; su mayor énfasis es desde una perspectiva institucional y desde la política educativa.

Otro gran esfuerzo en el ámbito local es el libro de Aracely de Tezanos, *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*, dado a conocer en 2006, y que nace desde la preocupación del *Grupo de historia de la práctica pedagógica* sobre la formación de maestros. Ha sido un asunto ligado a las inquietudes del grupo con proyectos como las expediciones pedagógicas (Alberto Martínez y Alejandro Álvarez), la formulación de los institutos de pedagogía (Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno y Alberto Echeverri) y los trabajos en escuelas normales superiores (Albero Echeverri).

En el texto, la autora recoge sus reflexiones políticas y teóricas sobre la formación de maestros, a partir de un intercambio epistolar de 25 cartas mantenido con Alberto Echeverri Sánchez. El libro se complementa además con un ensayo titulado: *Fundamentos teóricos para un programa de formación de docentes*, correspondiente a la síntesis de la experiencia de Araceli de Tezanos como docente y directora del proceso de transformación de la Facultad de Educación de la Universidad de los Lagos en Chile (1989). Este constituye una profunda reflexión sobre problemas actuales de la formación y el ejercicio docente y busca dar respuesta a las exigencias de nuestras facultades de educación en Colombia.

Para la autora, se trata de la historia del rescate de una tradición: la de la formación de maestros desde el aprendizaje del oficio de enseñar, sustentada en la reflexión de los planteamientos de los académicos que fundaron el pensamiento pedagógico contemporáneo. En este sentido, todos los esfuerzos llevados a cabo para transformar la formación de maestros desde la lectura y la revisión crítica de la tradición son fundamentales y urgentes para los proyectos de mejoramiento de la educación. Para la autora, la escuela como espacio institucional de encuentro y apropiación de la cultura, las prácticas sociales y el conocimiento entre alumnos y maestros estará presente por muchos siglos, trascendiendo los espacios físicos como edificios o aulas, las inversiones en recursos tecnológicos, y los cambios en los contenidos de los programas, entre otras cosas.

La falta de claridad en relación con el fin último de la escuela puede generar una confusión sobre los contenidos y propósitos de la formación de los maestros,

debido a que esta puede terminar respondiendo a demandas inmediatas y coyunturales impuestas por los administradores del sistema educativo. Confundir la finalidad de la formación de maestros y de los contenidos curriculares genera cambios abruptos en los currículos de las instituciones formadoras de docentes, con lo cual se puede caer en la reproducción de la política educativa de turno, olvidar elementos esenciales del oficio de enseñar y perder la identidad de la profesión docente. Tezanos nos recuerda que la identidad del maestro se sustenta en *su idoneidad para enseñar*, pues su oficio es precisamente ese.

Este libro es la historia de la recuperación de un esfuerzo desde la tradición pedagógica en la formación de maestros. Se trata de una historia que relata el recorrido vivencial de la autora; que inicia con su formación como maestra de escuela, donde estuvieron presentes clásicos del pensamiento pedagógico como Comenio, Pestalozzi y Herbart, entre otros. Para la autora, la calidad de la enseñanza se encuentra estrechamente vinculada con los modos cómo se asume la formación docente, ya que en los maestros recae el concretar la intención de las políticas educativas y ellos tendrán la responsabilidad de construir el saber pedagógico que le da sentido al oficio de enseñar. A través de una lectura mediada por la hermenéutica crítica se abordan diversos ámbitos de la realidad como las estructuras curriculares y sus fundamentos; los modos como se asume el trabajo en las escuelas formadoras y los textos que discuten la formación de los maestros.

Entre otros apartes, Tezanos expone planteamientos teóricos y experiencias de académicos y docentes sobre la enseñanza y la formación de maestros, para concluir que todos esos intentos han caído en el fracaso por adolecer de una discusión sobre fundamentos filosóficos, epistemológicos y teóricos; pues han terminado preocupándose por los lugares de las prácticas, el número de créditos, los prerrequisitos de las asignaturas en vez de atender asuntos más profundos. En este sentido, las instituciones formadoras de maestros continúan haciendo una instrucción masiva, basada en generar un mínimo de habilidades y capacidades, para crear una población obediente y no crítica. Dentro de las facultades de educación, se evidenció una dificultad, centrar la formación de docentes desde las disciplinas y descuidar el saber pedagógico. Otros problemas expuestos por la autora se refieren a la ausencia de discusión académica sobre nuevos diseños curriculares, la imposibilidad de repensar y reconceptualizar lo pedagógico por fuera de visiones positivistas, la férrea tradición de la división de asignaturas en el currículo que no permite su transformación, y otras tantas de orden administrativo institucional.

El libro es un buen diagnóstico de la situación por la que atraviesa la formación de docentes y un cuestionamiento a las políticas que la afectan en países como Chile y Colombia. La relación que se establece entre la memoria y la formación docente se encuentra implícita en el texto, cuyo interés fundamental es la formación docente desde una perspectiva institucional.

También se identifica un esfuerzo desarrollado y liderado durante varios años por Cristhian James Díaz, de la Universidad de la Salle. En un primer artículo de 2006, “Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad de sentido como creación”, y mediante una aproximación crítica, postula la subjetividad docente como creación, como alternativa de resistencia cultural ante la imposición y dominio de una sociedad de control. La iniciativa de trabajo se puede ubicar en un espacio de reflexión crítica que propone una orientación basada en el reconocimiento de la práctica educativa, de sus sujetos y escenarios de saber, como formas de construcción de lo histórico y lo social. El maestro, desde esta primera perspectiva, es visto como un agente social y cultural transformador; en este sentido, ciertos sistemas de verdad –que a propósito de los maestros, su saber y su práctica, se han constituido en nuestro país–, se instalan progresivamente a través de la regulación, normalización y estandarización, pretendidas por las acciones y políticas del Estado.

Hay un interés del profesor Díaz de tomar la figura del maestro con un carácter emancipador. El maestro, como agente cultural, está llamado a ser co-constructor de comunidades de sentido, a ser generador de proyectos. Se reclama la subjetividad docente como elemento de resistencia cultural y se reivindica la experiencia del maestro a través del relato crítico que recupera históricamente su trasegar, su vida, sus trayectos formativos y su existencia. Su postura reconoce una subjetividad constituyente de sujeto; es decir, de construcción histórica y de resistencia cultural. El relato, la narrativa y la historia de vida son elaboraciones que evidencian la manera cómo operamos en el nivel de los significados, a la vez que representan cómo participamos en las experiencias escolares, acontecimientos personales y hechos de vida. Acá se reivindican las relaciones de sentido como producción de la subjetividad, que propone creación.

Las historias de vida y los relatos de maestros son formas concretas de resaltar la posibilidad de sentido como creación. La experiencia escolar, capitalizada como cúmulo de saberes y significados, remite a la generación de sentido como creación constante de horizontes y proyectos de realización, en los cuales tiene lugar una subjetivación constituyente; es decir, la posibilidad de ser sujeto en acción y en constitución continua. La historia de vida, el relato y la narrativa se convierten no solo en herramientas heurísticas y metodológicas, sino que pasan a convertirse en escenarios donde tiene lugar la resignificación constante de la experiencia que logra dar forma a particulares maneras de existir en el mundo.

En un segundo artículo de 2007, “Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestros desde la experiencia de sí. Análisis de tres relatos de vida”, Cristhian James Díaz trabaja como la formación permanente del profesorado se perfila hacia la cualificación del ejercicio de la actividad profesional del maestro, procurando mejores desempeños y realizaciones en el ámbito de la acción pedagógica. Hay una percepción objetiva de la formación del profesorado, concebida

y propuesta de manera organizada, sistemática y estructurada, basada en lo que se pretende y espera debe suscitarse en el sujeto que la vive. Existe otra manera de percibirla desde la experiencia del maestro en su vivencia y *experiencia de sí*, que le permite concebirse como sujeto en proceso de ser sujeto, de comprenderse como sujeto en el proceso de convertirse en maestro. Desde la perspectiva del español Jorge Larrosa, e inspirada en Foucault, *la experiencia de sí* tiene que ver con toda una propuesta metodológica de trabajo, cuando el sujeto elabora una serie de acciones y creencias que dan sentido *al propio yo* y facultan la posibilidad de un cambio, al situarlo en una dinámica de revisión, ajuste y movilización.

A través de *la experiencia de sí*, se produce y se comprende la propia identidad, se incorpora lo biográfico como trayectoria vital y existencial, donde tiene lugar el devenir del sujeto. El docente es un agente social, comunicativo, intérprete y creador de significados, dispuesto a la autodeterminación. Las iniciativas desarrolladas se ubicarán en el enfoque cualitativo de investigación, método biográfico narrativo. Esta metodología pretende comprender al docente como actor y productor; es decir, como sujeto dado, pero también, como sujeto por constituir o desplegar en el contexto de la significación, como el plano donde tienen lugar las vivencias. *La experiencia de sí* es vista como una manera de significar la experiencia formativa del docente, entonces, la influencia para convertirse en docente se da en el ámbito familiar, profesional o relacional. Luego, un primer momento de interacción en la escuela vinculado al éxito pedagógico, puede activar una fuerte inclinación vocacional, que permite una elección profesional más comprometida y consciente, cuya experiencia conlleva un conjunto de acciones sobre *sí mismo*.

Finalmente, Cristhian James Díaz M., en su artículo de 2009, “Subjetividad, sentido y formación: un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida”, realiza un llamado a la comunidad académica nacional e internacional, para seguir trabajando en el reconocimiento de la perspectiva narrativa y biográfica como un horizonte de indagación, epistemológicamente sólido, socialmente relevante, éticamente necesario y políticamente desafiante. El método de historia de vida es fundamental para dar cuenta de la pregunta, ¿quién soy yo?, que tiene una trascendencia sociológica, antropológica y psicológica en relación con el tema del sujeto. El interesante mundo de lo biográfico narrativo conlleva la consulta de, entre otros, Leonor Arfuch, quien reivindica el espacio biográfico del sujeto como un espacio de carácter subjetivo por excelencia, y de Jerome Bruner, en torno al tema de la narrativa y el pensamiento narrativo como organizador de la experiencia del sujeto.

Según este autor, la razón para tomar al maestro como sujeto está en la necesidad de recobrar el papel como agente formador de sí, a partir de la experiencia pedagógica y de su itinerario de vida, con lo cual se generan posibilidades de sentido, al igual que rutas de pensamiento, a partir de las cuales produce conocimiento

válido para constituirse en saber. Desde cierta perspectiva, inspirada en Hugo Zemelman, al extremar el pensar teórico, se reduce la posibilidad de un pensar epistémico; es decir, aquel tipo de pensamiento que recupera al sujeto como agente de un ejercicio reflexivo, original, donde diversos pensamientos de saber, como el correspondiente al biográfico narrativo, se constituye en un válido registro de conocimiento. Desde el constructivismo social de Kenneth Gergen, se señala que se vive mediante narraciones, tanto al relatar como al realizar el yo. La categoría de *experiencia* es fundamental en su propuesta, debido a que se constituye en el resultado de un cierto trabajo reflexivo sobre lo que pasó y sobre lo que fue observado, percibido y sentido.

Dentro de sus investigaciones, en las narrativas, se percibe al docente como un sujeto capaz de favorecer el crecimiento de un estudiante con múltiples dificultades de adaptación escolar. Se es maestro cuando se viven experiencias que logran transformar a los sujetos, cuando se permite, a través de una relación vincular y de formación, que el otro pueda realizarse como sujeto. Otro sentido que emerge de las narrativas se conecta con la conciencia de transformación de sí mismo, sea de la dimensión personal, afectiva o emocional o en la dimensión operativa, didáctica y pedagógica. Las historias de vida de los maestros permiten identificar en sus narrativas, experiencias formadoras, llenas de sentido, que conceden un valor dominante a la propia existencia. Las historias de vida terminan asociadas con la capacidad de influir en la vida de los otros en el marco de una relación pedagógica.

Desde una perspectiva muy similar, también se destaca el trabajo de Doris Adriana Galindo y Linda Consuelo Garrido, en 2007, “Relatos de vida, sujeto y experiencia. Comprensiones acerca de la subjetividad docente a través de la narración de experiencias significativas de dos profesores del Instituto Técnico Central de La Salle”. En éste, se reivindica la subjetividad del maestro como aquello recogido en su dimensión personal, construida a partir de experiencias, emociones, motivaciones y re-memorizaciones que han fundamentado su ser docente como una vocación de entrega y no como una imposición. Se ubican en la investigación cualitativa, para trascender el paradigma objetivista y resaltar la subjetividad del docente, para comprender y proyectar el qué hacer de los maestros desde su propia realidad.

El estudio de la subjetividad docente es una alternativa para realizar un acercamiento comprensivo a la realidad de los educadores por medio del análisis de cómo ellos contribuyen y re-significan su forma de ser con la narración reflexiva de experiencias significativas que han marcado sus trayectorias de vida. El sujeto se constituye a sí mismo por la relación entre las creencias, los pensamientos y las experiencias significativas. El sujeto se vincula al espacio de pensar debido a que la subjetividad se da a través de la reflexión que posibilita la formación de estados

de conciencia que dan origen al *yo*. El sujeto, por medio de la sensibilidad y la razón, es capaz de modificar su identidad personal e influir en la identidad social desde su campo de acción.

La *identidad* se constituye en la relación con los otros, a través de un contexto sociocultural específico mediado por el lenguaje narrativo, pues la identidad tiene sus raíces en el ámbito social. Desde la perspectiva de Zemelman, se puede hablar de subjetividad social, como de la articulación de tiempos y espacios, en tanto histórico y cultural, pues alude a la creación de necesidades específicas en momentos y lugares diversos.

La subjetividad docente se asume en la manera cómo los educadores configuran su subjetividad a través de la narración de experiencias significativas, y cómo, al dotarlas de sentido y significado, permiten el agenciamiento de nuevas comprensiones en torno a sí mismo y a las propias prácticas. Acá la escuela es vista como espacio de construcción del sujeto y del maestro, donde el sujeto puede vivir una serie de *tecnologías del yo* y donde desarrolla un cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma para mejorar su devenir como docente.

Desde una iniciativa cercana a la anterior que reivindica la relación entre historia de vida y memoria en la educación, se destacan las diversas iniciativas de la *educación popular y comunitaria* en Colombia, que se desarrollaron a finales de los años setenta. En sus diversas iniciativas de trabajo muestran el interés de recuperar la *memoria colectiva* de las organizaciones sociales dedicadas a la educación atravesada por categorías como experiencia e historia de vida. De tal manera, desde 1978, instituciones como *Dimensión Educativa*, establecieron como áreas de trabajo la alfabetización, la *reconstrucción colectiva de la memoria*, educación de adultos y teología y formación de educadores. La educación popular utilizó la experiencia, la narrativa y el pensamiento narrativo de los educadores populares con el fin de recuperar la memoria de las instituciones.

Piedad Ortega Valencia y Alfonso Torres Carrillo, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en un artículo dado a conocer en 2011, abordan la historia de vida de la educadora popular Lola Cendales González. Para estos profesores, la *historia de vida* de esta educadora se constituye en un testimonio pedagógico de lo que ha sido el devenir de la educación comunitaria y popular en Colombia; por medio de la historia de vida de este tipo de educadoras y educadores se logra establecer la incidencia de la pedagogía crítica en el país. Iniciativa vista como una pedagogía para la transformación del sujeto y las comunidades. En el texto se logra establecer que para Lola Cendales, “al extraer de la memoria su valor ejemplar, se puede transformar la memoria en proyecto”. Es así como este tipo de educadores reconocen en la memoria un eje de trabajo de la educación comunitaria a lo largo de casi cuatro décadas.

Dos propuestas sobre el uso de historias de vida

A partir del año 2010, la alianza entre el IDEP y el IDIE de la OEI comienza a explorar posibilidades en la formación docente a través del uso de las historias de vida. La primera iniciativa, el diplomado “La enseñanza de la historia en el marco de Bicentenario” que surge en la coyuntura de la efemérides nacional, intentó atender la preocupación política del IDEP acerca del uso de los resultados de sus investigaciones e innovaciones en otros contextos y procesos, bajo unas intencionalidades de “replicabilidad” y “aplicabilidad” de las mismas. El IDIE de la OEI le propuso, entonces, la formación de maestros como un posible campo de exploración.

En 2002, el IDEP había desarrollado una investigación sobre enseñanza de la historia, en torno a la identificación de las rutas pedagógicas que habían construido los maestros ante los retos de su enseñanza. Los resultados de esta investigación sirvieron como punto de partida, especialmente para la construcción metodológica del proceso formativo, por cuanto subrayaban algunas de las dimensiones que atraviesan a la enseñanza, siendo una de ellas, la subjetiva que atañe directamente al sujeto-maestro.

A partir de ello, la historia de vida de los maestros fue considerada como parte de la estrategia metodológica, que junto con otras intentaban, en lo fundamental, develar el lugar de producción de los maestros, es decir, lecturas políticas sobre sí mismos, sobre sus prácticas y de los territorios en que se movían.

La segunda experiencia de formación, *Historias de vida de docentes en Bogotá* retomó las metodologías biográficas; esta vez para un proceso de acompañamiento a docentes de reciente vinculación al magisterio oficial. La elaboración de historias de vida fue su finalidad y tuvo como objetivo propiciar un acercamiento comprensivo entre los maestros de reciente vinculación al Distrito y los más antiguos, de manera que se enriqueciera el quehacer cotidiano de ambas generaciones de maestros.

Para esta versión del trabajo de la alianza, la hipótesis que atravesaba la metodología estaba en términos no solo del sujeto en sí, sino de su configuración a través del otro. La novedad para esta ocasión fueron las conversaciones entre docentes para su formación, con el deseo de conocer y aprender de sus experiencias para verse a *sí mismos* y hallar pistas acerca de lo que significa ser maestro hoy en el Distrito.

Un uso estratégico de las historias de vida: el lugar del maestro

El *Diplomado Enseñanza de la Historia en el marco del bicentenario* desarrollado en 2010 indagó por las prácticas de enseñanza de la historia en la escuela y la reflexión que estas han suscitado en los docentes, desde la pregunta por la

configuración de su saber pedagógico. Las conmemoraciones de los procesos de independencia, como acontecimiento, necesariamente traen consigo reflexiones acerca de la construcción de sentimientos comunes y de sus explicaciones en torno a los mitos fundacionales que han soportado la configuración de las naciones. Estas construcciones aún han desconocido la emergencia de múltiples miradas, preguntas y tensiones que interpelan los referentes a una historia oficial, la cual generalmente, hace visible unas voces en detrimento de otras.

En esta coyuntura de los bicentenarios, fue permitido hacer evidentes los diferentes abordajes y búsquedas de los historiadores, que indagan y problematizan estos relatos del pasado para interrogarlos desde el presente, con el fin de desnaturalizar aquellos discursos monolíticos instituidos; es decir, provocar preguntas y suspicacias sobre lo que ya es cotidiano y familiar para cada cual. La escuela no es para nada ajena a estos procesos y discusiones, ya que ella se ha constituido en uno de los escenarios que legitima los discursos que sostienen lo que se llama la nación colombiana.

En el marco de este debate, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) constituyeron una alianza para llevar a cabo el *Diplomado*, con el objetivo de orientar procesos de formación a maestros que permitieran la interpelación crítica a las explicaciones históricas y sociales, alrededor de procesos de construcción de nación, y generar alternativas de trabajo con los estudiantes. Este diplomado se desarrolló en articulación con el *XV Congreso Colombiano de Historia*, que se realizó en Bogotá en julio de 2010.

El trabajo de investigación realizado por el IDEP entre 2002 y 2003, sobre *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica en Bogotá*, sirvió como referente metodológico para el proceso formativo, particularmente en relación con dos de sus importantes resultados: de un lado, la conclusión acerca de que el conjunto de las rutas pedagógicas de la historia se orientan, principalmente, en torno al discurso histórico y a la interacción en el aula; y de otro lado, la propuesta metodológica que se sugiere para la identificación, documentación y el registro de las rutas pedagógicas.

El primero de los resultados referenciados fue interpelado críticamente en el marco del diplomado, incluso desde el proceso de convocatoria a los maestros, por cuanto este puso en evidencia la diversidad del grupo, en especialidades y en intereses acerca del lugar de la historia en la escuela, que hacía prever desde un principio una multiplicidad y riqueza de abordajes que en efecto, luego se corroboraron. El diplomado acogió maestros de primaria, de ciencias sociales, orientadores, directivos, e incluso, maestros de otras áreas que entendían la historia como un saber importante para su quehacer. Luego, ¿Cuáles eran los lugares de la historia y de

su enseñanza en la escuela actual? Sin lugar a dudas, una primera hipótesis que posiblemente respondía a la pregunta hacía referencia a su presencia, más allá del aula, de los discursos históricos y del plan de estudios.

Las rutas pedagógicas entendidas en la investigación del IDEP como “(...) estructuras de participación y reconocimiento entre los sujetos, que, como tales, no pueden ser anticipadas por completo en su progresión, pero si requieren un cierto grado de coherencia y, por tanto, de estructuración (...)” (Rodríguez, 2004, p. 8); pusieron en juego las dimensiones que las constituyen como el contexto, la institución, la didáctica, la epistemología y la subjetividad (OEI-González, 2010); en torno a ellas se organizó la estrategia metodológica del diplomado.

El proceso formativo partió de tres presupuestos básicos:

1. La enseñanza no consiste en la aplicación de un conocimiento histórico como tal, sino que este es un insumo importante, que nutre el ejercicio de la enseñanza. El conocimiento para la enseñanza implica a la vez, la reconfiguración del conocimiento producido por la investigación histórica en clave de enseñanza y su relación con otro conjunto de saberes. Uno es el conocimiento que se produce con propósitos investigativos y otro, el que se produce para la enseñanza, lo cual conlleva a precisar que no se puede ni debe enseñar todo aquello que se produce en la investigación, ni todo lo que se enseña proviene de la investigación. La enseñanza es el escenario de producción y estructuración del conocimiento, teniendo en cuenta que los fines de ambos ejercicios –la investigación y la enseñanza– son diferentes. Y luego, se pregunta ¿Qué de la investigación amerita ser enseñando? ¿Por qué?

2. La construcción de saber para la enseñanza de la historia pasa por el saber de la historia, pero por supuesto la excede; no es suficiente saber historia, pues la enseñanza circula y acoge otros campos como la política, el institucional y el que se refiere al saber sobre los estudiantes, entre otros. El saber pedagógico se constituye en el cruce de todos los discursos alrededor de la enseñanza, y se ancla en la autonomía y el saber del maestro. Tanto historiadores como docentes tienen una posición de saber, pero es este último quien construye lo necesario para el saber pedagógico, entendiendo a la pedagogía como campo de orden interdisciplinario.

3. La historia no es sólo un contenido a enseñar, sino que, a diferencia de otros saberes, atraviesa al sujeto que enseña. Esta característica le da una particularidad y potencialidad a la enseñanza, ya que va más allá de los métodos y los saberes, e implica entender que el territorio está habitado por sujetos históricos como los maestros y los estudiantes, y que esto enriquece su enseñanza.

Alrededor de los anteriores principios y de las dimensiones ya identificadas en la investigación del IDEP, se articuló una propuesta metodológica que incorporaba cinco estrategias: Conferencias, talleres, paneles, recuperación de saberes, y tra-

bajo autónomo. Todas las estrategias se organizaron en torno a la *recuperación de saberes*, entendida como el espacio de construcción individual y colectiva donde tenía lugar todo tipo de saber (teóricos, prácticos, metodológicos, emocionales, etc.) que necesariamente constituye al sujeto maestro y por lo tanto, amerita que circule en los procesos formativos; en éste espacio, son los maestros quienes los organizan y acogen de acuerdo con sus prioridades, que también son entendidas como históricas y contextuales.

La recuperación de saberes fue la estrategia que, por excelencia, permitió abordar las cinco dimensiones de las rutas pedagógicas. Su organización partió de la hipótesis sobre la formación de maestros, que puso en juego la necesidad de hacer un trabajo, primero, sobre el sujeto y sobre la manera cómo éste se reconfigura a través de su saber, con la finalidad de ampliar y potenciar las posibilidades que tiene el maestro para seleccionar, recibir y adoptar significativamente esos otros discursos y propuestas que circulan por otros ámbitos distintos a los que tradicionalmente transitan los maestros, de acuerdo con sus búsquedas y su práctica pedagógica.

Las estrategias como conferencias, talleres y paneles, asociadas a las dimensiones epistemológica, didáctica y contextual de las rutas pedagógicas, se dirigieron hacia la transformación de sus lugares habituales de exposición y recepción. Las doce conferencias que trataron diferentes asuntos asociados con las comprensiones sobre el bicentenario de la independencia, realizadas en su totalidad por historiadores nacionales e internacionales, fueron previamente analizadas con los maestros, como parte de la “recuperación de saberes”, en donde el acontecer sobre la reflexión de sus prácticas pedagógicas permitía ubicar de otra manera, generalmente con mayor sentido, la necesidad del acercamiento a otros especialistas, en este caso los historiadores, en tanto se producía un reconocimiento mutuo de sus saberes, con objetos de estudios similares, pero finalidades diferentes: los historiadores atravesados por propósitos investigativos de producción de conocimiento de punta sobre la historia, mientras que los maestros, centrados en las formas de enseñanza y la formación de los estudiantes. Se intentaba, entonces, afianzar un diálogo que superara la “tradicional” subordinación y dependencia de unos saberes y sujetos hacia otros.

Los tres talleres se enfocaron en trabajar algunas de las “operaciones” o preguntas sobre el oficio del historiador, que permitiera develar la forma cómo se construye este conocimiento. El primero giró en torno a los sentidos actuales de la historia y su enseñanza: sus finalidades y retos en las sociedades; el segundo se estructuró sobre las fuentes históricas, gracias al cual se generó un debate importante sobre la construcción de las narrativas históricas: quién produce la fuente, qué la constituye como tal, cómo puede interpretarse la fuente, por qué se producen diferentes narrativas con fuentes similares, etc. Y el tercero fue sobre la relación entre memoria e historia: su importancia y las posibilidades de su trabajo en la escuela.

Los tres paneles de especialistas se desarrollaron en relación con asuntos problemáticos en la enseñanza de la historia: las políticas públicas, la formación de docentes, y las iniciativas comunicativas, generalmente de carácter masivo, sobre la enseñanza de la historia. Este espacio formativo tuvo como propósito la presentación de debates centrales, para identificar las diferentes tensiones que atraviesan las principales decisiones de los maestros en la organización de su enseñanza: qué enseñar, para qué y cómo. Estos espacios pusieron en evidencia la compleja red que constituye el campo de la enseñanza de la historia y al maestro como casi la única posibilidad para que sea tramitada.

En relación con el trabajo autónomo, se constituyó en la estrategia dispuesta por los maestros, de acuerdo con su tiempo libre, para la producción que exigía todo el proceso del diplomado. La participación en el XV Congreso Nacional de Historia y en el Seminario Regional de Enseñanza de la Historia realizado en la ciudad de Montería, permitieron su exposición en escenarios especializados, hecho que hizo posible que en su condición de maestros transitaran por otras esferas posibles de la pedagogía y de la historia.

Sin embargo, el sentido de cada una de estas estrategias dependía, en gran medida, del trabajo que se hacía en ese espacio de encuentro, casi íntimo, de “recuperación de saberes”. Este fue un espacio que se instaló semanalmente durante seis meses en cinco grupos de quince maestros acompañados por miembros del equipo coordinador del diplomado. Aquí se acogieron los principales planteamientos metodológicos de las “Rutas pedagógicas de la historia”, y se profundizó en las posibilidades reflexivas sobre el quehacer pedagógico de los maestros: en la identificación de aquello en lo que es potente y también en lo que es débil, la tramitación de lo urgente, la elaboración de lo importante, la posibilidad de desechar lo superfluo, precisar los problemas, construir alternativas, hacer conciencia sobre lo que acoge y lo que desecha, etc.

En este espacio a la vez que confluía todo aquello que circulaba en ese momento sobre el bicentenario, también tenía lugar lo que en particular propiciaba el diplomado. En lo fundamental, se intentaba construir con los maestros otros lugares de escucha que les permitiera un tipo de organización y jerarquización de estas fuertes descargas discursivas, a través de la generación de preguntas “genuinas” centradas en lo que cada cual estaba “agenciando” en su enseñanza.

En el marco de esta estrategia, tuvo lugar el trabajo en torno a las historias de vida de los maestros. En términos generales, aquella intencionalidad de “develar” el lugar de producción de los maestros se interpretó como un proceso que partía del sujeto, transitaba hacia el territorio y luego volvía a él. En este contexto, la “recuperación de saberes” se entendía como el ejercicio que permitía hacer explícito todo aquello que atraviesa al sujeto maestro y que resulta determinante cuando se enseña; su historia de vida se constituía, por tanto, en una forma de “tomar conciencia” acerca de sí mismo, y especialmente, de su génesis como maestro.

La producción alrededor de la historia de vida se organizó a partir de la identificación de cinco acontecimientos personales, cinco de su rol de maestro y cinco de la vida social y política del país. Cada uno de los elementos evocados fueron puestos en líneas de tiempo que se ubicaron de manera diferenciada y secuencial que al ser leídas comenzaron a surgir otros recuerdos, como efecto del proceso de contextualización sobre lo acontecido, que además de ampliar la información inicialmente consignada, profundizaron sobre sus comprensiones y explicaciones de orden personal, y en relación con el sentido de ser maestro.

Posteriormente, cada maestro siguió alimentando sus líneas de tiempo, incluso haciendo consultas con sus colegas, familiares e historiadores, de acuerdo con el caso; cada uno decidió sobre la publicación de sus líneas de tiempo, y a la vez, sobre la posibilidad de compartirla con el resto de miembros del grupo. Tras la “exposición” de algunos de los maestros, se motivaron otros más y el número de interesados aumentó así como la necesidad de hablar, compartir, preguntar y conversar sobre cada uno. Las historias personales y sus múltiples relaciones con los contextos sociales, políticos y culturales se constituyeron en un ejercicio importante, que mostró las íntimas relaciones entre las situaciones personales y las opciones profesionales con los contextos más amplios de la sociedad. La construcción de explicaciones y de nuevas comprensiones fue, quizá, el ejercicio de mayor potencia en la perspectiva de interrogarse sobre el lugar desde dónde “se está produciendo”.

Este ejercicio de historias de vida, aunque no tenía un carácter investigativo, sí alcanzo a identificar algunos elementos coincidentes, a propósito de lo que cada maestro seleccionó como tema central en sus genealogías o que ameritaba ser compartido⁴. Puede señalarse, por ejemplo, que la mayoría de maestros, especialmente los que superaban los cuarenta años, procedían de contextos rurales donde habían tenido sus primeras experiencias como maestros, mientras que los maestros más jóvenes, en su totalidad, procedían de las ciudades. Esta característica marcó profundamente sus relatos, en relación con su infancia y en particular con las formas de afectación por los tipos de violencia que ha atravesado al país: los primeros como víctimas del desplazamiento forzado por las luchas bipartidistas en las zonas campesinas del país, y los segundos, por la violencia narco-terrorista presente especialmente en las grandes ciudades.

Otro elemento que reluce en las formas cómo se narran los maestros es la situación de precariedad económica, ya sea para rescatar su espíritu de lucha y de superación o como elemento explicativo sobre sus decisiones en torno a la elección de ser maestro. Los más jóvenes, no necesariamente proceden de sectores deprimidos de la sociedad, manifiestan un interés altruista, por lo general cons-

4 Este aparte se construye a partir del informe ya citado.

truido en el seno familiar, por trabajar con sectores sociales menos favorecidos o excluidos de los circuitos económicos. Es notoria la presencia de relatos sociales desde donde se “justifican” posturas críticas, reivindicatorias o emancipatorias sobre sus decisiones y sus formas de ser maestros. En esta misma línea discursiva, también se instalan los argumentos que justifican sus decisiones acerca de los estudios relacionados con las ciencias sociales y la historia.

Fue interesante constatar que en muchos casos, las decisiones para ser maestros se movieron prioritariamente entre dos cursos: o por la pertenencia a “sagas familiares de maestros”, es decir que sus parientes más cercanos, especialmente en la socialización durante la infancia, ejercían como maestros, o también, por la recordación reconfortante sobre su experiencia escolar. Para algunos, por supuesto, este tipo de decisiones estuvieron influenciadas por situaciones precarias, de pocas oportunidades o por presión económica.

Para muchos, el ingreso a la carrera magisterial en Bogotá representó el logro de una meta o de un sueño; fuera cual haya sido el conducto de acceso, los maestros identificaron este hecho como un hito en sus historias de vida; fuera como una aspiración cumplida o como un reconocimiento al “esfuerzo de tantos años”. Sin embargo, parecía que este acontecimiento en sus vidas, marcó una ruptura que potenció sus capacidades como maestros, o por el contrario, les permitió abandonar sus búsquedas, sus luchas y proyectos. En adelante, las historias de vida se vuelven más planas, con menos hechos que rememorar y con menos cosas para contar.

A partir de su ingreso en la escuela pública, las trayectorias personales fueron narradas especialmente a partir de los sucesos personales (matrimonios, nacimiento de hijos, muertes de los padres, etc.), o de hechos sobresalientes en relación con su ejercicio docente (cambios de colegios, de jornadas, de nivel, o inicio de una amistad), y en otros pocos casos, a partir de sus procesos de formación (pregrado, posgrados, diplomados, etc.). En estos tramos biográficos pareciera que se detuviera el tiempo y la narración de los maestros: tienen menos presencia las referencias a los acontecimientos sociales y políticos de la ciudad y el país, y los detalles y matices prácticamente desaparecen.

De este proceso se obtuvo muchos aprendizajes. Metodológicamente se logró instalar en los maestros la importancia de la reflexión, del conocimiento de sí mismos y de la conciencia sobre lo acontecido. Fueron importantes los aprendizajes relacionados con la exploración de las posibilidades de la historia y de su enseñanza, especialmente la comprensión sobre la manera cómo ésta constituye a los maestros y se pone en juego, de manera permanente e incisiva, en el momento de la enseñanza de la historia; la historia habita a los sujetos, los sujetos son históricos y todo lo que éstos hacen o dejan de hacer, también es histórico.

Es importante subrayar, que el trabajo sobre las historias de vida fue precedido por metodologías que permitieron –y le exigieron a los sujetos– procesos de des-

centramiento, producto de la experiencia formativa realizada por el IDIE de la OEI con los directivos docentes. Las metodologías utilizadas, especialmente de corte etnográfico, permitieron profundizar en las dimensiones contextuales, institucionales y didácticas de la investigación sobre la rutas pedagógicas en historia. La cartografía social hizo posible el reconocimiento de los espacios escolares y locales, la observación entre maestros avanzó en procesos empáticos y de toma de perspectivas, los diarios de campo permitieron el registro de prácticas y la constitución de experiencias, y la formulación de proyectos facilitó la exploración de iniciativas individuales y colectivas vinculando actores, disciplinas, contextos y políticas.

La producción de los maestros tomó forma en cinco grandes bloques temáticos: Desarrollo del pensamiento histórico; historias de vida y su lugar en la enseñanza; epistemología en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; proyectos transversales y comunidad educativa, y memoria e historia reciente. En el encuentro final del diplomado, estas producciones se organizaron por mesas, donde se pusieron en diálogo con otros especialistas y con otros discursos académicos, lo que admitió situarlas como objetos de reflexión.

El trabajo sobre historias de vida en el marco de la estrategia de “recuperación de saberes”, además de las otras estrategias, permitió, en efecto, avanzar en la comprensión sobre el lugar del sujeto-maestro, y de allí sobre sus límites y posibilidades. La exploración de la categoría “lugar de producción”, en perspectiva metodológica del proceso formativo, admitió entender los enlaces entre un saber y un lugar, que el discurso se encuentra directamente ligado “(...) a las instituciones que los producen y a los lugares desde los cuales es elaborado” (Fuentes, 2007, p. 488). La consciencia de un lugar, que se constituye en el límite y en posibilidad del sujeto, produjo lecturas estratégicas sobre las dinámicas del poder, y en especial, pensar y generar posicionamientos de los individuos ante esas geografías. La cotidianidad escolar entonces se constituyó en un espacio rico en posibilidades tanto investigativas como de innovación, al entenderse como un escenario por el cual circula el poder, en donde se ponen en juego las posiciones de dominación y de resistencia de diferentes actores (Ortega, 2005, p. 9).

Así, se comprobó la potencia de lo que significa la exploración sobre sí mismo, en combinación con una fuerte exigencia de exponerse a multiplicidad de diálogos: entre colegas, con docentes de primaria, pre-escolar y bachillerado, entre directivos con docentes, orientadoras y directivos, de historiadores con docentes, docentes de las diferentes jornadas, de comunicadores con docentes, de quienes toman decisiones políticas con historiadores, de docentes de Bogotá con los de Montería, etc. Esa posibilidad de exponerse a través de las conversaciones, les exigió a los maestros ubicarse en perspectiva de todo aquel o de aquello, que les implicaba una cercanía, una prevención, o incluso una resistencia.

Finalmente, poner en duda la “verdad histórica” como el propósito central de la enseñanza fue uno de los logros más potentes de los maestros en el marco del diplomado, especialmente de quienes laboran en el ciclo de la básica primaria. Liberarse de esa “obligación moral” que los sujetaba, al comprender que el conocimiento histórico es una construcción temporal y relativa, y que gracias a eso existen diferentes elaboraciones y explicaciones de ésta, los condujo a plantear otras perspectivas de enseñanza que genuinamente comiencen a vulnerar los sólidos cimientos sobre los cuales se han soportado los relatos de la “historia patria”.

El yo y el otro en la formación de maestros principiantes

La segunda experiencia de formación de maestros en el marco de la alianza IDEP-OEI se tituló “¿El puente está quebrado? Acompañamiento a docentes de reciente vinculación en colegios públicos de Bogotá”; tomó forma en 2011 como una iniciativa que puso en marcha, por primera vez en el país, políticas relacionadas con los docentes noveles o novatos; de acuerdo con las experiencias internacionales, estas iniciativas podrían ser una contribución importante a los procesos de acogida de los maestros a las escuelas cuando llegan por primera vez, especialmente, aprovechando este periodo de “inducción” que se caracteriza por ser potente en aprendizajes dirigidos a la consolidación de prácticas de autonomía que podrían incorporar tempranamente los maestros para el desarrollo de su vida profesional.

Para el contexto colombiano, fue importante gracias a la vinculación de profesionales no licenciados a la práctica magisterial, instaurada por el Decreto 1278 de 2002, que permitió el ingreso de profesionales de diferentes áreas al ejercicio de la profesión docente, lo que afectó de diferentes formas a la escuela. Esta situación generó una nutrida discusión sobre el tema, y particularmente en torno a los docentes que recientemente se habían vinculado al sistema educativo, mediante concurso público, y animó la realización de estudios para conocer los primeros resultados sobre su llegada a las instituciones. La implementación del Decreto 3323 de 2005, a través del cual el gobierno reglamentó el proceso de selección de docentes, puso en evidencia la situación de choque generada en las instituciones educativas por la llegada de los docentes nuevos, especialmente de los profesionales que no habían cursado estudios para formarse como maestros y que demostraban una diferencia radical en materia de régimen laboral con los maestros antiguos.

Los maestros y maestras que comienzan su ejercicio profesional entran en una etapa de aprendizaje relevante para lo que será su ejercicio, casi siempre en condiciones de profunda dificultad. Los profesores noveles deben adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo, las formas de gestión de la institución educativa, el contexto escolar, las políticas públicas y la manera cómo adecuan su enseñanza; crear una comunidad de aprendizaje en el aula y en la escuela, así como continuar con su desarrollo *como profesional*. Las evidencias sobre otras

experiencias de la región habían mostrado que este aprendizaje se realiza de manera solitaria; sin apoyos adecuados, constituyéndose esencialmente en un aprendizaje por la experiencia⁵.

El puente está quebrado se propuso como una metáfora para subrayar la existencia de múltiples rupturas alrededor de las dinámicas escolares y desde la relación entre los distintos actores que la habitan. Distancias y fracturas entre teoría y práctica; entre docentes nuevos y antiguos; entre investigadores en educación y políticas públicas; entre el equipo docente y las directivas; entre estudiantes y docentes; entre profesores de primaria y de secundaria; entre los docentes de las diferentes jornadas; entre la institución educativa y los demás niveles del sistema educativo de la ciudad, etc. Todas rupturas, fracturas o brechas que se reeditan cuando irrumpe un nuevo “elemento” en el microcosmos social y cultural de la escuela.

Como en la experiencia anterior, el proceso de acompañamiento se estructuró con una ruta metodológica que partía del sujeto hacia su externalidad y luego, retornaba a él; las “herramientas” que pretendieron desarrollarse, al entender el acompañamiento como un proceso formativo, fueron aquellas referidas al conocimiento de sí mismo, y en especial, a la manera como el sujeto maestro significa y localiza lo que le pasa en un período de tanta sensibilidad y emocionalidad, como cuando ingresa por primera vez a un territorio escolar. La posibilidad del sujeto de tomar distancia, de sorprenderse frente a lo otro y de “verse en escena”, especialmente haciendo conciencia sobre todo aquello que le gobierna como sujeto, y que seguramente, se hace más notorio cuando menos experiencia pedagógica se tiene, fue el sentido formativo más profundo que pretendió este proceso.

Si bien, la anterior experiencia sirvió de punto de partida para este nuevo proceso, se realizaron los ajustes que obedecieron a la naturaleza de los docentes y a los propósitos del proceso, en tanto que su carácter de “noveles” le daba connotaciones diferentes a la relación con la “experiencia” y con la “práctica”, especialmente para aquellos maestros recién egresados de su formación inicial o para los profesionales que por primera vez ejercían como maestros, por cuanto el ingreso a la escuela “inauguraba” su experiencia pedagógica y también, su reflexión sobre la práctica.

Entonces, la experiencia y la práctica como elementos centrales en los procesos de formación de maestros, para esta ocasión tomaron forma en dos sentidos: a partir de “sí mismo” y a partir de “los otros”. El primero acogía la trayectoria de producción de autobiografías de los proyectos anteriores, donde, atendiendo a la

5 Para ampliar ver: González Lara, Mireya y Pulido Chaves, Orlando. (2012) ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En: Varios autores, *¡Todo pasa... Todo queda! Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá, IDEP.

naturaleza de los noveles, se precisó la exploración de tres elementos: las experiencias tempranas en torno a la educación, a la escuela y sobre el ser maestro; las razones que llevaron a la decisión de ser maestro, y por supuesto, en un lugar preponderante de los relatos, las experiencias de llegada a la escuela.

Sin embargo, lo novedoso de este proceso en torno a las historias de vida radicó en el segundo de los sentidos, “a partir de los otros”. Las trayectorias en los proyectos ya comentados había puesto en evidencia cierto embelesamiento de los maestros sobre sí mismos, al descubrirse a través de su escritura y de la conversación, lo cual si bien permitía profundizar en el abordaje a ciertos elementos que iban tomando relevancia en tanto se narraban, en términos formativos era necesario diseñar estrategias de descentramiento, que permitieran la ampliación de sus comprensiones sobre sí mismo, pero especialmente, en relación con los demás. Potenciar a los sujetos-maestros, entendiendo que su oficio es completamente emocional, relacional y moral, permitió entender la importancia de este segundo sentido.

Tanto uno como otro se desmarcaron de perspectivas netamente investigativas. Esto debilitó la centralidad del rigor metodológico y priorizó el sentido de la escucha y la conversación. Cuando un sujeto ha pasado por un proceso importante de “abordaje de sí mismo”, se potencian las posibilidades de escucha, de hacer empatía, y particularmente, de comprensión de “lo otro”, pues, en lo fundamental, ha cambiado la mirada de quien observa, o mejor de quien se ha escuchado, lo cual implica la transformación del territorio, de los sujetos y de los saberes. Si bien lo que les era cotidiano seguramente no había cambiado, pero lo que se quería transformar era la manera cómo los sujetos la significaban; había cambiado su mirada.

Teniendo en consideración esta perspectiva, la metodología fue puesta a prueba en el proceso de pilotaje del proyecto con 135 maestros y luego, ya definida, se aplicó a más de 400 colegios públicos de Bogotá. La metodología tomó forma a través de cuatro etapas y cuatro estrategias; las etapas fueron las siguientes:

La *sorpresa*: se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál ha sido la experiencia de llegada de los maestros recién vinculados a sus colegios?, ¿qué les dice esa experiencia sobre la escuela y el maestro hoy?

La *invención*: ¿Cómo se hace maestro quien llega por primera vez a un colegio público de Bogotá?, ¿de qué recursos se vale cada sujeto para “inventarse” como maestro en Bogotá?

El *espejo*: ¿Qué nos dice la experiencia, práctica e historia de vida de un maestro de mayor trayectoria en la institución?, ¿Quiénes son los maestros de mayor trayectoria en los colegios públicos de Bogotá?

El árbol: ¿Qué otros proyectos, experiencias y prácticas se reconocen en el contexto escolar y en su territorio local?, ¿cómo se puede contribuir al desarrollo institucional y local de la educación?

Cada una de estas etapas se desarrollaron por medio de cuatro estrategias: acompañamiento *in situ*, trabajo virtual, trabajo autónomo y otras actividades. El eje metodológico del proceso de acompañamiento giró en torno a la primera estrategia; el acompañamiento *in situ* que fue entendido como un proceso de reconocimiento colectivo, mediante el cual los maestros de reciente vinculación, junto con la mirada de un asesor local, identificaban, reconocían y ampliaban sus comprensiones sobre los sujetos, los territorios y las dinámicas que atravesaban los colegios a donde cada uno había llegado. El acompañamiento permitía aportar a la formación desde las vicisitudes cotidianas del trabajo escolar y construir saberes sobre una realidad difícilmente prevista. “*In situ*” o “en situación”, entonces, significaba varias cosas:

— Acoger las experiencias y las prácticas desde su “lugar de producción”, es decir, desde los tiempos, los espacios y las dinámicas que las hacen posible.

— Potenciar el territorio escolar y local como espacios de observación y experimentación de los sujetos docentes.

— Hacer de la escuela un escenario de formación, disponiendo espacios y tiempos en sus agendas institucionales.

— Identificar “situaciones” que aunque fuesen generalizables a cualquier ámbito educativo, también tenían particularidades en sus dinámicas originadas por el territorio o las culturas escolares de las instituciones.

— Ampliar comprensiones sobre las “formas de ser maestros” y de “hacer escuela” en Bogotá, que permitieran tomar posición, fortalecer la posibilidad de proponer y especialmente, motivar la acción.

El acompañamiento comprendía un trabajo importante de observación, escucha, escritura y mucha conversación entre los maestros, ya fueran de la misma institución o de colegios distintos, y especialmente, de quien acompañaba el proceso, el asesor local, a quien, –sea dicho de paso– le era exigible este mismo proceso. La posibilidad de indagar sobre sí mismos, a través de la rememoración, observación y escritura, resultaba fortalecida por la escucha de los otros y la conversación que se suscitaba en grupo o luego, en los encuentros distritales.

El acompañamiento *in situ* se realizó de forma presencial, en reuniones semanales o quincenales, apoyado por el trabajo en la plataforma virtual⁶, el trabajo autónomo y la realización de otras actividades; cada etapa del proceso cerraba

6 Ver sitio web: <https://sites.google.com/site/puenteestaquebrado/>

con el encuentro de todos los maestros participantes denominados: ¿El puente está creado? La plataforma virtual se concibió para tres tipos de apoyo: primero, como repositorio de documentos fueran las lecturas o los trabajos autónomos realizados por los maestros, o de los registros de los chats o foros, o también de noticias sobre el proceso de acompañamiento; segundo, como espacio de seguimiento en especial del trabajo de observación y de registro etnográfico, y tercero como herramienta de interacción con el asesor local o entre los maestros, ya fuera en los ejercicios propuestos de lecturas compartidas, de registro de textos escritos y retroalimentaciones al trabajo de los maestros, o de foros y chats sobre temas particulares, y de iniciativas propuestas por los maestros como nuevas lecturas, producciones propias, preguntas, comentarios, etc.

El trabajo autónomo, además de las preguntas y ejercicios propuestos en la plataforma virtual para cada una de las sesiones, también consistía en los ejercicios emergentes que surgían en los encuentros presenciales, de acuerdo con la orientación y el acento que iba tomando la conversación en cada uno de los grupos. Si bien, la metodología contenía una ruta clara de trabajo para todos los participantes, el proceso daba espacio al sello particular de cada grupo, así como a nuevas temáticas y preocupaciones propuestas por los maestros, que se tramitaban a través de “otras actividades” que fundamentalmente fueron conferencias o talleres.

Los eventos mensuales con que se cerraba cada una de las cuatro etapas propuestas, pretendían el encuentro y reconocimiento de los maestros, así como hacer evidente la riqueza pedagógica de la ciudad de Bogotá, al poner en evidencia la variedad y la complejidad de los resultados del trabajo de los grupos. La construcción colectiva, especialmente de naturaleza estética, fortalecía los lazos entre maestros y acrecentaba las posibilidades de creación de los participantes.

Aunque la plataforma virtual sirvió de apoyo permanente para el encuentro, la coordinación, la comunicación, el registro de las producciones, etc., es importante señalar que el trabajo presencial, primero en pequeños grupos y luego, en los encuentros de todos los participantes, generó las condiciones de confianza, de reciprocidad y de respeto que fomentaron el uso intensificado de la plataforma virtual. Por supuesto, que la oportunidad y pertinencia en la interlocución con los asesores locales y temáticos, se constituyó en una condición fundamental para la efectiva interacción por este medio.

Se inició el trabajo con un número representativo de 135 maestros de 22 colegios de la ciudad de Bogotá de las localidades de Rafael Uribe, Mártires, Antonio Nariño, Usme y Usaquén. Al inicio del proceso se aplicó una encuesta que intentaba identificar quiénes eran los maestros de reciente vinculación a los colegios públicos de Bogotá, y algunos resultados fueron los siguientes:

Continuaba la tendencia mayoritaria a la población femenina; solo una tercera parte eran hombres.

La mitad de los maestros tenían edades que oscilaban entre 31 y 50 años; una cuarta parte, menores de 30 años y otra cuarta parte, mayores de 50 años.

Los maestros ya tenían algún tipo de experiencia: de los 135 maestros principiantes solo 4 tenían menos de un año de experiencia en docencia.

Un 80% de los maestros tenía experiencia en colegios privados.

Los maestros ingresaron a laborar, mayoritariamente, en la jornada de la tarde: un 80% del total.

El 55% de los maestros tenían licenciatura; solo un maestro tenía doctorado y el 20% pos grado (maestría o especialización).

Esta caracterización básica de los maestros de reciente vinculación parecía romper los “modelos” que se habían construido en la literatura especializada acerca de los “noveles”: para este caso, la mayoría de los sujetos no eran de reciente graduación de su formación inicial, ni demasiado jóvenes y aún menos, sin experiencia; lo nuevo, les resultaba ser, el ingreso a colegios públicos de la ciudad, o su inicio en el oficio de enseñar.

A pesar de estas diferencias, el grupo de maestros de reciente vinculación experimentó situaciones similares, a las que según las experiencias internacionales, acompañan el inicio de la vida laboral de los maestros⁷. En la implementación de la primera etapa del proceso de acompañamiento, cuando narraban sus historias de vida, las descripciones acerca de la “llegada a la escuela” dibujaron claramente, entre otras, las siguientes situaciones:

1. Un “Choque con la realidad” (Marcelo, 2009, p. 6) al arribar a entornos sociales, culturales y económicos que calificaron de denigrantes y difíciles, en colegios ubicados en la periferia de la ciudad, con difícil acceso, muchas veces sin medios de transporte corriente, donde reinaba la inseguridad, la pobreza y la exclusión. Adicionalmente se encontraron con estudiantes agresivos, indisciplinados y con “bajo rendimiento académico”, y un equipo de maestros, en la mayoría de los casos, desconfiados y abrumados (Pulido, 2012).

7 Al respecto puede consultarse: Ministerio de Educación. Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles. IDIE-Xuntas de Galici. Buenos Aires, 2009; Boerr Romero, Ingrid (Editora). Mentores y noveles: historias del trayecto. OEI-Santillana- AECID. Santiago de Chile, junio 2011; Allen, B., Alliaud, A. y otros. Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docente noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el programa de Formación de Formadores de Uruguay. OEI-Ministerio de educación y Cultura- Consejo de Formación en Educación- AECID, Montevideo-Uruguay, 2013; Alliaud A. y Vezub L. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes en Uruguay*. OEI-Ministerio de educación y Cultura- Consejo de Formación en Educación- AECID, Montevideo-Uruguay.

Para los maestros licenciados este “choque” también se expresó en términos de la distancia entre la formación inicial y la práctica laboral; para los profesionales no licenciados, se manifestaba en términos de la fractura de un imaginario ciertamente “estático”, que había sido construido en su experiencia escolar de la infancia, y no había sido renovado.

2. Un período intenso en la “socialización del profesor”, entendido como el “(...) proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan la cultura escolar en la que se integran” (Marcelo, 1991). Los maestros coincidieron en la sensación de haber “aterrizado” en otro “universo”: un mundo de relaciones, códigos y lógicas que a veces les eran incomprensibles y que su tarea, entonces, consistía en descifrarlos para permitir su integración; esta sensación fue mucho más profunda en los profesionales no licenciados por sus referencias “atemporales” de la escuela y por su desconocimiento de los lenguajes técnicos actuales de la educación. Se hallaron solos, un poco despistados pero con expectativas sobre la importancia de este momento en sus vidas y en su futuro laboral.

Reconocieron la existencia de ciertas prácticas institucionales, no formales, pero casi naturalizadas, dirigidas a los “maestros principiantes”, generalmente asociadas con la distribución de tareas poco gratas o que nadie quiere, o la asignación de grupos de estudiantes difíciles, o la saturación de actividades en su jornada laboral o incluso por fuera de ella, o con actitudes y comportamientos displicentes sobre sus planteamientos, requerimientos o necesidades. La mayoría de ellos comprendió rápidamente la complejidad de lo que implicaba haber llegado a un grupo de trabajo.

La relación con los otros colegas estuvo mediada por el área de conocimiento o por el nivel y grado escolar en el que inició su trabajo; sin embargo, no siempre fueron estos maestros quienes les apoyaron en su inicio de las actividades laborales. En la mayoría de los casos, se señalaba la importancia de la relación con los directivos docentes, rectores y coordinadores, por cuanto de ellos dependían, en gran medida, las orientaciones iniciales para actuar.

En términos generales, sorprendió la ausencia de “protocolos de acogida” en los colegios que les hubiera permitido una inducción general y un proceso de contextualización más eficiente.

3. La llegada a los colegios fue una “situación de aprendizaje intenso”, tipo ensayo-error, caracterizado por la supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico (Veenman, 1984). Esta situación tuvo mayor impacto en los maestros profesionales no licenciados, al ponerse en evidencia que sus conocimientos sobre las áreas específicas del currículo no les eran suficientes para la enseñanza.

Todos los maestros consideraron que el saber pedagógico se constituía en la clave para su “supervivencia”; por ello, estaban entendiendo todos aquellos saberes relacionados con la manera de acercarse a los estudiantes, con la pertinencia y oportunidad de los contenidos y las metodologías de la enseñanza, con el control de la disciplina y del clima de aula, con los repertorios para manejar situaciones críticas entre estudiantes, etc. Incluso, aquellos maestros con experiencias pedagógicas anteriores, afirmaban que muchas de sus “estrategias” no funcionaban para estos nuevos contextos.

Así mismo, los aprendizajes reportados estaban referidos al carácter de la persona; expresiones como “(...) no sabía de mis reacciones en estos momentos” o “(...) creí que no sería capaz”, fueron el común denominador en las narraciones de situaciones conflictivas o límites. En ellas, para algunos afloraban sus capacidades y habilidades desconocidas hasta entonces, y para otros, no les era fácil comprender sus reacciones ante ciertas situaciones.

4. Un proceso de “contextualización de la práctica docente”, donde “(...) se ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores, y símbolos de la profesión), integrar la cultura con la personalidad del propio profesor, así como permitir su adaptación al entorno social en que desarrolla su actividad docente” (Lucas Martín, 1986). Los maestros reconocieron la importancia de la lectura de los contextos, de las situaciones con los estudiantes y de los proyectos institucionales, para comprender los códigos y lógicas escolares que soportan sus decisiones, no solo relacionadas con la convivencia y el gobierno de la institución, sino especialmente con la enseñanza.

Resultó sorprendente, especialmente para los maestros no licenciados, que los conocimientos disciplinares no fueran suficientes para la enseñanza en la educación básica, por cuanto este había sido el criterio básico para su selección a través del concurso público. Por supuesto que no se puede ser maestros si no se conoce lo que se va a enseñar, pero tampoco puede enseñarse si no se adecuan y adaptan los propósitos de la enseñanza a los proyectos institucionales y a las necesidades de los estudiantes, los contenidos a sus intereses, posibilidades y sueños, las formas de enseñanza a los ritmos de aprendizaje y a las diferentes inteligencias manteniendo las más altas expectativas sobre lo que puede lograr.

La contextualización de la práctica, que pasa necesariamente por los posicionamientos del sujeto, conllevó a pensar que no se puede ser maestro de la misma forma para todos los contextos, incluso, en una ciudad como Bogotá. En las conversaciones entre maestros de diferentes colegios y especialmente, de distintas localidades, se pusieron en evidencia las comprensiones diferenciadas que soportan las decisiones sobre las prácticas pedagógicas de los maestros, cuya perspectiva coincidía en la necesidad de superar prácticas “convencionales” de enseñanza.

5. Una situación de “alta exigencia emocional”, en tanto,

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, lo cual se incrementa cuando se constata que la profesión docente es fundamentalmente una labor relacional con diferentes personas y actores, a partir de lo cual suelen aflorar sensaciones de temor e inseguridad (IDIE-OEI, 2010).

Esta situación contrastaba profundamente con los imaginarios, que especialmente los maestros no licenciados, tenían sobre la posibilidad de ser maestro; para algunos fue decepcionante saberse como “trabajadores sociales” o “psicólogos” antes que “científicos”, pero a otros les permitió la emergencia de sentidos más profundos de la educación y de la enseñanza, sobre los que fueron construyendo los argumentos para “quedarse en la escuela”.

La alta exigencia emocional estaba asociada con la permanente exposición en la que se encuentra el maestro cotidianamente. Expresiones como “los maestros no tenemos descanso”, “siempre estamos en acción”, “nos requieren incluso en el recreo”, “los padres y las madres también nos necesitan”, entre muchas otras, pusieron en evidencia la exigencia del trabajo docente, y la comprensión por parte de algunos profesionales no licenciados, de la complejidad de esta labor.

En la mayoría de los casos, los maestros de reciente vinculación reconocieron la fractura de su equilibrio interno en el tiempo de llegada al colegio. La ausencia de espacios de conversación, los ritmos frenéticos de la escuela y las situaciones de “vulnerabilidad” personal, se constituyeron en los factores que incidieron directamente en la “crisis existencial” con que calificaron los maestros el ingreso al mundo laboral en los colegios públicos de Bogotá.

6. Aprender a enseñar de forma distinta a como fueron formados o a la experiencia temprana en la escuela, les significó la modificación y reconstrucción de modelos acordes con las exigencias de la enseñanza y de la educación, en los contextos particulares. Una mayoría subrayó que no les fueron muy útiles las teorías ni tampoco sus trayectorias laborales; reconocieron un valor especial por todo aquello que ha sido “probado” en la práctica.

Por lo tanto, *la emulación se constituyó en la fuente inicial principal para la práctica pedagógica de los maestros*, ya fuera extraída de su experiencia escolar –la educación básica o universitaria–, o por la observación a sus colegas en el contexto escolar. La primera, anclada en una idealización basada en un recuerdo grato como “estudiante” o “monitor”, donde el mismo sujeto maestro fue la prueba de lo que funcionó; generalmente, este tipo de recurso no pasó por el análisis, y menos por la reflexividad, en tanto la vitalidad de la experiencia fue suficiente para su adopción. La segunda fuente de emulación, a través de sus colegas, fue la

menos utilizada en este primer momento que indagaba sobre su historia de vida; sin embargo, fue parte del sentido de la exploración para la tercera etapa, denominada “el espejo”.

En situaciones de crisis, asociadas a altas presiones emocionales y a multiplicidad de retos personales y profesionales, los sujetos acudieron a aquello que comprobablemente le funcionó a ellos: “(...) si funcionó para mí, funciona para cualquiera”. En la llegada al colegio “(...) hay tantas cosas por resolver, de los niveles más básicos de la persona, que poco tiempo se tiene para pensar en cómo enseñar”.

Suspender los relatos de sus historias de vida en un acontecimiento que para muchos maestros definió sus perspectivas laborales, fue poner el foco de estudio y reflexión en una situación susceptible para los sujetos, mediada por fuertes emociones, tensiones y profundas exigencias. En las historias de vida de los maestros de las anteriores experiencias, donde este “hito” tiene una distancia temporal importante en relación con el momento en que se hizo la narración, predominaron sentimientos de alegría, expectativa y satisfacción por cuanto “lograron pasar la prueba”, además de una profunda valoración por los aprendizajes logrados en este periodo. En cambio, en las narraciones iniciales de los maestros de reciente vinculación, predominaron el temor, la decepción, la incertidumbre, la desesperanza y el desconcierto; posteriormente, estos relatos poco a poco se fueron transformando, a propósito de alguien o de algo que les permitió ver “la luz al final del túnel”.

La siguiente etapa, “la invención”, se desarrolló a partir de dos preguntas: ¿Cómo se hace maestro quien llega por primera vez a un colegio público de Bogotá? y ¿de qué recursos se vale cada sujeto para “inventarse” como maestro en Bogotá? Si bien se continuó con la reflexión en torno a las historias de vida de los maestros, para esta segunda parte del proceso la indagación giró en torno a todo aquello que le ha servido, que ha recogido, adoptado y adaptado para ser maestro: ya sea de otros sujetos –padres, maestros, hermanos, hijos, amigos, etc.– o del aprendizaje de las situaciones de la vida, de los procesos formales de formación, de su trayectoria como estudiante, etc.

Inicialmente, en los relatos se hizo evidente la existencia de un conjunto de actitudes, teorías, propósitos, prácticas y rituales, que organizados de alguna manera, le fueron dando forma al “maestro”. Por ejemplo, para la mayoría de los profesionales no licenciados la idea fuerza en torno a la cual inicialmente se organizaba el sentido de ser maestro era la “transmisión” rigurosa de una “ciencia”; mientras que para los maestros licenciados sus primeras motivaciones estuvieron centradas en “la eficiencia” de su enseñanza, la cual podría lograrse con alguna de las teorías o modelos estudiados en su formación: con el “constructivismo”, o la “pedagogía por proyectos”, o “el trabajo etnográfico en el aula”.

Esta confianza sobre la formación, como elemento organizador de su práctica inicial como maestros, se fue debilitando en los relatos posteriores; en tanto se acrecentaba su necesidad por conocer el entorno al que habían llegado, también crecía la importancia de su reflexión acerca de dos situaciones: la evocación a sus experiencias escolares y la remembranza sobre las “buenas prácticas” de algunos maestros. Indagar por las razones de sus actuaciones, por la manera cómo lograban que los estudiantes aprendieran, por el manejo de situaciones incómodas o críticas, por las maneras de relacionarse con los demás, por la superación de sus inseguridades e incertidumbres, fueron los asuntos centrales en que los maestros de reciente vinculación enfocaron su trabajo.

Al pretender profundizar en esta indagación, si bien la perspectiva histórica que se había allanado en el proceso de acompañamiento permitía esbozar algunas respuestas y nuevos interrogantes, el mejor recurso metodológico comenzó a ser la indagación sobre su entorno escolar, y especialmente, sobre las posibilidades de aprendizaje entre colegas de su institución educativa; por esta ruta se transitó en los dos momentos posteriores del proceso de acompañamiento: “El espejo” y “El árbol”.

Ese ejercicio de reflexionar acerca de la forma como cada cual se “había producido” como maestro también implicó preguntarse por aquello que se había abandonado, que se había desechado, a lo que se había renunciado, e incluso, olvidado: ¿por qué se dejó de hacer..., o de ser....? Preguntarse por estas razones resultó un ejercicio muy potente por cuanto hizo evidente las mutaciones que se suceden en el tiempo, en los imaginarios y en los deseos de los sujetos acerca de lo que creían importante sobre la manera de ser maestros.

Luego de este trabajo en torno a sí mismos, arriba el tercer momento de la metodología que se denominó “el espejo” tuvo como objetivo propiciar conversaciones entre maestros de diferentes generaciones, que les permitiera aprender de la experiencia y de la práctica de los otros. La apuesta por correr los límites de la propia narrativa a partir de una escucha “auténtica”, uno de los retos metodológicos para este acompañamiento, partía de comprender la construcción de la subjetividad como un proceso de interacción social donde los sujetos hacían “resonancia”, es decir, se detenían, hablaban, interrogaban y volvían a reflexionar sobre aquello que los estaba ocupando en su “producción” como maestros.

Desde esta perspectiva, la escuela se constituyó en un escenario rico en posibilidades para la conversación y por supuesto para la formación; cada sujeto, historia, situación y condición podría convertirse en un pretexto de reflexión y de aprendizaje para los maestros de reciente llegada. Las perspectivas de adaptación para lograr su integración, típicas en estos proceso de “aterrizajes” a “tierras desconocidas”, lejos de ser exclusivamente un acomodamiento a lo existente, se convirtieron en un exigente ejercicio de lecturas de mayor grosor y complejidad

acerca de la manera cómo un territorio y el tránsito de unos sujetos, habían configurado unas formas de “ser maestro” y de “hacer escuela”.

El cambio en las narrativas iniciales de los maestros noveles hacia el descubrimiento de nuevas posibilidades de trabajo en la escuela se constituyó en la puerta de entrada a esta etapa. En esos relatos, generalmente aparecía la ayuda, el apoyo, la guía, la escucha, y a veces, el acompañamiento de alguien que le confirmaba la valía de lo que se hacía de manera cotidiana en la escuela. Fue entonces cuando nació la figura del *maestro referente*: un sujeto que se acercó o simplemente fue referenciado en la distancia por el maestro novel, y que desde sus interacciones, implícitas o explícitas, fue importante en la superación de esa crisis inicial.

Entonces, a cada maestro novel se le propuso identificar al menos a un maestro referente que estuviera dispuesto a conversar y a ser interpelado; el único criterio establecido inicialmente fue que tuviera una mayor trayectoria en el sector y ojalá, en la institución educativa donde laboraban. Los maestros noveles afinaron sus búsquedas mientras iban comprendiendo la intencionalidad del ejercicio, y finalmente, seleccionaron 68 maestros referentes que trabajaron con los 135 maestros de reciente vinculación.

Los *maestros referentes* debían saber que su selección era un reconocimiento a su labor, a su saber y a su experiencia. 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... se trataba de un diálogo, una conversación lo más fluida posible, sin preguntas formales. En lo posible, se trataba de que el maestro referente pudiera desarrollar libremente su historia, haciendo énfasis en lo que él quisiera, deteniendo o ampliando en lo que él considerara más importante (Pulido, 2012, p. 61).

Las razones que tuvieron en cuenta los maestros noveles para realizar su selección, fueron tres: la primera, estaba relacionada con criterios pedagógicos, donde se valoró la experiencia expresada en el reconocimiento del profesor frente a los estudiantes, por sus cercanía y buen trato, por su manejo de grupo, orden y disciplina; la segunda tenía que ver con razones de amistad y cercanía personal, que se expresaron en relación con el compañerismo, entablado desde que llegaron al colegio; y la tercera tenía que ver con la personalidad y el rol que jugaba en la institución, por ser responsable, organizado, por tener buenas relaciones humanas, ser solidario y puntual, entre otros aspectos.

Los maestros referentes tenían en su mayoría entre veinte y treinta años de experiencia profesional en la Secretaría de Educación de Bogotá; algunos pocos relacionaron su experiencia rural (diez maestros) y otros subrayaron sus estudios de normalistas (trece maestros). Todos tenían formación en licenciatura, en su mayoría en psicología y pedagogía, pre-escolar, tecnología y administración educativa. Casi todos los maestros tenían estudios de posgrados y la mayoría habían

hecho una especialización. Se desempeñaban en diferentes grados y niveles, incluso, había cuatro directivos entre rectores y coordinadores.

La rigurosidad en las entrevistas a los maestros de referencia como herramienta metodológica, desde la etnografía, no fue lo más importante del ejercicio; por el contrario, éste se centró en propiciar una comunicación entre los maestros que estaban llegando y los que ya se encontraban allí. Fue por ello que cuando se desactivó el uso de las historias de vida como fuente de producción de conocimiento, en el marco de un ejercicio de investigación, se activaron las posibilidades de orden formativo. Este cambio de *chip*, de lo investigativo a lo formativo, a la vez que potenció y redimensionó el diálogo, la escucha y los encuentros intergeneracionales, dio respuesta a dos tipos de reacciones que inicialmente se había presentado: de un lado, una resistencia por parte de los maestros referentes a ser “objetos de investigación” y de otro lado, la necesidad de profundizar los sentidos de las cercanías entre maestros, que comenzaron siendo un poco “artificiosas”.

A la vez que podían avanzar en las conversaciones también se ampliaban los asuntos a ser conversados; aunque inicialmente la agenda había sido propuesta por los maestros noveles, rápidamente comenzó a transformarse en unas conversaciones de interés mutuo. Se transitaba fácilmente de las experiencias pedagógicas a las historias de vida de las personas, como si se implicaran mutuamente en las narraciones; se pasaba del hoy al ayer, y del sueño a la posibilidad. El reconocimiento de uno en el otro generó necesariamente un *efecto espejo* que le permitió *ver-se* a través de la mirada y de la narración del otro, frente a la opción de emular, de decidir y de posicionarse frente a lo que le demanda su deseo.

“Se señala que tienen (los maestros referentes) buena formación y son buenos profesores. Hablan del compromiso social con los estudiantes, de cómo les enseñan y los motivan..., es un modelo a seguir, es guía, líder positivo, ejemplo profesional y de vida..., es mi ejemplo a seguir; durante este año he podido compartir muchos momentos a nivel personal y profesional que han aportado en mí quehacer pedagógico y en mi dimensión humana” (Pulido, 2012, p. 73).

Este ejercicio promovió la transformación de los estereotipos que en la mayoría de los casos, portaban los maestros de reciente vinculación acerca de los maestros del sector público: conformistas, rutinarios y acomodados. El *efecto del espejo* les permitió *mirar-se* de manera crítica a sí mismos y *ver-se* también como sujetos con historia; y advertir al otro, como una experiencia de aprendizaje.

La cuarta y última etapa, “el árbol”, consistió en *un viaje por los colegios*, a través del cual se hizo un reconocimiento de los acumulados pedagógicos existentes y de los proyectos que en su momento se estaban desarrollando. La idea del árbol surgió como una metáfora que permitiera ilustrar el reconocimiento de una “frondosa” diversidad y multiplicidad de iniciativas que llegan o nacen en las escuelas, y que seguramente tienen la posibilidad de crecer en tanto logran conectarse con

sus raíces, es decir, con sus orígenes, con su historia y pueden constituirse en patrimonio pedagógico de quienes habitan ese territorio.

Ese acumulado, construido con los esfuerzos de muchos maestros, estudiantes y de diferentes personas de la comunidad educativa, comenzó a ser parte de *la memoria colectiva*. Se trató de un viaje físico que permitió recorrer el territorio escolar, descifrar sus culturas, evidenciar las diversas prácticas y reconocer las vivencias que en él ocurrieron y que siguen pasando. También, es un viaje del orden del pensamiento, un cierto modo de dejarse sorprender, de hacer nuevas preguntas, de posibilitar el surgimiento de otras propuestas, otros modos de pensar y de pensarse. Los maestros y maestras que viajaron no fueron investigadores que fueron a la “caza” de la verdad, eran viajeros que compartían una nueva mirada sobre la educación, no diagnóstica, ni evaluadora, ni inquisidora, sino relevadora de lo que se es y se hace. Se trató de identificar los aspectos de la vida escolar y de las prácticas pedagógicas de cada uno de los colegios que se consideraban prioritarios visibilizar, reconociendo la especificidad de unas prácticas situadas, las condiciones particulares en las cuales se desarrollaban, valorando aquello que había llamado más la atención a quienes recién llegaban como maestros.

El proceso de acompañamiento cerró con un encuentro de todos los participantes denominado “¿El puente está creado?”; esta última jornada de trabajo integró a todos los maestros, tanto de reciente vinculación como a los referentes, a través de una instalación artística que se organizó en cuatro estaciones, construidas a partir de las producciones realizadas a lo largo del proceso de acompañamiento y en torno a los elementos simbólicos del mismo:

La primera estación denominada “Espejos”, recogió la producción de historias de vida de los maestros de reciente vinculación y de los referentes. Luego de una gran puerta de entrada se encontraban unos estantes negros con espejos que contenían por detrás un fragmento de las narrativas producidas; cada maestro con su referente tomaban uno de los espejos, dibujaban y conversaban acerca de lo que cada cual había aprendido del otro en este proceso.

La segunda estación llamada “Equilibristas” era un puzle a partir de los relatos sobre “su invención” como maestros. La fichas inicialmente regadas en el piso al ser organizadas construía la imagen del equilibrista; cada maestro recogía una ficha y escribía una palabra que le fuera significativa acerca de la manera cómo era maestro, como se había inventado.

La tercera estación el “Árbol” se construyó a partir de las producciones sobre los proyectos pedagógicos de la escuela. En las raíces se ubicaron aquellos proyectos que los maestros consideraban le daban identidad a la Institución; las hojas grises fueron los proyectos de más larga trayectoria mientras que las hojas verdes eran los más recientes.

Y la cuarta estación “El puente” conectaba el pasado con el presente. Consistía en que al cruzarlo, con su equipaje de recuerdos –cada maestro llevó un objeto significativo de su infancia el cual lo colgaba en el puente–, seguramente los maestros podrían construir nuevos puentes en aquello que estaba fracturado en su institución educativa.

Al finalizar la “travesía” y contruidos todos los elementos de la instalación, nuevamente todos los participantes circularon por la “exposición”, lo cual les permitió dimensionar todo el trabajo realizado durante el proceso de acompañamiento. Este primer momento del encuentro fue importante, en tanto se convirtió en una manera de hacer síntesis sobre lo trabajado.

El panel final que giró sobre a los aprendizajes logrados en el proceso de acompañamiento contó con la participación de cuatro maestros noveles, dos licenciados y otros dos profesionales no licenciados, procedentes de diferentes localidades e instituciones educativas de la ciudad. Cada uno realizó un escrito acerca de la temática central del panel; posteriormente tres especialistas hicieron comentarios sobre lo acontecido en esa jornada.

Al cierre de la misma, los maestros de reciente vinculación hicieron un homenaje a su *maestro referente*, lo que permitió la emergencia de sentimientos de orgullo, admiración y profunda emotividad por parte de los maestros antiguos. A cada maestro referente se le entregó su espejo con la narración producida por los maestros noveles.

La etapa de divulgación de este proceso implicó una nueva producción. En primer lugar se realizaron unas lecturas de “segundo orden” del conjunto de relatos producidos por los maestros, por parte de dos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional que habían participado en el equipo de trabajo en todo el proceso; una lectura fue en clave de lo que dicen los relatos a propósito de la historia de la pedagogía en la ciudad (Álvarez Gallego, 2012), y la otra, fue sobre el lugar de la formación docente en esas narrativas (Unda, 2012). Los propósitos de estas macro-lecturas, si bien estaban relacionados con la ampliación de las comprensiones acerca de las producciones personales o colectivas de los maestros, también resultó ser un ejercicio demostrativo para ellos, en cuanto se hicieron visibles sus aportes tanto a la historia de la educación como a los procesos de construcción de conocimiento, en este caso, sobre la formación de docentes.

Una segunda producción para la divulgación fue la sistematización realizada de manera sincrónica a lo largo del proceso. Este ejercicio permitió la consolidación de la información, hacer ajustes a la metodología y una reflexión permanente del equipo de trabajo, a propósito del proceso y de lo que sucedía en cada uno de los grupos. Este proceso contribuyó a la presentación de informes de seguimiento, que exigían las entidades gubernamentales sobre el proceso.

Una tercera producción para la divulgación fue la desarrollada por los maestros. Esta tomó dos tipos de formatos: una publicación escrita y cuatro videos sobre historias de vida de maestros. Para la primera, terminado el proceso de acompañamiento los maestros interesados realizaron un taller sobre producción literaria por medio del cual pudieron re-escribir sus textos, desde otras formas estilísticas; exploraron otros elementos narrativos que les permitieron un mayor juego con la palabra (IDEP-OEI, 2012).

Para la producción del material audiovisual, se vinculó la facultad de Cine y Televisión de la Universidad Nacional de Colombia, quienes tomaron como punto de partida las producciones escritas de los maestros noveles sobre sus referentes. Conjuntamente organizaron un plan de trabajo que incluía una serie de conversaciones, a profundidad, con los maestros referentes, la definición de una idea fuerza en torno a la cual se construiría el video, la construcción de una “escaleta” por cada vídeo que describía cada una de las escenas, la identificación de actores, escenarios y música, y por último, las grabaciones. El trabajo de edición fue hecho por el equipo de la Universidad, se hicieron varias versiones antes de llegar a la versión final.

Tres de los cuatro vídeos trataron historias de vida de maestros afrodescendientes en Bogotá: dos provenientes del departamento del Chocó y uno de la Costa Caribe; el otro video narró la experiencia de una coordinadora. Los vídeos, en mayor o menor medida, combinaron los relatos de sus historias cargadas de esfuerzos y esperanzas, con las experiencias pedagógicas y con las problemáticas sociales y culturales asociadas al racismo y a la discriminación en la ciudad, al desplazamiento forzado por grupos ilegales, a la nostalgia que produce el abandono de la ruralidad y a las precarias condiciones de los estudiantes en Bogotá. Dos de los videos hicieron mayor énfasis en la manera como se han hecho maestros: “Suncundú” y “Anfibio”, mientras que los otros dos videos, subrayaron la valía de sus experiencias pedagógicas: “Reciclando, ando” e “Historias en blanco y negro”⁸.

Toda esta producción escrita y audiovisual dio forma a la Primera Jornada de la Memoria Pedagógica en Bogotá: Historias de Vida de Maestros, realizada en el mes de octubre de 2012 con el apoyo de la Cooperativa del Magisterio –Code-ma-. Para esa ocasión la presentación giró en torno a la lectura de las historias de vida a varias voces, por parte de sus autores los maestros de reciente vinculación acompañados de “grandes maestros” de la ciudad que se han constituido como referentes para muchos docentes en Bogotá; además la jornada incluyó la presentación de los cuatro audiovisuales.

⁸ Los vídeos se encuentran en la página web del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP: <http://www.idep.edu.co/web/>

Segunda parte

Transitando por la memoria en la formación de maestros

Las dos propuestas iniciales sobre la formación de maestros desarrolladas en el marco de la alianza IDEP-IDIE (OEI), tratadas en la primera parte de este libro, si bien orbitaron alrededor de las posibilidades formativas de las historias de vida de maestros, ya en su desarrollo, paulatinamente fueron mostrando otras posibilidades de trabajo orientadas a la memoria de la educación y la pedagogía. Este desplazamiento empezó a advertirse al producirse ciertas movilizaciones entre una propuesta y otra, que a continuación son esbozadas, y posteriormente serán ampliadas en las conclusiones finales del texto.

1. Una movilización en los fines de la formación donde las historias de vida de los maestros permitían develar un sentido estratégico de su enunciación como sujeto, a otra perspectiva donde las historias de vida y otras formas de narración permitían el reconocimiento de los otros como eje de la formación. En este desplazamiento se delineó una ruta formativa importante, a partir de la constitución del sujeto, donde a la vez que es posible transitar por sí mismo, también es necesario descentrarse de su perspectiva, para reconocerse en los otros. Se advierte una perspectiva de trabajo que se abre hacia la memoria en tanto las genealogías personales convocan recuerdos que trascienden al sujeto, que se instalan en lo sucedido en la escuela, en el aula y en la ciudad.
2. Una movilización en el tipo de narrativas y en sus finalidades formativas, por cuanto se pasó de las narraciones autobiográficas y biográficas, inicialmente usadas como estrategia de formación que permitían develar espacios y tiempos en donde se han producido los maestros, a otros relatos a propósito de sus experien-

cias en las escuelas o en las aulas, donde el acto de relatar y escribir se constituyeron en la formación. Se entendió, la narrativa no como el “medio” para la formación, sino como el acto formativo, en tanto narrar-nos o narrar-los era formar-nos.

3. Una movilización en las perspectivas de trabajo al explorarse los límites de las disciplinas, en especial de aquellas que han intentado formalizar la producción de las historias de vida, como la antropología, la psicología o la historia; e identificar otras posibilidades asociadas a la promoción de diferentes diálogos entre ellas, o hacia la generación de miradas críticas a sus discursos y prácticas asociadas a su carácter “científico”. Mientras más se profundizaban las posibilidades formativas de las genealogías personales de los maestros, se debilitaban las intencionalidades de su uso para la investigación en educación o pedagogía, y también las exigencias relacionadas con el rigor metodológico para su producción.

4. Una movilización en torno a las intencionalidades del proceso formativo de los maestros, pues se pasó de objetivos centrados en la construcción de la conciencia histórica del maestro, heredados seguramente de la perspectiva disciplinar de este primer proceso formativo, a propósitos asociados con su visibilización como sujeto social y de producción de conocimiento.

5. Una movilización asociada con los objetos de formación, ya que la primera experiencia se instaló en un saber curricular, como la historia y en las posibilidades de su enseñanza, mientras que la segunda experiencia giró en torno a otros saberes asociados con las formas de ser maestros y sus relaciones con las escuelas.

6. Una movilización en las categorías en torno a las cuales se organizó la perspectiva formativa, pues si bien ambos procesos giraron en torno al maestro, la primera acogió la categoría “identidad” con un carácter relacional, asociada a los procesos que hace el individuo para hacerse maestro, desde una fuerte prescripción externa que expresa lo que se considera deseable social y políticamente en torno a la educación y por supuesto al maestro; mientras que el segundo proceso formativo se organizó en torno a la “subjetividad” del maestro, que si bien hace referencia a la manera como se “produce” este sujeto, a la vez puede generar fracturas a todo aquello que se demanda desde el afuera: un maestro-investigador, un maestro-intelectual, un maestro-planeador, un maestro-competente, un maestro-profesional, un maestro-productivo, etc.

Estas movilizaciones dieron lugar a las apuestas teóricas y metodológicas sobre las cuales giró la última de las propuestas formativas que se realizó en el marco de la alianza IDEP-IDIE (OEI) a propósito de la conmemoración de los 30 años del Movimiento Pedagógico en Colombia. El desarrollo de esta propuesta, además, acogió los avances que sobre la materia había producido el IDEP desde el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía –CVMEP–.

El IDEP en clave de memoria: otro punto de partida

El Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP) del IDEP, creado y gestionado en alianza con la Universidad Pedagógica Nacional, se había ocupado de la organización de tres maneras de conservación de la memoria educativa y pedagógica de la ciudad: el archivo, el museo pedagógico y el centro de documentación. En el primero se crearon fondos donde reposa la documentación histórica que se ha venido acopiando a través de la investigación y las donaciones; en el segundo, se diseñaron exposiciones, a partir del material gráfico recolectado; y el tercero se constituyó en un repositorio de información sobre las producciones del IDEP, tanto de sus publicaciones como el material visual.

El CVMEP es tal vez uno de los primeros intentos del Instituto por abordar la relación de la memoria con sus objetos misionales: la investigación y la innovación pedagógica y educativa, en cuyo marco, los procesos formativos a maestros estaban asociados a ejercicios que permitieran avanzar en su constitución, tales como la investigación sobre historia y memoria, la historia oral y sus posibilidades en la escuela, la identificación y acopio de objetos y documentos, la creación de fondos o exposiciones, etc.

De dónde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela, realizada en 2011 y publicada en 2012, se constituye en el primer esfuerzo sistemático del Cvmepe por acercarse al trabajo en torno a la memoria política del país asociada con el conflicto armado. La experiencia se materializó en la creación de obras plásticas que permitieron una reflexión alrededor de situaciones de violencia y desplazamiento en el país, aportando sensibilidad y sentido en el trabajo con población en situación de vulnerabilidad causada por el desplazamiento, población que a diario llega a los colegios de la capital.

El formato artístico de expresión elegido buscó sensibilizar a un público que conocía y conoce el conflicto, pero prefería ignorarlo. También permitió documentar la realidad vivida por miles de niños y niñas, y buscó realizar acciones de atención sobre esta población *despojada de su vínculo vital*, dentro de los contextos escolar y social. El proyecto combinaba relatos, narraciones y dramas, cuyas expectativas se materializaron al final en una muestra estética. Todo este esfuerzo se realizó con el objetivo de preservar y dar sentido a la memoria en la reconstrucción de historias de vida, para evitar situaciones de olvido, indiferencia e injusticia frente a las poblaciones afectadas por el conflicto armado en Colombia. De este modo, los elementos que simbolizaron hechos significativos permitieron *un tejido de historias, vivencias, angustias y creaciones*, que actuaron de manera catártica y que permitieron la liberación y expresión de aquello doloroso que es difícil de decir.

El texto de la experiencia muestra cómo la niñez ha sido protagonista y testigo mudo de la barbarie producto del conflicto en el país. Es por esto que, *De dónde vengo, voy* se organizó como una instalación artística que pretendía nombrar aquello innombrable, que nacía en las tinieblas de la guerra, resurgiendo en colores infantiles como una resistencia frente a la adversidad. Esta experiencia, tanto en su dimensión artística, como la registrada en el presente texto, hizo parte del trabajo de un grupo de docentes de Bogotá, junto con la Secretaría de Educación Distrital y Opción Legal, que comenzó en 2008 como labor pedagógica alrededor de la niñez en situación de desplazamiento y que, en 2011, se planteó como propuesta plástica apoyada por el IDEP, con el fin de profundizar en la experiencia pedagógica y realizar un trabajo investigativo con los participantes.

La obra plástica, *De dónde vengo, voy* intentó reflejar la perspectiva de los maestros frente al desplazamiento, alrededor de preguntas sobre las transformaciones en cuanto al saber y el poder; los cambios en los imaginarios de los niños; lo que ocurre con los maestros cuando se acercaban a estas experiencias de desplazamiento; las estrategias didácticas materializadas en el momento de crear las obras, entre otros interrogantes que acompañaron el proceso. Esta puesta en escena, buscó construir otros campos de percepción en las prácticas sociales, en las relaciones en la escuela y en la vida pública, con el propósito de hacer resistencia frente a situaciones de olvido, donde la ausencia de memoria se convertía en testimonio de sobrevivencia. Desde la creación artística, la memoria emergió en el límite entre la realidad y el lenguaje, entre los hechos y la imaginación.

En esta experiencia se destacó la intervención de Fernando González, quien expuso los fundamentos de la experiencia: arte, desplazamiento y escuela, y para quien situaciones dolorosas como el desplazamiento de población y su relación con la escuela y el arte, ocupó un lugar especial en la memoria. La expresión de la problemática del desplazamiento a través del arte, implicó una ruptura con los mecanismos de denuncia convencionales. Tanto espectador, como autor configuraron aquí un sentido político, recreando la fuerza colectiva que se veía reflejada en la solidaridad, contra el lenguaje y los efectos de la guerra. El arte permitía la expresión de la realidad del sujeto de una forma diferente; problematizaba los grandes relatos en un campo político e histórico, y activaba voluntades de quienes participaban en el proceso de creación e interpretación. En este sentido, la expresión estética reunió el acumulado de la memoria, en el que se integraron cuerpo y mente propios y de los otros. Estas formas de expresión revivieron y potenciaron las experiencias y se convirtieron en un acto de conmemoración que reconstruyó los modos de existencia de los sujetos atravesados por el conflicto armado en Colombia. Cuando se hablaba de *memoria*, ésta no se concebía como aislada; por el contrario, implicaba una relación con el presente, que hacía emerger precisamente ese pasado. La memoria histórica o psicológica habitaba al sujeto que recuerda y a su vez, al objeto recordado.

En esta misma línea de trabajo, una segunda iniciativa del IDEP fue el proyecto: *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, donde participaron como asesores pedagógicos Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Ruth Amanda Cortés Salcedo (2012). Dicha iniciativa recogió el esfuerzo de 33 maestros y 11 experiencias institucionales en torno al tema de la *memoria y el conflicto en Colombia* a lo largo de estos últimos años. El interés por la temática se remonta a comienzos de 2011, cuando el IDEP buscó la participación de los maestros en su cualificación, darle la voz al maestro, recoger una serie de experiencias que se habían realizado o que se encontraban desarrollando en la escuela, colaborar conceptual y metodológicamente en su sistematización final y darlas a conocer en el escenario de lo público. El objetivo fue puntual y se movió bajo un interés pedagógico y político, en el sentido de visibilizar una temática emergente en la escuela, como la *memoria y el conflicto*, así como incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas que, con un carácter vinculante, buscaban transformar la escuela misma, participar en la formación de nuevos sujetos y jugar un papel protagónico en la sociedad.

Durante el desarrollo de la iniciativa, que pretendió incidir en la formación del docente que ejercía en las escuelas distritales, se sistematizaron experiencias como una forma de investigar, el objeto de conocimiento debía ser una experiencia en la cual se hubiera participado. La estrategia de trabajo realizada durante 2011 se dividió en cuatro etapas: la primera fue el fortalecimiento conceptual, que incidió en la formación de maestros alrededor del tema de la memoria y el conflicto en la escuela; en segundo lugar, se facilitaron herramientas de carácter metodológico frente al tema de la sistematización de experiencias escolares relacionadas con la memoria y el conflicto; luego, vino una etapa de asesoría y tutoría virtual, en la que los docentes enviaron sus primeros borradores, textos y avances por escrito, dándose una retroalimentación; y por último, se consolidaron los textos y se difundieron las experiencias a través de una publicación.

En el grupo de maestros se presentaron una serie de situaciones, que daban cuenta de los diversos niveles con los que se había asumido la temática en la escuela: en primer lugar, la manera como un grupo importante de maestros comprendía el tema del conflicto en la escuela, asumido inicialmente como “conflicto escolar”; no lo relacionaban con el tema del conflicto social, político y armado por el que atraviesa el país.

La segunda situación que se presentó tuvo que ver con la manera cómo algunos docentes habían abordado el tema desde una serie de iniciativas de trabajo que comprometían las relaciones dadas entre la escuela y la comunidad, estableciendo una serie de estrategias que tocaban el tema de la *escuela como marco de la memoria colectiva* en escenarios locales y la recuperación de la memoria institucional y la historia local.

La tercera situación consistía en la localización de una serie de maestros que tenían adelantado el tema de la memoria en la escuela, como estrategia de trabajo, con un carácter vinculante, simbólico, subjetivo y cualitativo en su intervención, accionar y sistematización; iniciativas del trabajo que habían logrado sensibilizar el tema de la memoria en la escuela mediante diversas estrategias de carácter pedagógico, incorporando diversos niveles de *narrativa escolar* en el que el tema del conflicto social, político y armado, había sido abordado mediante diferentes iniciativas de trabajo.

Para otra docente, la memoria construía procesos de cohesión, pues detrás de cada sujeto había un núcleo familiar, idearios políticos y diferentes subjetividades ético-políticas. Por último, se captó un nivel de conceptualización de la estrategia con relación al tema de *la memoria en la escuela* y su relación con las imágenes de la violencia, la generación de los imaginarios sociales y su relación con la memoria trabajada en la escuela.

En general, el hilo conductor de esta iniciativa de trabajo con los maestros en ejercicio, fue la *memoria* que, a manera de un dispositivo de trabajo pedagógico, se convertía también en elemento de tensión y sistematización de la experiencia maestro. La lucha por la memoria oficial se evidenció en la escuela, particularmente en asignaturas como la historia y las ciencias sociales escolares, las cuales, al seguir un lineamiento oficial, se inscribían en las políticas de la memoria institucional, y en las de la historia oficial del Estado. No obstante, algunos maestros en la escuela, durante los últimos años, habían logrado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial, recurriendo a experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico, dónde el tema del conflicto se había convertido en una posibilidad temática de trabajo en el aula. En el ámbito conceptual, en el marco del proyecto de sistematización de experiencias, se valoró la memoria como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente mediado por la memoria: la experiencia del maestro en ejercicio y la manera como había asumido el conflicto, como tema posible para abordar en el aula de clase en la ciudad de Bogotá.

La exploración realizada por el IDEP en algo más de ocho años, alrededor de las posibilidades de la memoria en la investigación educativa y como estrategia de trabajo en las experiencias escolares que han pretendido construir alternativas pedagógicas frente a las condiciones y efectos del conflicto armado en el país, sirvió de marco de acción para la última de las iniciativas desarrolladas a partir de la alianza IDEP-IDIE (OEI). En esa ocasión fue una efeméride, del corazón del magisterio, lo que convocará nuevamente a la memoria y a la narrativa para la formación de maestros: los Treinta años del Movimiento Pedagógico en Colombia.

*Memoria, maestros y movimiento pedagógico:
Del sujeto al colectivo en los procesos de formación*

Esta experiencia surgió en el segundo semestre de 2012 en la coyuntura de los preparativos para la conmemoración de los Treinta años del Movimiento Pedagógico Nacional, acontecimiento en cuya trayectoria, para algunos, se inscribe la creación del IDEP. Inicialmente, el Instituto convocó a un proyecto de orden investigativo, que en un documento materializara el trasegar del Movimiento en estos 30 años; sin embargo, en coherencia con el trabajo realizado en el marco de la alianza, el espíritu de esta producción no podía circunscribirse a fines relacionados exclusivamente con la investigación, sino también, con las posibilidades de hacer vigentes, en los contextos educativos actuales, las ideas que aún pueden seguir moviendo la pedagogía en la ciudad.

De esta manera fueron dos las ideas centrales que permitieron dar forma a esta iniciativa: la primera, relacionada con la necesidad de superar las miradas de quienes habían sido sus principales protagonistas, pues se pretendía dar cuenta del devenir de un movimiento en el tiempo y en el espacio, y no de una mirada “obsesiva” por su origen, a propósito de un “hito fundacional”; y la segunda, atender genuinamente a la pregunta sobre el sentido de las conmemoraciones, en tanto interrogaba las finalidades de este tipo de iniciativas.

Se trataba de un proceso de investigación cuyo carácter formativo posibilitara acercarse a estos discursos y a su forma de discurrir en el tiempo, para ponerlos al servicio de las nuevas generaciones de maestros de los colegios públicos de Bogotá: ¿Qué le dice el Movimiento Pedagógico a estos nuevos maestros sobre su quehacer?, ¿cómo se podría mirar hoy la importancia del Movimiento Pedagógico para el acontecer de la educación en Bogotá?

La alianza IDEP-IDIE (OEI) dispuso de un escenario de construcción colectiva que propuso a los maestros profundizar en la recuperación de la *memoria* sobre el *Movimiento Pedagógico*, a partir de las diferentes maneras cómo es recordado o vivido: simplemente como un referente más en su trayectoria como maestros, porque había coincidido temporalmente con el movimiento o había presenciado algunos de sus acontecimientos más importantes, porque fue activista del movimiento, porque estaba en contradicción o en resistencia con él, etc.

Para ello, se hizo una convocatoria dirigida a los maestros que tuvieran algún tipo de recuerdo, vivencia o relación con el Movimiento Pedagógico y que, por tanto, pudieran aportar en la recuperación de su memoria. Llegaron maestros de reciente vinculación, pensionados, maestros con diferentes niveles de formación, docentes de universidad, investigadores, activistas sindicales, maestros de redes y de colectivos, entre otros.

Durante los siguientes seis meses de 2013, este colectivo de maestros con una gran variedad de experiencias y expectativas, participó en este espacio que se

estructuró bajo la lógica de tres grandes procesos: *investigativo, formativo y creativo*.

La perspectiva investigativa en la recuperación de la memoria sobre el Movimiento Pedagógico

Este proceso inició con una serie de relatos de los maestros sobre sus vivencias personales, que fueron escuchadas por el colectivo, quienes tejían relaciones entre todo aquello que se contaba, encontrando coincidencias, cruces y ausencias entre los trayectos narrados. Hasta entonces, el maestro se constituía en una valiosa fuente de información, en tanto era el protagonista de la historia que narraba, cuyo pretexto era el Movimiento Pedagógico.

Posteriormente, uno de los miembros del equipo de trabajo, el profesor Raúl Barrantes, dio a conocer una primera propuesta de balance documental acerca del Movimiento Pedagógico, con el propósito de aportar elementos adicionales para el contexto, organizar y suscitar algunas preguntas e hipótesis, profundizar en sus comprensiones y proponer nuevos elementos que no se habían advertido hasta ese momento. Algunos de los elementos centrales sobre los que giró dicho balance, fueron los siguientes:

— El Movimiento Pedagógico surgió en 1982 en un momento de auge de la educación popular en Colombia y en América Latina, propugnaba por alternativas para lograr una educación democrática.

— La reforma educativa impulsada por los gobiernos nacionales desde 1978, la cual tenía un sesgo tecnológico y conductista, había sido cuestionada por grupos académicos y de maestros.

— Dos, al menos, fueron las tensiones que se generaron en relación con el papel del maestro en el inicio del Movimiento Pedagógico: por una parte, se hablaba en términos despectivos de la “pedagogización de la educación”, con lo cual se quería subrayar la ausencia de un sentido científico del saber del maestro, lo que fue confrontado con la construcción desde grupos académicos, de la idea de la *pedagogía como saber* que podría tener su propia epistemología; y por otra parte, se formuló la idea del *campo intelectual de la educación*, frente a una manera de ver al maestro, en ese entonces, a partir de la psicología.

— El Movimiento Pedagógico se constituyó en un lugar de debate e interlocución con las políticas del gobierno central, lo que lo hizo ver como un movimiento social.

— Desde el inicio, el Movimiento reivindicó la democratización de la educación, la ampliación de la cobertura, el mejoramiento y la defensa de la calidad de la educación pública.

— El Movimiento Pedagógico abarcó diferentes escenarios, como el sindical, el académico, el político y el escolar. Adicionalmente, fue un movimiento de carácter regional y nacional, que involucró a la escuela, las universidades, las escuelas normales e inclusive, de manera importante, los escenarios donde se promovía la educación popular.

— El Movimiento Pedagógico fue un proceso que aglutinó voluntades que, hasta el momento de su creación, estaban dispersas; les creó un escenario de discusión y difusión de sus ideas, con lo que se amplió su radio de reflexión a muchos actores educativos que, por sí mismos, no hubieran tenido ningún alcance.

— En términos académicos, la pedagogía logró el estatus de disciplina en el contexto nacional, durante los años ochenta, con la cual se logró un estatuto propio frente a las demás disciplinas. La pedagogía se constituyó en un discurso que permitió al maestro ser soporte de un saber específico, que hizo posible la reflexión sobre la enseñanza y el papel protagónico del maestro.

Estos elementos sirvieron de pretexto para la construcción de algunas hipótesis de trabajo en torno al Movimiento Pedagógico, sobre las cuales giraron las sesiones posteriores y las producciones de escritura del colectivo de maestros; en términos generales esas hipótesis se estructuraron en torno a las siguientes ideas:

— La relación del movimiento pedagógico y la educación popular.

— El papel de las organizaciones sindicales, la academia, la intelectualidad y los maestros en la creación, reactivación y en el devenir del movimiento pedagógico.

— La incidencia del movimiento pedagógico en la formación de maestros.

— La dimensión política de la pedagogía y del movimiento pedagógico.

— El lugar del sujeto-estudiante en los discursos y acciones del movimiento pedagógico.

— La calidad de la educación como bandera del movimiento pedagógico.

Cada uno de los maestros fue proponiendo asuntos sobre los que les interesaba indagar, y el espacio de encuentro les era útil, pues les permitía exponer lo investigado a través de los testimonios que se convocaban para la conversación. Las sesiones de trabajo colectivo empezaban con el testimonio de una persona que tuviera una relación con el Movimiento Pedagógico; luego, había un espacio de confrontación de hipótesis y otro de creación. Como testimonios, se invitó a personas que tuvieron alguna relación con el momento de surgimiento del Movimiento, ellos mostraron, desde diferentes perspectivas, el contexto social y político de los años setenta y ochenta en Colombia, estos invitados fueron:

César Zabala, desde las dinámicas educativas y políticas en los departamentos de Santander y Norte de Santander; Héctor Fidel Espinosa, desde el colectivo de maestros denominado Escuela Activa, constituido desde mediados de la década de 1970; Marina Triana Prieto, quien fue rectora de la Normal Distrital María Montessori; Vladimir Zabala, activista de la educación popular, y Gustavo Escobar, en ese momento, dirigente de la Federación Colombiana de Educadores –Fecode–; otros testimonios giraron en torno a la participación de los intelectuales y de la academia, con la voz de profesor universitario Oscar Saldarriaga; del trabajo de los maestros, gracias a la conversación con Ángela de Castro y el colectivo de maestros que dirige el proyecto pedagógico-cultural del carnaval Sol-oriental, desde hace treinta años. También se invitó a investigadores en educación, cuyas producciones han tenido que ver con el Movimiento, como Diana Peñuela y María Cristina Martínez.

Este ejercicio testimonial se constituyó en un espacio interesante de evocación y producción de la palabra en relación con asuntos fundamentales que hoy ocupan a los maestros, donde el tiempo se hacía relativo y no era posible suspender o recortar. Así, las jornadas se hacían más largas, pero también más provechosas, pues se dilucidaban un sin número de matices sobre los procesos y sobre los posicionamientos de los sujetos, lo cual permitió complejizar y profundizar en este ejercicio de recuperación de la memoria.

Quienes llegaban por primera vez a contar su testimonio, generalmente se quedaban en el proceso, se hacían parte del equipo de maestros, hecho que hizo crecer en número y en complejidad la producción propuesta. Así como avanzaban los testimonios, también se clarificaban los lugares desde donde cada cual hacía su lectura de lo que se quería recordar del Movimiento: algunos como protagonistas, otros como espectadores, también como herederos, o como “objeto de indagación”. Estos lugares permitieron la emergencia de una serie de preguntas cuya respuesta no se constituía en la finalidad del ejercicio, pero servían para seguir evocando en una suerte de espiral, en el cual no se abandonaba lo evocado y se regresaba a ello desde otros referentes y con otros elementos. Se insistía, por ejemplo, ¿aún existe el Movimiento Pedagógico?, ¿quiénes han sido los protagonistas de este Movimiento?, ¿se sacrificaron los postulados básicos del Movimiento por las dirigencias sindicales y los juegos políticos del mismo? y ¿qué relaciones pueden seguirse estableciendo con la Educación Popular?

Esta primera fase de la experiencia se volvió testimonial y analítica, materializada en un seminario con mucho movimiento de invitados y donde diferentes grupos interactuaban y compartían sus experiencias, lo cual generó discusiones y fuertes debates en todos los niveles. Estos relatos hicieron evidente que la experiencia con el Movimiento pasaba por el cuerpo de los participantes, los atravesaba, los constituía como sujetos; también, se hicieron evidentes los rechazos y las resistencias expuestas en acaloradas discusiones.

La formación como perspectiva de la socialización y la divulgación sobre el Movimiento Pedagógico

El segundo proceso implicado en este ejercicio, *el formativo*, si bien hacía parte del ejercicio investigativo que adelantaban los maestros convocados, también fue dirigido a afectar a otros maestros, especialmente aquellos que estaban en formación o de reciente vinculación a los colegios públicos de la ciudad. En este caso la pregunta era ¿Qué le podría aportar a unos y a otros este ejercicio investigativo-testimonial en torno al Movimiento Pedagógico? Sus posibles respuestas estaban asociadas con las concepciones sobre la función de la memoria en los procesos formativos, y particularmente, sobre la manera cómo había sido construida.

Parte de la potencia de la memoria radica en que le es posible desmarcarse de las concepciones que rigen la producción investigativa y científica, y proponer otros planos como el de la subjetividad y la creación. Su finalidad no la era la producción de un relato más o menos consensuado, legitimado y fundamentado, sino la posibilidad de activar la producción masiva de relatos inacabados, inciertos, problemáticos, subjetivos, poco neutrales ni generalizables, a partir de la conversación y de las relación con los otros.

Por lo tanto, pensarse escenarios y dispositivos formativos, asociados con diferentes esquemas de socialización y divulgación en torno a un hecho memorable, implicó volver a pensar sus sentidos y posibilidades para vincular en esta experiencia a quienes “llegaban por primera vez” al Movimiento Pedagógico. Si no se trataba de escenarios para exponer una manera “rigurosa” de organizar la memoria y la historia, de golpe más especializada en tanto los sujetos que la produce, o más completa y compleja ante nuevas fuentes, evidencia y marcos teóricos de comprensión; ¿Cuáles podrían ser sus propósitos y alcances?

Un primer elemento, que se constituyó en el propósito del primer esquema de conversación, fue la exploración de las posibilidades formativas que tiene la conversación sobre la relación entre los recuerdos del sujeto y todo aquello que se constituye en memorable para los colectivos. Maurice Halbwachs planteaba que:

(...) en el primer plano de la memoria de un grupo se descomponen los recuerdos de los acontecimientos y experiencias que se refieren a la mayoría de sus miembros y que resultan de la propia vida o de las relaciones con los grupos más cercanos, que más a menudo están en contacto con él... Efectivamente, no es el grupo entero sino, sólo una fracción la que puede ayudar a uno de los suyos a recordar el recuerdo (Halbwachs, 1968, p. 45).

Por lo tanto, los recuerdos de un sujeto cuando se colectiviza pueden hacer parte de la memoria, donde pierde, pero también gana. Seguramente pierde en matices, en detalles, en la potencia de quien narra, e incluso en las intencionalidades iniciales y personales del recuerdo, pero también gana en contexto, en profundidad y complejidad al unirse con otros relatos y otras posibilidades de ser narrado.

De esta manera, diferentes modos de conversación fueron tomando forma, especialmente con quienes habían marcado algunos quiebres y rupturas al interior del Movimiento; en relación con la pedagogía o con las ciencias de la educación, con el lugar y la función del sujeto-maestro, con la naturaleza y las formas de los liderazgos, con sus perspectivas políticas, con el impacto en las políticas educativas nacionales y locales, y con la educación popular. Lo característico de cada conversación era el ánimo y la expectativa por el encuentro, por el intercambio y la rememoración, que en la mayoría de los casos se terminaba evocando a otro conjunto de actores, ausentes, con quienes hubiese sido importante conversar.

Este ciclo de conversaciones finalizó con un encuentro realizado en el auditorio del Centro de Investigaciones y Educación Popular (CINEP), donde se le dio forma, de mejor manera, a la relación de los recuerdos del sujeto con la memoria colectiva. El trabajo de uno de los miembros del equipo, Luis Fernando Escobar, tenía como propósito construir posibles hipótesis de trabajo en torno a lo que circulaba en las conversaciones, lo cual lo enriquecía con consultas teóricas y con la profundización en los testimonios. En el documento que tituló *Estrujando la memoria en torno al Movimiento Pedagógico desde la educación formal y la educación popular*, el autor recogió los principales planteamientos realizados y los organizó a manera de ocho hipótesis, en una escritura que entrelazaba con un ejercicio de introspección sobre su vida, por cuanto este profesor había sido uno de quienes el Movimiento había “formado” y éste era una parte central de su historia, de sus recuerdos como sujeto, modelado por su experiencia, y cuya esencia no podía estar fuera del Movimiento.

Esta evidencia, novedosa para el equipo de trabajo en ese momento, permitió hacer el tránsito hacia la historia de vida del profesor Escobar; aunque esta no era la intencionalidad inicial, el proceso se dirigió hacia esta estrecha y fuerte relación del sujeto y la memoria colectiva. La vida de un maestro como Luis Fernando Escobar, de origen regional, del municipio de Amalfi en el departamento de Antioquia, no deja de ser apasionante; es la vida de un maestro de base que ingresó al magisterio en 1981, por convicción, después de haber trabajado en Coltabaco en Medellín, e ingresó a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en 1977, para graduarse luego como pedagogo. Su paso como miembro de diferentes organizaciones sindicales, por centros de investigación y como parte del Movimiento Pedagógico, en los años ochenta, estuvo acompañado de discusiones donde la pedagogía brillaba por su ausencia y eran los análisis de leyes o decretos emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o de las Secretarías de Educación, en lo que ocupaban gran parte de los colectivos de maestros. Esta entrada en su relato de vida, ponía en evidencia la precariedad de las discusiones en torno a las cuales se construía la vida de los maestros.

Así las hipótesis sobre el Movimiento Pedagógico se fueron entretejiendo con su historia de vida; se encontró con el arrinconamiento de la pedagogía en la es-

cuela como producto de las políticas de diseño “instruccional”, con las acciones de resistencia entre la escuela y los sectores populares; afrontó en su oficio los desplazamientos entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la información y el conocimiento, entre las lógicas discursivas escritas de la educación formal y las de la educación informal, etc.

Para Luis Fernando, la historia se hacía cuerpo y el cuerpo era historia. Este fue el eje de la puesta escénica, donde en efecto, era la historia de vida de un maestro la que convocaba a la conversación sobre las más versadas y controvertidas hipótesis. La conversación iniciaba con la narración de la historia de Luis Fernando, y en algún punto de su relato, una voz en off formulaba una de las hipótesis sobre el Movimiento Pedagógico, la cual era puesta en el auditorio para su discusión por parte de dos personas, quienes se unían al profesor Escobar ubicado en el escenario. Terminada su intervención, el profesor retomaba su relato y nuevamente se suspendía para proponer una nueva hipótesis sobre la cual conversaban dos nuevos invitados que se unían a quienes ya estaban en el escenario.

Mientras el número de personas que conversaban en el escenario crecía y se ensamblaba una especie de “coral”, una polifonía de voces que hablaban acerca del Movimiento Pedagógico, también se iba alumbrando el lugar desde donde cada persona hablaba de tal manera que al finalizar el conversatorio todo el auditorio estaba iluminado, entendiéndose que todos hacían parte de la conversación, incluso los maestros de reciente vinculación a colegios públicos de Bogotá.

A lo largo de todo el proceso se regresaba permanentemente a la pregunta por la vigencia y existencia del Movimiento en la actualidad, cuyas respuestas optimistas apuntaban a establecer una línea de continuidad con proyectos e iniciativas con las cuales se compartían idearios, por ejemplo con la Expedición Pedagógica Nacional que realizó un amplio proceso de movilidad y reflexividad de los maestros sobre sus prácticas pedagógicas a lo largo y ancho del país; o con el acompañamiento de Escuelas Normales Superiores o, incluso, con la creación y vida institucional del IDEP. La idea de movimiento, entonces, para quienes opinaban en este sentido, estaba en términos del fluir, devenir y discurrir de ideas, acciones y sujetos, lo cual denotaba poca permanencia y estabilidad como característica importante de las formas de arraigo del Movimiento en las personas, o en los sitios o simplemente en los discursos.

Para otros menos optimistas, consideraban que los idearios del Movimiento habían sido “cooptados” por los discursos hegemónicos de la “calidad educativa”, negociados y aniquilados en las concertaciones de las políticas educativas para la formulación de la ley general de educación y todo su desarrollo legislativo, o simplemente “deslegitimados” por el avance y la fuerza de los proyectos eficientistas de la educación.

Sin embargo, para esta y muchas otras preguntas no había respuestas; se continuaba la conversación, en tanto los intercambios de ideas no buscaban llegar a un acuerdo, sino a mejores comprensiones sobre el lugar desde donde cada cual hablaba. Con este conversatorio se logró el objetivo propuesto, ya que muchos de los asistentes fueron maestros nuevos que manifestaron su sorpresa en torno al papel político de la pedagogía, al legado mismo del Movimiento Pedagógico, al hecho de que los participantes hubiesen pensando la educación en tales términos y motivado debates desde tiempo atrás.

Sobre esta lógica de conversación con diferentes grupos de maestros se construyó la idea de “Tertulia Pedagógica Itinerante”, la cual también pretendía reconocer la dimensión nacional del Movimiento en tanto varios colectivos de maestros, en diferentes regiones, se reconocían como parte de él. Se generó, entonces, un segundo escenario de conversación, en esta ocasión dirigido a los maestros en formación tanto de las escuelas normales como de las facultades de educación en dos ciudades emblemáticas del Movimiento Pedagógico: el municipio de Ubaté en Cundinamarca y la ciudad de Medellín.

En la primera se convocó a maestros, estudiantes y rectores de las Escuelas Normales de Cundinamarca y Boyacá, así como a maestros “fundadores” del Movimiento que se encontraban dispersos en diferentes municipios e instituciones educativas; por supuesto asistieron los maestros del seminario de recuperación de la memoria, académicos que se habían unido a este proceso y estudiantes del ciclo de formación de la Escuela Normal Superior María Montessori de Bogotá. Las directivas anfitrionas organizaron el conversatorio inicial, el cual se desarrolló en torno a las prácticas que como maestros habían construido y fortalecido a partir del Movimiento Pedagógico, es decir, aquellos idearios del Movimiento que habían fracturado sus formas de ser maestros. Esta conversación estuvo acompañada por la profesora Araceli de Tezanos desde París, en una significativa remembranza de lo que fue y ha sido el grupo de Ubaté para el Movimiento.

La importancia de este grupo ha sido la consistencia de su acción. Fue un grupo que surgió del trabajo educativo para la formación de adultos, que interpelaban los discursos de los intelectuales. La Escuela Normal de Ubaté acogió extranjeros, viajó por el mundo y lideró experiencias fundamentales para el Movimiento. En una segunda parte de este encuentro, los maestros en formación conversaron con los pioneros del Movimiento Pedagógico, en grupos de siete a diez jóvenes, escucharon experiencias y plantearon preguntas.

En Medellín, se abrió una convocatoria que involucró diferentes tendencias políticas y pedagógicas de todos los sectores de la ciudad; se unieron a esta jornada las organizaciones sindicales, las Secretarías de Educación de Antioquia y Medellín, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y varias escuelas normales del departamento, de Bogotá y Cundinamarca; también asistieron los

maestros y miembros del seminario. Al igual que en la ocasión anterior, se identificaron personas emblemáticas de la pedagogía en la ciudad para con ellas suscitar conversaciones, pero en esta ocasión se realizó un primer ensayo de lo que se venía construyendo por el equipo del seminario como dispositivo narrativo, que se llamaría la “Máquina de pensar”.

La “Máquina de pensar” era un engranaje constituido por tres círculos móviles organizados del más pequeño al más grande de manera concéntrica; cada círculo contiene categorías que fueron extrayéndose del seminario y de las conversaciones, como elementos reiterados en grupos de distintas naturalezas: los simpatizantes, disidentes, testigos, ausentes, etc. El primero contenía cuatro escenarios importantes para el Movimiento Pedagógico: sindical, las prácticas pedagógicas, las teorías pedagógicas y la educación popular; el segundo hacía referencia a ocho lugares que se relacionaban con el Movimiento, estos eran, la iglesia, la cultura, la casa, el campo, la ciudad, el estado, los medios y la escuela; y el tercer círculo contenía once ópticas: lo falso, lo verdadero, la limitación, lo movilizante, lo constructivo, lo violento, lo dominante, lo atrayente, lo creativo, lo ideal, lo superficial.

La jornada en Medellín giró en torno a las posibilidades narrativas que suscitaba la “Máquina de pensar”; relatos cercanos a las constelaciones de sensaciones que dislocaran la ruta de la razón. Inicialmente, algunos de los convocados realizaron una introducción de las razones que los llevaron a asistir a esta jornada y posteriormente, cada cual puso a girar los círculos de la máquina proponiendo diferentes combinatorias que pudieran relacionarse de diversas maneras: Sindical –el estado– lo dominante; las prácticas pedagógicas –la escuela– lo creativo; la educación popular –la cultura– lo movilizante; entre muchas otras. El juego de palabras comenzó y los relatos fueron interminables.

Esta experiencia resultó interesante, pues puso en evidencia la potencia de producir relatos, sin jerarquías entre los sujetos, donde todos compartían los sentidos, los hábitos y las costumbres del mundo educativo, de la pedagogía y lo concierne al maestro; sin embargo, también las diferencias entre los sujetos, entre sus saberes, sus prácticas, sus trayectorias y experiencias, activaron la riqueza del ejercicio. La diferencia permitió otras formas de narrarse, así como el juego en las tramas que constituyen todo aquello que se habita.

Los participantes apropiaron y superaron las expectativas inicialmente planteadas; generaron combinaciones y asociaciones, y también múltiples conversaciones sobre lo que era o no posible combinar, lo que no suscitaba la “máquina”, lo que no se había advertido, e incluso, los límites, las ausencias y las posibilidades para el cambio de las categorías propuestas. Lo cierto, frente a esta propuesta, fue que en efecto se conversó sobre el Movimiento Pedagógico y se logró la “iniciación” de quienes por primera vez se acercaba a este acontecimiento de la pedagogía en Colombia.

El arte relacional: posibilidades creativas en torno a la formación y a la investigación sobre el Movimiento Pedagógico

El tercer proceso implicado en este ejercicio de recuperación de la memoria del Movimiento Pedagógico fue el de *creación*, que se desarrolló en relación con los otros dos procesos mencionados: investigación y formación. A la vez que los tres estaban estrechamente vinculados con el logro de los propósitos formulados para este ejercicio, también, como se ha visto, cada uno de ellos tenía unas especificidades en la intencionalidad de su estrategia y en la producción que se pretendía.

Era indudable que la investigación se constituía como parte del acto creativo, así como lo fueron los espacios de divulgación y socialización orientados hacia la formación; lo que diferenció el proceso de creación de los otros dos fue que se dirigió hacia la producción estética en formatos artísticos, que permitiera la exploración de otros lenguajes y lógicas, de acuerdo con las intencionalidades de este ejercicio, en relación con la recuperación de la memoria. Se hacían cada vez más claras las pretensiones de este ejercicio, relacionadas con desmarcarse de producciones cuyas finalidades estuvieran asociadas exclusivamente a la construcción sustentada y rigurosa de nuevas hipótesis sobre el devenir de este acontecimiento, y así mismo, sobre su divulgación en los formatos convencionales ampliamente conocidos en las esferas académicas.

La exploración para la producción de otros lenguajes fue posible gracias a que el arte permite acercarse a un sin número de esferas vitales de la humanidad sin siquiera enfrascarse en algún diletante discurso sobre lo formal y lo técnico, y que por el contrario, permite encontrar valor en las acciones, en el espacio activo y los conceptos. Como lo recoge en su informe el profesor Benjumea, citando a Borriaud, “La posibilidad de un arte relacional –un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas en su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado– da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno” (Borriaud, 2008, p. 13).

La posibilidad lúdica de disfrutar las experiencias sensibles y sensoriales que involucraban la memoria, el lenguaje y la acción, se constituyó en el núcleo de la estrategia metodológica que mezclaba, más allá de los discursos, estados de conciencia y recuerdos, como una gran mixtura de tiempos, espacios y sujetos. La idea era ensamblar una serie de elementos que en efecto se compartían una vez se lograba establecer, como indicación, que estas fueran integradas a un sistema de juego que permitiera cierta persuasión a los sujetos en relación con sus propios recuerdos y con la memoria colectiva.

El arte, porque está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva. Una obra de arte posee una cualidad que la diferencia de los demás productos de la actividad humana: su

(relativa) transparencia social. Si está lograda, una obra de arte apunta siempre más allá de su simple presencia en el espacio; se abre al diálogo, a la discusión, a esa forma de negociación humana que Marcel Duchamp llamaba “el coeficiente de arte”, un proceso temporal que se desarrolla aquí y ahora (2008, p. 49, citado por Benjumea, 2013, p. 5).

Este proceso creativo, bajo la dirección del profesor Ramsés Benjumea Torres, se desarrolló en cinco grandes momentos:

1. Se identificaron tres elementos sobre los cuales giró este proceso: el Movimiento Pedagógico sobre el cual ya se habían establecido sus coordenadas en el tiempo y en el espacio, y su trayectoria en términos de lo que posiblemente fue, determinó y aún es; la memoria como recurso evocativo, y el lenguaje como elemento central del arte relacional.

La recuperación y, especialmente, la recreación de las memorias giró en torno al vínculo con los sentidos como vehículo de transmisión y de búsquedas ligadas a las comprensiones en torno al recuerdo, a la evocación y la reconstrucción; por lo tanto la idea era “exponer” a los sujetos a diferentes elementos sensibles que les permitiera transportarse a esas épocas, a través de los olores, imágenes, colores, sonidos, sabores, escritos, medios, etc. El ejercicio de evocación, recordación y sentirse en el pasado, en el tiempo en que le correspondía su relación con el Movimiento Pedagógico (MP), se promovió a través del contacto con la publicidad, la música, la literatura, los colores, las consignas y los olores.

2. El segundo de los cinco momentos, y en adelante el proceso creativo, se desarrolló en torno a la “Máquina de pensar”: al juego entre los diferentes elementos que constituían cada uno de los tres círculos móviles que permitían establecer relaciones variadas entre categorías que le eran comunes al MP, y se planteaba su uso como elemento precursor de la narración de los distintos escenarios a pensar y sentir.

Si la evocación de imágenes de una época a través de los sentidos había sido el eje en torno al cual había girado el desarrollo del primer bloque, el juego y la palabra serán de lo que se ocuparán los maestros en lo que sigue de la propuesta creativa. El segundo momento, en particular, partió de la recolección de gran parte de las frases-consignas que han atravesado el devenir del Movimiento Pedagógico y que develan unos ideales, luchas, ausencias y también precariedades en las condiciones de la escuela y del maestro; estas frases-consignas fueron re-creadas a través de su intervención por medio de las distintas formas de apropiación semánticas y semióticas de esos mismos enunciados por quienes hoy siguen o comienzan a ser maestros; de esta manera se produjeron nuevas consignas con sentidos distintos.

3. El tercer momento centró el juego en el sujeto y su forma de estar en relación con el Movimiento Pedagógico; en un conjunto de pelotas de diferentes colores,

cada sujeto tomaba tres pelotas y asociaba los colores a tres dimensiones del sujeto: mental, emocional y físico; en esta ocasión, se trataba de poner en evidencia aquello que desde los discursos y los debates afloraban con bastante frecuencia e intensidad: la fuerza del Movimiento Pedagógico en la construcción de nuevas subjetividades de los maestros.

4. El cuarto momento se propuso en torno al territorio y la experiencia a lo largo del tiempo, como dos elementos centrales que han rodado en los discursos y en las prácticas del sector educativo, gracias, especialmente, a que se constituían en parte de los idearios del Movimiento Pedagógico. Para esta ocasión se trabajó en torno a la conciencia del territorio que soporta y produce el recorrido y luego la experiencia; para esta relación y reflexión se tuvo como soporte una especie de baldosa de piso, con cuatro espacios rectangulares de color verde, que guardaban cierto parecido con la pizarra escolar clásica.

La idea era pensar la experiencia pedagógica de los maestros, en cuatro tipos de tiempos: en un pasado, presente, futuro y algo que se denominó presente utópico, que pretendía imaginar que algo en el pasado hubiese sido diferente, y por lo tanto en el tiempo presente sería de otra manera.

5. El quinto y último momento giró sobre las narrativas de las prácticas pedagógicas, el cual tomó como objeto de intervención los cuadernos donde los maestros registraban todo aquello que de alguna manera se relacionaba con las formas de enseñanza y las formas de ser maestros. Personajes, ideas, historias, mandatarios, objetos, procesos y toda clase de recursos fueron registrados en tanto les evocaba la manera como se constituían y transformaban esas prácticas y esas maneras de ser. Cada maestro se llevó su cuaderno y amplió esta experiencia con imágenes y textos nuevos.

Cada uno de estos momentos fue detonado por la “Máquina de pensar”, por los juegos diversos, contradictorios y retadores que proponían las diferentes combinaciones que de ella surgían. La posibilidad de las combinaciones, bastante amplias, se constituyó en la respuesta a la imperiosa necesidad de activar la construcción de metáforas, cuyos elementos discursivos, por fuera del contexto sobre el Movimiento Pedagógico, perdían su fuerza y se volvían simplemente palabras pretenciosas tratando de ser una oración. La máquina para pensar de Raimundo Lulio, daría una idea de cómo incitar los cruces transversales que podrían conducir a estados de reflexión, y seguramente, permitirían acercamientos a terrenos de lo plástico enmarcado en lo estético.

Quien de alguna manera se refirió en el pasado a la posibilidad de crear un sistema metafórico narrativo fue Jorge Luis Borges quien en su artículo escrito en la *Revista El Hogar*, de octubre 15 de 1937 la describe así:

Ignoramos y siempre ignoraremos (porque es aventurado esperar que la omnisapiente máquina lo revele) cómo fue incoada la máquina. Felizmente, uno de los grados de la famosa edición maguntina (1721-1742) nos permite conjeturarlo. Es verdad que Salzinger, el editor, juzga que ese grabado es la simplificación de otro más complejo; yo prefiero pensar que es el modesto precursor de los otros.

Examinemos ese antepasado (figura 1). Se trata de un esquema o diagrama de los atributos de Dios. La letra A, central, significa el Señor. En la circunferencia la B quiere decir la bondad; la C la grandeza, la D la eternidad, la E el poder, la F la sabiduría, la G la voluntad, la H la virtud, la I la verdad, la K la gloria. Cada una de esas nueve letras equidista del centro y está unida a todas las otras por cuerdas o por diagonales. Lo primero quiere decir que todos los atributos son inherentes; lo segundo, que se articulan entre sí de tal modo que no es heterodoxo afirmar que la gloria es eterna, que la eternidad es gloriosa, que el poder es verídico, glorioso, bueno, grande, eterno, poderoso, sapiente, libre y virtuoso, o bondadosamente grande, grandemente eterno, eternamente poderoso, poderosamente sabio, sabiamente libre, libremente virtuoso, virtuosamente veraz, etcétera, etcétera. Quiero que mis lectores alcancen bien toda la magnitud de ese etcétera. Abarca, por lo pronto, un número de combinaciones muy superior a las que puede registrar esta página. El hecho de que sean del todo vanas —de que, para nosotros, decir que la gloria es eterna es tan estrictamente nulo como decir que la eternidad es gloriosa— es de un interés secundario. Ese diagrama inmóvil, con sus nueve mayúsculas repartidas en nueve cámaras y atadas por una estrella y unos polígonos, es ya una máquina de pensar. Es natural que su inventor —hombre, no lo olvidemos, del siglo XIII— la alimentara con materias que ahora nos parecen ingratas. Nosotros ya sabemos que los conceptos de bondad, de grandeza, de sabiduría, de poder y de gloria, son incapaces de engendrar una revelación apreciable. Nosotros (en el fondo, no menos ingenuos que Lulio) la cargaríamos de un modo distinto. Sin duda, con las palabras Entropía, Tiempo, Electrones, Energía potencial, Cuarta dimensión, Relatividad, Protones y Einstein. O, también: Plusvalía, Proletariado, Capitalismo, Lucha de clases, Materialismo dialéctico, Engels.

El profesor Ramsés Benjumea Torres quien lideró este proceso, acompañó todo lo que acontecía en el seminario y a la vez, coordinó el diseño y la realización de cada uno de los escenarios formativos; semanalmente, junto con todo el equipo de trabajo, se proponían posibilidades para la propuesta plástica que iban surgiendo de los diferentes elementos que circulaban en el seminario. Lo central de este trabajo fue identificar las metáforas desde las cuales se detonaba el trabajo sensible y sensorial que involucraban la escritura, las imágenes, la voz y el dibujo.

Lo fundamental fue vincular lo emocional que tuvo como móvil la “Máquina de pensar”, que, como sistema clásico, relacionaba categorías distintas, las cuales borran los límites entre los tiempos y los espacios. La “Máquina de pensar” se construyó a partir de la escucha atenta del profesor Ramsés, quien fue extrayendo lo central de las distintas charlas y encuentros.

Cada momento, si bien fue parte de un divertimento su intención, no se agotó allí. Esta articulación en función de un acontecimiento como el Movimiento Pedagógico, produjo imágenes; citando de nuevo a Bourriaud,

La imagen es un momento. Una representación no es más que un momento M de lo real; toda imagen es un momento, de la misma manera que cualquier punto en el espacio es el recuerdo de un tiempo x, como reflejo de un espacio y. ¿Esta temporalidad está paralizada o es, por el contrario, productora de potencialidades? ¿Qué es una imagen que no contiene ningún porvenir, ninguna “posibilidad de vida”, sino una imagen muerta? (Bourriaud, 2008, p. 100).

Estos cinco momentos produjeron parte de los insumos requeridos para la realización de la Segunda Jornada de la Memoria Pedagógica de Bogotá; en adelante, luego de precisar el formato y el montaje de la misma, se realizaron algunas sesiones adicionales con los maestros del seminario, para las fotografías, los audios y el vídeo-arte que tuvieran que ver con el rostro y la palabra.

La jornada llevó por nombre “Movimiento-Movimiento”, y fue preparada por los maestros participantes, bajo la dirección y coordinación de todo el equipo de trabajo. Cada una de las producciones realizadas por los maestros se organizó a manera de exposición y la “Máquina de pensar” se constituyó en el elemento dinamizador de la misma. Hubo un espacio para las pelotas, otro para los cuadernos, uno más para las baldosas y algunos muros para las frases-consignas; estos espacios contaban con el murmullo de las voces y las imágenes de los maestros participantes que se entremezclaban con imágenes emblemáticas de los treinta años del trasegar del Movimiento Pedagógico.

Diferentes sectores de la educación y la pedagogía en la ciudad fueron convocados al Centro de Memoria para la Paz y la Reconciliación de Bogotá; como el grupo Federici, el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, sectores de la Educación Popular, rectores, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales Superiores, representantes de colegios alternativos, investigadores de la educación y la pedagogía, decanos y docentes de las facultades de educación, encargados de la educación procedentes de fundaciones y/o corporaciones, funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito y del IDEP, rectores y maestros de colegios públicos y privados de Bogotá, entre otras personas. Sin libreto previo ni preparación, muchos de los convocados pusieron a girar la “Máquina de pensar”, produjeron narrativas de diferente naturaleza y compartieron sus experiencias y memorias en torno al Movimiento, en una improvisación creativa de relatos.

Escuchar todas las voces permitió ampliar el espectro de narrativas en torno al Movimiento y establecer una relación entre el arte, la memoria y la formación. El arte permitió el despliegue de todo aquello que la narración y la memoria propiciaban; se jugó el sujeto en sus posibilidades no convencionales, por fuera de las pesadas lógicas asignadas al maestro en los contextos tradicionales. El arte rompió con los determinismos históricos, políticos o académicos que han

regido al maestro, a la enseñanza y a la escuela, como también a la memoria y los recuerdos. Configurarlos en lugares cercanos a la creatividad, al azar y al juego, permitió romper los límites propios de los sujetos, entre los lenguajes, entre los espacios y escenarios; entre el yo y el otro; entre lo objetivo y lo que no es, entre lo individual y lo colectivo; entre lo que ha transitado y ha quedado en la escuela; entre lo que se ha hecho hábito y ha devenido en costumbre.

Los maestros que hicieron parte de esta propuesta viajaron a Medellín y a Ubaté, participaron en la producción y ensamblaje de la Segunda Jornada de la Memoria y realizaron su producción escrita, que fue publicada en el libro-objeto titulado *Memoria de un Movimiento: A propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico*. Los escritos producidos por los maestros fueron los siguientes:

— *Una experiencia de formación permanente*, de Sonia Milena Uribe, María Anais Moncada y James Frank Becerra;

— *Movimiento pedagógico por vía de la innovación educativa*, de Omar Gutiérrez González;

— *Yo soy maestra* de María Cecilia Santos y Holanda González Valderrama;

— *El maestro de preescolar: una subjetividad dispersa en el movimiento pedagógico colombiano*, de Oscar Leonardo Cárdenas Forero;

— *Entre la necesidad y la reflexión. Encuentros y desencuentros entre la educación y sus actores*, de Pedro J. Orduña;

— *El Carnaval suroriental como expresión del Movimiento Pedagógico*, de Caroly López González y Gloria Vega;

— *Memoria, aprendizajes y construcción de saberes en la vida pedagógica de una maestra y Movimiento pedagógico: consignas*, de Irma Toro Castaño, y

— *El lugar del maestro* (poesía), de Oscar Leonardo Cárdenas Forero.

De los textos escritos por los maestros, algunos se ocuparon de identificar y explorar las posibles “herencias” del Movimiento Pedagógico ya fuera en el campo de la formación docente por ejemplo a partir de la activación de colectivos o redes de maestros como el grupo Bacatá, o en la constitución de los maestros como sujetos de saberes, o en sus posibilidades de incidencia en escenarios políticos y como decisores de agendas educativas para el país.

Otros textos, con enfoques claramente históricos, se ocuparon de proponer miradas sobre las trayectorias de las tres décadas durante las cuales ha discurrido el Movimiento Pedagógico, algunos de éstos se detuvieron en aquellos fenómenos cultu-

rales, sociales y políticos que marcaron, y muchas veces aceleraron, los cambios; otros, pretendieron ejercicios más generales y globales con miradas de mediano plazo, que se ocupaban de los procesos implicados en diferentes espacios.

Un conjunto de escritos se dedicó a la construcción de las historias de vida de maestros, especialmente de quienes ya estaban jubilados, poniendo especial énfasis en el lugar que ocupó el Movimiento Pedagógico en sus trayectorias formativas e investigativas; otras historias giraron en torno a las resistencias que también emergieron en los maestros al rededor de los idearios del Movimiento Pedagógico, especialmente frente a su origen asociado con las organizaciones sindicales.

Otros escritos pusieron en evidencia las ausencias en el ideario del Movimiento Pedagógico, de algunos fenómenos que ya se venían insinuando en el mundo educativo, como la educación pre-escolar. La evocación en torno a *El carnaval suroriental como expresión del Movimiento*, dio cuenta de experiencias previas al mismo, que de manera casi premonitoria, proponían la articulación de la educación y la cultura en contextos de pobreza y desigualdad. Y por último, uno de los textos producidos en el marco de este proceso fue una poesía que daba cuenta, de una manera creativa y artística, de lo que el maestro había vivido en el Movimiento Pedagógico. A continuación se extrae un pequeño aparte:

Desplazados por los avances tecnológicos
Y los nuevos modos de ser de la educación
Aparece el maestro
Un sujeto entre las contradicciones de la escuela,
Que infantiliza al niño
Y de una sociedad que los des-infantiliza
Dispuesto a no desaparecer
A volverse un acontecimiento necesario
Como alguna vez lo fue.

Para el profesor Raúl Barrantes, el interés de la alianza OEI-IDEP, no era exhumar verdades, sino más bien, volver sobre algunos pasos recorridos por el Magisterio para que las nuevas generaciones de maestros no pasaran por alto un momento de expectativas de cambios, en la que muchos maestros participaron y que tuvo como la más importante consecuencia, la posibilidad de configurar de otras formas el ejercicio del oficio de maestro. Lejos de la necesidad de reconstruir “verdades” sobre el Movimiento Pedagógico, se fluyó de manera libre sobre los recovecos de las experiencias personales y por preguntas aún no resueltas. Cada integrante dispuso su propio repertorio de remembranzas y sacó sus propias conclusiones de este diálogo colectivo. La reconstrucción de la relación *Maestro, Memoria y Movimiento Pedagógico*, se constituyó en un hecho de carácter formativo para quienes participaron y para otros “recién llegados” a la profesión.

Para la profesora Amanda Cortés Salcedo, la debilidad en la constitución de la memoria educativa y pedagógica en el país, tenía asidero en la forma como se ha contado la historia oficial de la educación, expresada en cifras, datos, resultados de pruebas, etc., la mayoría de veces desprovista de sensaciones y experiencias vividas por los maestros. Así, lo que hizo memorable la alianza OEI-IDEP, en esta última experiencia sobre el *maestro, memoria y Movimiento Pedagógico*, durante los años 2012 y 2013, treinta años después de su gestación, fue la capacidad de evocación que tuvo, en cada uno de los participantes en el proyecto, y que permitió ver en ese hecho la ausencia, los límites, los ideales, las opciones y lo más importante, las posibilidades de futuro. La nostalgia de quienes lo vivieron como de quienes lo conocieron por primera vez, a través de los relatos, emergió como síntoma de que no se estaba haciendo un ejercicio historiográfico, pero tampoco exclusivamente anecdótico.

Conclusiones

Giros y desplazamientos en las experiencias sobre formación de maestros

Recuperar la experiencia vivida en la alianza IDEP-IDIE(OEI), en cuanto a la formación de maestros, fue dar cuenta de unas iniciativas que buscaron romper con una serie de regularidades en este campo, en términos de sus prácticas y discursos en torno al maestro, a la escuela y a su saber. La sistematización, como un ejercicio narrativo, se ocupó de relatar lo acontecido, de inscribirlo en un marco de referencia más amplio y de mostrar las posibles rupturas y continuidades a esas regularidades que se han construido y naturalizado históricamente. Por lo tanto, interesa especialmente en este apartado conclusivo, visibilizar lo que se abandona, se transforma y se acoge, así como lo que se potencia y se debilita en términos de la formación, y las razones para esas movilizaciones: sea como giros en torno a los ejes centrales de la sistematización, o sea como desplazamientos que se suceden de unos presupuestos a otros que simplemente dan cuenta de la reflexividad y sistematicidad de la práctica formativa en los procesos desarrollados.

Como lo plantea Martínez, coordinadora del equipo de producción de los *Lineamientos de política para la formación de maestros*⁹ en Bogotá, refiriéndose a las iniciativas de trabajo de esta alianza:

Estas propuestas configuran el plano de lo emergente, de lo instituyente o de los bordes; en términos generales podría afirmarse que estas propuestas permiten que los maestros y maestras participantes tengan una mayor proximidad con la construcción de la experiencia”.

9 El equipo fue a su vez integrado por Gloria Calvo y Alberto Martínez Boom (asesores), y Maximiliano Prada y Carolina Soler (co-investigadores). Bogotá, D. C., UPN, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013.

(...)

Si bien este plano se configura en el marco de los objetivos del plan distrital de formación docente, no está en relación directa con el mismo ya que lo supera en contenidos y en las formas de abordar los propósitos que ha planteado. Las emergencias se pueden reconocer desde las prácticas adelantadas por instituciones formadoras o por los maestros y maestras y directivos docentes, quienes conforman el plano de los sujetos que entran en relación con este nuevo plano a partir de otras maneras de formarse.

El análisis cobra sentido en la medida en que da apertura a lo no planeado, a lo impensado, a todo aquello que puede constituirse en iniciativa instituyente y que puede devenir en acciones o propuestas que pueden servir para configurar otras formas de pensar los planes de formación docente. Este plano recoge las estrategias de maestros noveles, de maestros que aprenden de maestros; la recuperación de la historia, escuela de directivos docentes, diplomado de innovación de la María Montessori y redes de la Universidad Distrital y Nacional.

Estas experiencias apuntan a ciertos objetivos del plan, en tanto buscan una mejora de las prácticas para lograr una calidad de la educación; reivindican el papel de los docentes y los directivos docentes, a la par que reconocen el saber pedagógico como el saber propio del maestro. La novedad de estas experiencias radica ante todo en la intencionalidad ya que buscan generar espacios de formación in situ, es decir, tener la escuela como objeto y espacio de formación; recoger la experiencia y la trayectoria de los maestros y maestras, recuperar el saber que se origina en la experiencia, reivindicar la formación en investigación a partir del reconocimiento de la investigación pedagógica como aquella que realizan los maestros y maestras y directivos docentes como parte inherente de su quehacer cotidiano (Martínez, 2013, p. 28).

Al concluir el proceso de sistematización de la experiencia de la alianza IDEP-IDEI (OEI), cuya narrativa urdió tres tipos de relatos: las trayectorias institucionales, el balance sobre historias de vida y formación de maestros y las tres experiencias formativas, se advierten movilizaciones en los enunciados inicialmente planteados, que orientaron la acción sistemática y reflexiva de los equipos de trabajo de cada una de las experiencias, y ahora, ponen en evidencia las continuidades y/o rupturas que surgieron en la práctica misma.

Los desplazamientos y los giros hacen referencia a esas movilizaciones producidas particularmente, en la búsqueda permanente de alternativas para los procesos de formación de maestros, que finalmente son las diferentes comprensiones y aprendizajes que se produjeron en el ejercicio de sistematización, al organizar las experiencias y ubicarlas en horizontes de referencia más amplios tanto institucionales como categoriales. Se nombran como “giros” por cuanto las exploraciones realizadas se dieron en torno a algunos conceptos o enunciados generales, pero también como “desplazamientos” en tanto estos no quedaron intactos ni en el mismo lugar; para ambos casos, sus finalidades, principalmente se dirigieron

hacia la comprensión y a la vez, experimentación acerca de sus límites y posibilidades formativas.

Este aparte se organiza en torno a tres grandes ejes sobre los cuales hay el interés de precisar los giros y desplazamientos sucedidos: el primero en torno a la relación entre las historias de vida, la incursión inicial en la memoria y la formación de maestros, el segundo sobre historias de vida y memoria y el tercero sobre la formación.

En torno a la relación entre formación e historias de vida/memoria

El balance de experiencias en torno a la formación docente e historias de vida traza por lo menos tres pistas importantes que permiten ubicar la emergencia de las experiencias formativas desarrolladas en el marco de la alianza. La primera pista está asociada a lo que se ha denominado “el giro epistemológico” de las ciencias sociales sucedido en los años sesenta y setenta del siglo XX, entendido como el redescubrimiento del sujeto en los paradigmas científicos e investigativos; a diferencia de otros campos, este “giro” solo comenzó a impactar los ámbitos de la formación de maestros dos o tres décadas después.

Una posible explicación para este impacto tardío seguramente se relaciona con la tradición en la que se funda la formación de maestros, la cual se instala en el cruce entre las perspectivas positivistas de la producción del conocimiento, con el sólido consenso social y político en torno a la función “reproductivista” de la escuela, como institución de saber, la cual no escapa de las formas de organización social y política de la producción del conocimiento. Sus efectos alcanzan a desvirtuar la naturaleza del saber de la enseñanza y al sujeto portador de este saber.

Resulta por lo menos paradójico constatar a través del balance, que si bien el “giro epistemológico” impactó los procesos investigativos en las instituciones de educación superior, incluso en las formadoras de maestros, generando otros paradigmas o por lo menos interpelando críticamente los existentes, no permeó las concepciones y prácticas formativas de maestros de estas mismas instituciones y por el contrario, profundizó la brecha existente entre investigación y formación. Parece que hubiera sido suficiente transformar las formas de producción del conocimiento concerniente a las disciplinas escolares, para introducir cambios sustanciales en las maneras de formar a los maestros. La formación continuó siendo un proceso “técnico” donde el sujeto recibía “transformado”, o en el mejor de los casos, para transformar, aquello que debía enseñar.

Una segunda pista, relacionada con la anterior, hace referencia a la relación entre historias de vida/memoria con la formación de maestros, la cual en todos los casos y para todos los contextos, está antecedida por propuestas del campo de la investigación en educación, donde la introducción de las historias de vida y en general de la memoria (sea individual o colectiva), han interpelado sus pre-

supuestos de carácter “científico”, especialmente, en términos de la relación del sujeto investigador y el objeto investigado. En particular, las investigaciones en campos como la enseñanza o sobre la identidad docente, rastreadas en el mundo anglosajón desde la década de 1980, convocaron perspectivas centradas sobre los sujetos de la enseñanza o del aprendizaje.

Las posibilidades de la investigación para comprender la enseñanza, y apuntar a estrategias de mayor “efectividad” para el aprendizaje de los estudiantes, se constituyeron en una importante veta de indagación que fue y ha sido explorada largamente desde diferentes perspectivas e intencionalidades. Lo que resulta importante subrayar es que para los años ochenta del siglo XX, un grupo amplio de investigadores en educación, procedentes especialmente de la sociología y de la antropología en Estados Unidos e Inglaterra, ya afirmaban que: “Para entender algo que es tan intensamente personal como lo es la enseñanza, es crucial conocer qué clase de persona es el maestro” (Goodson, 1981, p. 69).

A la vez que las investigaciones producían cambios en las formas de entender la enseñanza, los saberes asociados a ella y al sujeto responsable de la misma, también se dejaba constancia sobre la incidencia del sujeto-maestro en la construcción de un saber que se hacía en la práctica. El cambio en “(...) la percepción del maestro como un simple instrumento en la producción de logros académicos a verlo como un agente inteligente en la educación de los niños” (Goodson, 1994 citado por Clavijo, 2000, p. 19) fue gracias, entre otras razones, a la introducción del saber biográfico en la investigación, y posteriormente, a los procesos de investigación en los que fueron implicados los maestros para su formación; mientras que para el contexto anglosajón, esta perspectiva ya era documentada desde los años ochenta del siglo XX en la formación de los maestros bilingües; luego, en la formación con perspectiva de género y finalmente, en el acompañamiento a los docentes noveles, para el mundo iberoamericano, especialmente en Argentina y España, la emergencia de las historias de vida en procesos formativos se sucede en las postrimerías del milenio, fuertemente asociada a los procesos formativos de docentes noveles.

La tercera y última pista subraya lo que ya se ha mencionado, “el retorno al sujeto” como eje de la investigación cualitativa y posteriormente, de la formación. Este “retorno”, como se ha insinuado, está asociado con el amplio consenso que ha ganado en educación la idea de la “construcción del conocimiento”, la cual reconoce el plano intersubjetivo de la realidad social. Aunque esta perspectiva había sido obviada en gran parte de las investigaciones en educación, cobró importancia en el mundo académico durante las últimas décadas del siglo XX, produciendo cambios tanto en los objetos de la investigación como en sus formas de proceder.

Las trayectorias investigativas en la educación para 1980, tanto en el mundo anglosajón como el iberoamericano, ya mostraban una ruptura en las concepciones sobre el sujeto-maestro. En los años sesenta, “(...) las figuras de los maestros eran

figuras insubstanciales en el panorama educativo que sobresalían, o se conocían, por medio de encuestas hechas a gran escala, o por análisis históricos de su posición en la sociedad; el concepto clave que se manejaba para entender la práctica docente era el de rol” (Ball & Goodson, 1985, p. 6 citado por Clavijo, 2000, p. 20). A finales de los años sesenta y principios de los setenta, los investigadores especialmente de estudios de caso, comenzaron a ver las complejidades que atañen a la enseñanza como un proceso social y cultural, especialmente en consideración a las diferencias de cada uno de los alumnos. Finalizando la década de los setenta, ante la hegemonía de los currículos y de la tecnología educativa, se observó otro cambio: “la atención se empezó a dirigir hacia las limitaciones que tenían los docentes en su trabajo (...) los maestros se transformaron de ‘villanos’ en ‘víctimas’ y en algunos casos, en ‘víctimas de engaños’ del sistema en que debían operar. Pero esta última caracterización de los maestros finalmente desembocó en la pregunta, cómo ven los docentes su trabajo y sus vidas” (Goodson, 1994, pp. 30-31).

A pesar de estas rupturas, aún no se lograba superar el lugar del sujeto –maestro como “objeto” de estudio, entre otras razones, por el fuerte arraigo en la concepción instrumental de la enseñanza cuya relación con la investigación estaba sujeta a finalidades “prescriptivas” asociadas a su posible incidencia en la eficiencia de los aprendizajes de los estudiantes; en menor medida, la investigación procuraba mejores comprensiones sobre el acto educativo y la enseñanza, y era más extraño aún, encontrar investigación que tuviera como principal objetivo la formación de los maestros.

Seguramente, será la investigación educativa que comienza a vincular el análisis de la vida del maestro con su trabajo, a través de la implementación de diferentes métodos biográficos, la que permitiría la ruptura, por cuanto se comenzará a comprender la complejidad de la enseñanza, entre otros factores, por su naturaleza subjetiva. Ya no solo el maestro era un sujeto importante en la investigación, sino que su práctica era “(...) mucho más que las cosas técnicas que hacemos en el salón de clase –tiene que ver con quienes somos, con nuestra manera de vivir ‘la vida’” (Goodson, 1994, p. 29).

La indagación por estos senderos permitió profundizar en perspectivas de investigación que inicialmente se especializaron en el uso de modalidades asociadas con el método biográfico, y posteriormente, exploró enfoques colaborativos donde se requería de la interacción entre el maestro como investigador y el investigador externo. El uso de métodos investigativos que comprometen las trayectorias vitales de los maestros para intentar comprender los contextos, los ámbitos, las prácticas o a los sujetos, así como la participación de los maestros en los procesos investigativos, se constituyeron en las rutas que permitieron, entre otras cosas, pensar la relación entre investigación y formación de maestros:

(...) se puede afirmar que las narraciones personales, las historias de vida y las autobiografías utilizadas en la formación de docentes según se presentan en la

literatura son maneras muy importantes de recopilar el saber de los docentes y de entender sus prácticas y sus valores sociales, históricos y culturales. Las narraciones personales de los maestros también ofrecen información y herramientas para entender cómo su educación puede influir en la educación de futuras generaciones (Clavijo, 2000, p. 22).

Desde estas posiciones empezó a valorarse el escenario de la cotidianidad del sujeto y todo lo personal que la constituye: sus formas de deseo, su historicidad, sus relaciones, sus palabras y acciones. Poner en juego al sujeto en los procesos investigativos, necesariamente ha sido una convocatoria a su experiencia, que se constituye en el ejercicio reflexivo de su práctica.

Cuando tratamos de pensar de manera reflexiva acerca de nuestras experiencias educativas con el propósito de esclarecer los asuntos pedagógicos centrales que están en juego, estamos tratando de poner en marcha un tipo de práctica reflexiva, o de reflexión autobiográfica. No en el sentido de desarrollar un proyecto de indagación que siguiera el método fenomenológico-hermenéutico; más bien, pretendiendo dar lugar a un tipo de experiencia de formación (“bildung”), en el sentido en que pensar de manera orientada hacia lo vivido, abre un camino de transformación personal que nos coloca otra vez en la acción de una manera más diligente (Caparrós y Sierra, 2012, p. 63).

Podría afirmarse entonces, que en tanto comienzan a transformarse las comprensiones sobre el tipo de saber del maestro, también empiezan a producirse cambios en sus procesos formativos; se avanza en entender que su saber es social y culturalmente situado, que no está dado previamente en su totalidad, sino que se construye de manera constante en la práctica, porque se produce mientras se enseña. Hoy se comprende mejor que en el saber de los maestros, seguramente la teoría no siempre antecede a la práctica, que el conocimiento producido en la investigación es diferente al conocimiento que se produce para su enseñanza y que el conocimiento de naturaleza práctica puede ser emocional, relacional y moral.

En las experiencias de formación inscritas en la alianza IDEP-IDIE (OEI), la relación historias de vida/memoria-formación fue posible, justamente por las tres comprensiones básicas que sirvieron de marco para su diseño y acción: entender al sujeto-maestro como productor de conocimiento, la enseñanza como un acto creativo y la escuela como un lugar de formación. Además de cambiar las concepciones sobre el saber de los maestros, fue imperativo el cambio de las prácticas de formación, tanto en sus propósitos como acciones.

En las experiencias se exploró, a profundidad, la dimensión estratégica de las historias de vida en la formación de los maestros, ya que les permitió enunciarse como sujetos inscritos en unos horizontes temporales y espaciales, los cuales han sido configurados en medio de múltiples tensiones y paradojas. Las historias de vida se constituyeron en una oportunidad para que los sujetos se sitúen en escena y construyeran una representación de sí mismos a través de un examen sobre su

trayectoria. También, sirvió para ubicarse en relación con los otros, en el necesario reconocimiento de su existencia, de su palabra y su experiencia, y a la vez, entenderse como “afectados” por los otros. Las historias de vida trascendieron el lugar de la “evidencia” o de la “fuente” en la investigación y se potenciaron las posibilidades estratégicas de estos relatos para los maestros.

El desplazamiento hacia la memoria y su relación con la formación de maestros permitió potenciar la colectivización del trabajo individual, comenzar a constituir a la escuela como un lugar de la memoria, y convocar a los maestros y estudiantes a ser los protagonistas de la misma. Sin embargo, en términos formativos, este desplazamiento permitió subrayar un quiebre importante al ordenamiento dado en la producción del conocimiento, por cuanto su finalidad escapó de los marcos que definen el carácter “científico” de un relato, debilitando sus intencionalidades de producir “verdades”, y en su lugar, fortaleciendo el sentido singular y evocador que permite dar sentido a lo vivido. La memoria en los procesos formativos permitió enfatizar sobre esta perspectiva, y hacer los mejores esfuerzos en la posibilidad de “activar” la producción de relatos para hacer vigente una idea, un sujeto o un movimiento.

La relación entre historias de vida/memoria y formación de maestros no cuenta con una larga tradición en el contexto colombiano; es muy reciente su desarrollo, que así como en otros contextos, también transitó por la investigación educativa, y luego, recientemente, en los procesos asociados con la memoria histórica en el marco de la justicia transicional.¹⁰ Estas experiencias formativas, desarrolladas en el contexto de la alianza, se constituyen en caminos para continuar la exploración y potenciar nuevas formas de formar-nos como maestros.¹¹

En torno a las historias de vida y la memoria

Profundizar en las posibilidades reflexivas del sujeto y en su relación con los otros como procesos fundamentales para la constitución del maestro define el desplazamiento metodológico acontecido en las tres experiencias formativas registradas. Esta movilización fue evidente al transitar de una propuesta cimentada en un trabajo de orden biográfico a otra enmarcada en la producción de historias de vida y finalizar con otra más centrada en la memoria. Se transitó de un ejercicio enfocado principalmente en el rigor histórico que implicó la construcción

10 Ver: Segundo Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de Vida, infancias y memoria. CD de Memorias. Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT, Buen Comienzo-Alcaldía de Medellín. Medellín, 7, 8, 9 de octubre de 2013.

11 Ver por ejemplo a Goodson, Ivor F. (2005). Historias de vida del profesorado. Octaedro Editorial, Barcelona.

de los acontecimientos –cronología y secuencialidad– y su contextualización en perspectivas sociales, políticas y económicas más amplias, hacia enfoques menos estructurados en las disciplinas, que priorizaban la conversación y el diálogo entre colegas, la creación esencialmente literaria y la democratización y legitimación en la producción de narrativas.

La historia de vida se constituyó en una metáfora para la construcción de sentido sobre lo que le acontece al sujeto como maestro; fue una manera de abordarse en un momento y lugar determinado hacia un “horizonte de la experiencia”, donde justamente se han jugado otro tipo de significados sobre lo vivido. Un presente, como un punto cero, que acoge un pasado cambiante y complejo, e incluyente de una visión sensible de todo aquello que desde el hoy se considera que ha influido en la trayectoria de vida. La historia de vida cambia cuando se relata por otros, o cuando se relata para otros; es inestable y compleja, a veces se silencia y a veces se oculta; se vuelve aprehensible cuando se escribe y se vuelve colectiva cuando se le da lugar a otras voces, a través de polifonías que también van constituyendo al sujeto.

La historia de vida permite entenderse como finito, cambiante y eventual; también concede pensar la educación, nuevamente, como una transacción de lo humano, una posibilidad de transformarse a través de los otros. La enseñanza deja de ser un asunto exclusivamente técnico que atañe a la organización de un contenido para ser aprendido por otros y se fue constituyendo en una práctica social y cultural donde se afectan maestros y estudiantes, y mutuamente se producen como tales.

La historia de vida es un motivo de aprendizaje sobre lo que se es, se ha dejado de ser y lo que se desea ser; sobre lo que se acoge y se desea; sobre las razones por las que mutan o permanecen los sueños y las pesadillas; sobre los límites y las posibilidades; sobre lo que se agota y lo que se renueva; sobre lo que moviliza y lo que paraliza; sobre los temores, miedos e intereses; sobre lo que los otros evocan o silencian en cada uno y seguramente, sobre lo que cada cual produce en los otros.

La construcción de las historias de vida comenzó en ejercicios centrados en una arquitectura de líneas temporales, cada vez más completas y complejas en cuanto a la cantidad de datos y acontecimientos y a sus posibles relaciones; y transitó a relatos, también rigurosos, donde un fragmento de estas trayectorias vitales se habría convertido en el “foco” de la mirada. Pareciera que se hubiera pasado de un relato de sí, a uno desde sí. Mientras que el primero tuvo una intencionalidad histórica y contextual, el segundo, al desmarcarse de las temporalidades, el sujeto fue a la vez objeto y objetivo del proceso formativo; de manera pendular osciló entre protagonista, testigo y biógrafo, como sucedió en el último de los procesos formativos.

El proceso de construcción de la *historia de vida* fue entendido como un ejercicio de “segundo orden”, o sea, como una lectura sobre el registro biográfico que permitía ubicar aquellos “asuntos” sobre los que se ocupaban los sujetos en ese momento. En torno a ese “asunto” se volvía a organizar, a seleccionar y a estructurar una nueva narrativa que por supuesto en algunos casos abandonó, desbordó o superó el ejercicio biográfico inicial, sin el cual no hubiese sido posible esta nueva producción. Este segundo orden en la lectura organizó de otra manera los trayectos de vida, en tanto se privilegiaron los sentidos vitales que los sujetos dieron a las narrativas.

Cuando un sujeto se examina construye una narración que no procede únicamente de su capacidad de inventiva. “El sujeto no se inventa, si inventar es disponer de libertad absoluta para mirar hacia cualquier lado” ha planteado Gadamer; los asuntos que lo ocupan en cada momento y lugar, se constituyen en una especie de “filtro” por el cual pasa cada situación de su cotidianidad. Continuando con Gadamer, los sujetos no pueden dejar “pasar de largo”, porque la mirada está en lo que le acontece, y abrirse, luego eso sí, a las diversas interpretaciones. Entonces, “Comprender es dejarse llevar por aquello que queremos comprender, nunca dejarlo a un lado” (Palou y Fons, 2012, p. 181).

Esta exploración en torno a lo biográfico y a la historia de vida se constituyó en la reivindicación de la subjetividad, de las relaciones sujeto-sujeto y de lo narrativo; en unos casos, para dar cuenta de las relaciones de significado y las construcciones simbólicas en la escuela; en otros para hacer evidente las formas de apropiación de los discursos, especialmente de la política educativa –los derechos, la infancia, la formación, la historia del país, etc.– también para identificar las creencias y valores de los maestros en la enseñanza; y en otros casos, como testimonio para suscitar el diálogo entre perspectivas particulares de los sujetos con procesos macros históricos de orden social y cultural. Su uso combinó las intencionalidades investigativas con los propósitos formativos, lo cual se constituyó en una de sus mayores riquezas.

Este giro hacia la narrativa, como elemento organizador de la experiencia y fundamental para dar cuenta de la manera cómo se abordan las relaciones de significado en el sujeto, se constituye en el eje que da cuenta de la manera como el sujeto se relaciona, interpreta y significa, y cuyo punto de llegada ha sido el redescubrimiento de su subjetividad, de la manera en que se produce como sujeto. La experiencia sólo puede existir en el acto de la narración cuando se transita del hablar sobre lo que pasa, a relatar lo que nos pasa. Las experiencias no son previsibles, no permiten, a diferencia de la vivencia, la planificación, según Mélich. Es la experiencia lo que genera la intriga porque la respuesta nunca se puede prever con certeza. La experiencia, por lo tanto, nos interpela y como afirma Gadamer, es en este momento, cuando algo nos interpela, que comienza la comprensión.

La experiencia del maestro, la experiencia de sí, le permite entenderse como un sujeto en proceso de ser sujeto, como un sujeto en el proceso de convertirse en maestro. La identidad no deja de ser sino la narración de cada sujeto, expresada en función del sistema cultural que se constituye constantemente a partir de su práctica. Lo que inicialmente se había propuesto como un proceso de construcción de la identidad, en términos biográficos y relacionales, como proyecto de sí y a la vez con y desde los otros, abrió paso a la identidad como construcción narrativa, en términos de Ricoeur (2006, p. 21).

La *historia de vida* expresa y valora la esencia subjetiva del sujeto y en ella convergen diferentes dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia y la proyección de futuro, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad (Zemelman, 1998). La subjetividad está presente en todas las dinámicas sociales y en todos los ámbitos de la vida cotidiana de la experiencia personal y, en este caso, de la formación de los maestros. La *historia de vida* como producción subjetiva es simultáneamente constitutiva del proceso social y se encuentra constituida por él, es producto y es productora de discursos y acciones. La *historia de vida* valora de manera positiva la experiencia del sujeto, las necesidades y ataduras del presente, pero también se convierte en un elemento *potencializador* de futuro.

En el acto de narrar, de transitar del recuerdo a la palabra, de lo inestable y lo cambiante al registro y a la permanencia, de transformar “el saber en decir” (Whyte, 1981), se expone al sujeto en su diálogo con el adentro y el afuera, con las voces del pasado, de la cultura y de la comunidad. Campos citando a Bajtin, plantea “El hombre no dispone de un territorio en el que es soberano. Siempre, mirándose a sí mismo descubre los ojos del otro o ve con los ojos de ese otro. El lenguaje es social en toda instancia expresiva, intersubjetivo, nunca neutro ni sin destinatario. Él es por naturaleza polifónico y se comunica en una amalgama de voces que tienen orígenes diversos. Somos ‘nosotros’, nunca el ‘yo’ individual y autónomo” (2012, p. 94).

En efecto, las experiencias formativas circularon entre los sujetos, los otros y lo colectivo; a la vez que se comprendían las diferentes narraciones en un sentido personal, social y cultural, también se subrayaba su carácter polifónico y público. Aunque las tres experiencias formativas transitaron metodológicamente por estos senderos, con diferentes estrategias y dinámicas, cada una de ellas hizo un énfasis particular: la primera sobre los maestros, la segunda en la otredad y la tercera en la memoria colectiva.

Esta trayectoria en la formación no quiso ser lineal, acumulativa ni progresiva; es decir, no pretendió coherencia y rigurosidad histórica alguna, o pasar de un relato a la concatenación de muchos relatos, o producir mejores o más completos meta-relatos. El carácter polifónico y público de los ejercicios biográficos, puso

en evidencia las múltiples tensiones en las propuestas formativas, por ejemplo, la relación entre el sujeto y la historia, entre las subjetividades y las alteridades, y entre lo colectivo y el sujeto.

Se comprendió mejor que la historia es un relato de naturaleza diferente a la memoria, y que su relación se potencia en tanto se comprendan sus diferencias; que la memoria, tanto la colectiva como la individual, son afectadas y seguramente transformadas en tanto se individualizan y colectivizan; que las biografías, como las obras de artes, no necesariamente dan cuenta de un momento histórico “objetivo” por cuanto los mundos subjetivos de donde proceden, tienen otros tiempos, espacios, secuencialidades y seguramente, otras formas de percibirlo. Se entendió, entonces, que cuando se relata, nada queda igual: ni los colectivos de donde proceden y adonde llegan los relatos, ni los sujetos que los producen y los asimilan, ni tampoco las huellas que van siendo parte de las identidades. Los relatos mueven las maneras de representarse en el colectivo o en la individualidad.

Las intencionalidades de los ejercicios de construcción de la memoria en los procesos formativos con los maestros, inicialmente se inscribieron en las posibilidades de “hacer memoria” y todo lo que ello implicaba en el marco de la disciplina histórica y de la investigación en general; sus efectos formativos estuvieron en términos de ubicar al sujeto-maestro en perspectivas temporales y espaciales más amplias y profundas, o también, de considerar las perspectivas de los otros en la propia y en general, en la memoria colectiva; podría afirmarse que los efectos formativos estuvieron alrededor del sujeto. Sin embargo, la pregunta por el cómo hacer memorable un acontecimiento que trascendiera a los sujetos, a los tiempos y a los espacios, fue la intencionalidad que atravesó el tercero de los procesos formativos.

¿Para qué producir nuevos relatos acerca de un acontecimiento, si lo importante ya no era ni profundizar en los existentes ni producir mejores?, ¿qué hace recordable un acontecimiento?, ¿por qué se quiere que sea recordable ese acontecimiento?, ¿cómo puede hacerse “recordable”? Las preguntas surgían en el ejercicio de producción de la memoria, al constatar la inestabilidad de la memoria y el recuerdo: que los sujetos necesariamente olvidan, seleccionan y vuelven a recordar; al identificar la fuerza centrífuga que ejercen las explicaciones convencionales y hegemónicas de la historia sobre otras producciones subjetivas y calificadas como menos rigurosas; y, al hacer evidentes los límites y las posibilidades, tanto de lo que ya está instituido en la memoria colectiva, como de lo que resulta deseable instituir.

Hacer memorable un acontecimiento significaba, entonces, desinstalarlo de los circuitos exclusivamente académicos, y explorar aquellos donde se mueve lo social y cultural, en este caso, del magisterio de la ciudad; la intención era, que al ser nombrado y narrado como referente de quienes hacen parte de ese colecti-

vo, maestras(os) de diferentes trayectorias, roles, disciplinas y experiencias en el sector, seguramente podría constituirse como parte de la memoria en educación y pedagogía, ya fuera como reconocimiento, algo así como “yo hice parte del movimiento pedagógico”, o como referencia “(...) alguien me habló de ese movimiento”, o “eso sucedió cuando yo estaba(...)”, o simplemente, ante su ausencia “(...) no he escuchado nada sobre ese movimiento” (OEI-González, 2013).

La apuesta por instalar un acontecimiento como el Movimiento Pedagógico en la memoria colectiva del magisterio de Bogotá, se jugó a través de una estrategia narrativa que buscó la activación en la producción masiva de relatos, concernientes a los diferentes asuntos relacionados con la educación, los maestros y la pedagogía en Colombia, que el Movimiento Pedagógico en el momento de su creación logró articular y que posteriormente, han hecho parte de las agendas políticas, académicas e investigativas, o incluso, de la manera como los maestros se asumen hoy. Por lo tanto, se promovieron narrativas que intentaban superar las “obsesiones”, tanto por los orígenes del Movimiento como por su permanencia en el tiempo, y demostraban su vigencia, pues movilizaba preguntas, afirmaciones e hipótesis acerca de las maneras de ser, de pensar y actuar en educación y como maestros.

Desinstalar las producciones sobre el Movimiento Pedagógico de los escenarios convencionales de la investigación, permitió trascender el monopolio de la palabra de quienes se han declarado como sus fundadores y/o protagonistas, complejizar sus explicaciones como fenómeno social y cultural, ampliar las referencias sobre lo que ha alcanzado a incidir o no, y ante todo, constituirlo en “acontecimiento” para los maestros de ayer y de hoy, es decir, como algo que necesariamente acontece en cada uno de ellos.

Luego hacer memoria es fundamental para hacer memorable un acontecimiento, pero no es suficiente. Producir otras memorias, ya sean inéditas, más complejas o colectivas, no agota el sentido político más profundo de este ejercicio, asociado con la afectación en los relatos más hegemónicos y en las formas de relatar de quienes parecieran los más “extraños” a lo que acontece. Cuando para ese “extraño” un acontecimiento le marca un antes y un después, cuando se constituye en una referencia para la manera como selecciona, organiza y cuenta ese relato, puede considerarse que comienza las profundidades del sentido político de la memoria.

El acercamiento al trabajo sobre la memoria no abandonó sus potencialidades, ya bastante exploradas, en su uso en relación con la producción histórica y con la generación de comprensiones y explicaciones acerca de la formación docente. Las lecturas de “tercer orden” de las historias de vida, realizadas por investigadores que dirigieron y asesoraron el proceso formativo, permitieron corroborar su potente riqueza para este tipo de producciones, más a manera de ensayos. No solo como “fuente” que habla de algunas maneras de la educación y de la pedagogía,

sino también como un lugar que enuncia asuntos que atraviesan al maestro y que lo constituyen, como la formación; ¿Qué se dicen sobre la historia de la educación y la pedagogía, en las historias de vida de maestros? ¿Qué lugar ocupa la formación en los asuntos en que se centra el maestro en sus relatos? Los intentos de respuesta a estas preguntas mostraron las imbricaciones entre la formación y la investigación, confabulando a favor de los maestros.

Estas apuestas centradas en la narrativa y en la memoria produjeron desplazamientos de los lugares desde donde habitualmente se había pensado la formación de maestros, no con la pretensión de acoger otros dogmas probablemente contrarios a los existentes, sino con la convicción de comprenderlos a través del movimiento pendular, en el vaivén que lo caracteriza, como posibles alternativas. Pensar posibilidades entre la estabilidad y el cambio, entre las certezas y las incertidumbres, entre lo visible y lo invisible, entre el yo y el otro, y entre lo individual y lo colectivo, seguirá creando escenarios promisorios tanto para la formación como para la investigación que redunden en una mejor educación.

En torno a la formación de maestros

La introducción de los enfoques biográficos y narrativos en la formación de maestros, sea como metodología, enfoque o intencionalidad, produjo la remoción de sus presupuestos básicos y prácticas convencionales. Particularmente la intención de volver “sobre el sujeto”, y en especial, en torno a la idea de desmarcarse de su saber disciplinar, fracturó lo que de entrada ha justificado la formación continua de maestros. Los asuntos que circulan alrededor de estas iniciativas interrogan, principalmente, la configuración de estos sujetos en términos de todo aquello que ha “confabulado” a su favor o en su contra para ser maestro, y en su relación con el saber.

En las experiencias de la alianza IDEP-IDIE (OEI), la práctica formativa procedió de un ejercicio permanente de carácter comprensivo e interpretativo en torno al oficio de ser maestro, tanto de quienes dirigían el proceso como de los maestros mismos.

Un primer elemento fue identificar los saberes implicados en este oficio, la manera cómo se constituyen y sus formas de relación; en efecto, hay saberes acerca de la enseñanza, otros sobre lo que se enseña y otros más, relacionados con el carácter ético, afectivo y estético de la enseñanza, es decir con la “formación integral” de los sujetos. Los saberes que requiere el maestro para la enseñanza se dimensionan en la práctica, la cual acontece en los escenarios escolares situados, caracterizados generalmente, por ser bastante demandantes de acciones comprensivas, creativas y en lo posible asertivas frente a cada una de las situaciones que cotidianamente se presentan. La formación de maestros, entonces, es un ejercicio, acogiendo a Meirieu, que se instala en la pedagogía, es decir, en ese espacio entre la ingeniería y la incertidumbre (1998).

Un segundo elemento fue ubicar al sujeto-maestro como el eje de la formación, lo cual implicó un ejercicio de creciente complejidad, al ir haciendo evidente la fuerza que ejercen las múltiples y complejas tensiones que configuran el campo de las políticas educativas, y para los maestros lo que implica su aplicación en lo local, con las contradicciones propias de este ámbito; un ejemplo importante son los maestros del área de ciencias sociales, quienes en su totalidad consideraban que los documentos de política eran poco claros e incoherentes en sus propósitos, finalidades y contenidos.

Esta complejidad se acrecienta ante la permanente exigencia que le implica al sujeto ser maestro, en términos de su saber y de su conocimiento, y también en relación con su manera de ser y necesariamente la manera de “entregarse a los demás”; pareciera que una forma de constituirse como maestro es en tanto se “hace responsable” de los demás, lo cual implica un descentramiento de sí mismo para pensarse en clave de los otros. En las indagaciones durante los procesos formativos acerca de sus motivaciones para ser maestros, fue interesante hacer evidente la frecuencia de sus respuestas asociadas a un alto grado de compromiso social, y también, a cierta conciencia de la educación como una acción en la que necesariamente se afecta a los demás y a sí mismo.

La cotidianidad escolar se constituye en otro elemento que acrecienta la complejidad de ser maestros; la tensión entre lo efímero y permanente de la escuela, entre lo instantáneo y lo sistemático, entre el acontecimiento y el proceso, entre lo local y lo global, entre lo tradicional y lo moderno, se constituye en lo que define esa cotidianidad escolar. En estos movimientos pendulares que se suceden al interior de la escuela les es exigible a los maestros un posicionamiento emocional, moral, cognitivo y afectivo, desde donde puedan tomar distancia del “implacable péndulo” y a la vez, tratar de no ser arrollados por este, intentando hacer su trabajo.

La complejidad del ser maestro, que aún no alcanza a definirse completamente, la tramita cada sujeto como puede y con los recursos de que dispone; los procesos formativos trataron de poner en evidencia estas complejidades, no para trazar caminos o rutas deseables de ser transitadas por los sujetos-maestros, sino para intentar identificarlas, comprenderlas y poner en evidencia para cada uno, lo que sucede en cada sujeto al posicionarse en algún punto y de alguna manera. La intencionalidad de ese posicionamiento es finalmente lo que orienta al sujeto en su posibilidad de ser maestro.

Un tercer elemento de los procesos formativos en torno al oficio del maestro, fue explorar el carácter pedagógico y educativo de la investigación, es decir, sus posibilidades formativas. Las historias de vida o las narraciones sobre la memoria, más allá de constituirse en fuentes primarias o en un medio para alcanzar mejores comprensiones de los fenómenos educativos y pedagógicos, se justifican en sí misma como formativas: desde la organización para contar, desechar para priorizar y publicar para volver a organizar. Este ejercicio, sin arriesgar rigurosidades

de orden metodológico, le apuesta a la posibilidad de trabajar sobre sí mismo, en esas exploraciones acerca de ser maestro.

Entender el sujeto–maestro como eje de la formación continua implicó un reordenamiento a todo aquello que atañe a estos procesos, pues se alteró el principio básico sobre el cual tradicionalmente se habían organizado este tipo de ejercicios: la naturaleza y procedencia del saber de los maestros. Al comprender que su saber no necesariamente estaría por fuera de ellos, o de sus prácticas, o de sus contextos, pero también dimensionando la importancia de su relación con otros saberes especializados, simplemente se producía un efecto de deslegitimación de los argumentos que justificaban la formación continua de maestros en términos de ausencia, de déficit o para la actualización.

Estos procesos formativos, generalmente nombrados como “capacitación” que pretenden hacer “capaz” a alguien, o como “perfeccionamiento” ante la supuesta existencia de un estado ideal del ser maestro al cual debiera aspirarse, o como “cualificación” asociada a una perspectiva acumulativa y siempre progresiva del conocimiento que se enseña, ubican al sujeto-maestro en un lugar de dependencia por el saber y el hacer de otros.

Al entenderse la formación continua en torno a la *experiencia pedagógica*, supuso como su eje al maestro, y en torno a él la definición y organización de los saberes de la formación, a donde confluían los saberes disciplinares, los saberes que se habían decantado en la práctica, los saberes relacionados con las formas de asumir y en ocasiones apropiar las políticas educativas, con la comprensión de las maneras como aprendían tanto los estudiantes como los otros adultos, con los rituales y las convenciones que regían los comportamientos y las relaciones sociales, con el conocimiento sobre los contextos y territorios, con las aspiraciones colectivas legítimas o no, con las formas de gobierno sobre los otros y con los lugares de poder de cada cual.

En este sentido, la experiencia estaba tejida en un entramado cultural, urdido por juegos de verdad, poder y formas de relación del sujeto maestro consigo mismo y con los demás. El maestro como sujeto de la formación, era *el sujeto de la experiencia*, y a través de ella se formaba, transformaba y volvía a tomar forma. La formación era el resultado de la experiencia acumulada en su continuidad y en la posibilidad de hacer propio lo distinto, como conocimiento y como sensibilidad. Era experiencia porque la formación estaba situada en un horizonte de relaciones en el que el reconocimiento de uno mismo se daba en el ser otro, en la interacción, en la conversación.

La palabra y la evocación, es decir, la narración, se constituyeron en las formas con las que el sujeto producía y se producía a sí mismo; somos lo que nombramos y lo que evocamos. La narración hacía posible, justamente, la creación de los lugares y la organización de los saberes, desde donde se hacían y originaban a sí

mismos los sujetos; es decir, aquellos lugares que los configuraba, los gobernaba a su vez, representándolos como tal.

La experiencia de *narrar-se* empoderó a los sujetos en tanto les permitió detenerse y pensarse, explorar y ordenar, contar y de modo consecuente, escribir. Lo anterior, mediante un proceso de pensamiento complejo, no sólo de naturaleza cognitiva, sino también, sensible y emocional, que atravesaba sus cuerpos. La autobiografía, la historia de vida, la narración sobre el otro o la memoria colectiva, se constituyeron en posibilidades de “develar” ese punto cero en el que estaba instalado cada sujeto que les permite ver y ocultar. Fue un viaje por sí mismos, tal vez recorriendo lugares de la memoria ya conocidos, pero deteniéndose donde antes no lo habían hecho, o también encontrando recuerdos perdidos. Ese espacio de la experiencia –el pasado–, también fue móvil; lo que los sujetos decían sobre el pasado no era acabado, ni permanente, ni estable.

La posibilidad de ampliar la mirada de la experiencia necesitó de los sujetos no sólo de su reconocimiento, sino también de los demás; las potencialidades de la narrativa para la formación docente se incrementaron cuando se compartió lo producido, cuando se intentó escuchar genuinamente, es decir, desde lo que realmente pretendió comunicar el otro, convocando conversaciones con la intención, especialmente, de comprender lo que se pretendía decir. *Narrar-se*, ser narrado, ser contado en primera persona o por otros, una o varias veces, a través de sí mismo, de la mirada del otro, o a propósito de un acontecimiento, se constituyó en toda una posibilidad de establecer una relación directa entre la experiencia de los maestros, la memoria y la formación docente.

Estas perspectivas de la formación continua interpelaron críticamente ciertas “tradiciones” que han agenciado concepciones, finalidades, escenarios, contenidos, metodologías y sujetos en torno a la formación continua. Enseguida se precisan, a manera de desplazamientos, algunas de las movilizaciones que comenzaron a advertirse desde la primera parte del libro, y que pueden constituirse en una posible agenda de trabajo para la configuración de otras maneras de formación de maestros.

— *Sobre las concepciones en torno a la formación*: al entender el oficio del maestro en relación con el saber, y no exclusivamente con el método, se produce un primer desplazamiento en la manera de concebir la formación, en tanto su objeto serán las complejidades que comporta la configuración de ese saber en relación con el método, en la práctica de los maestros. Por lo tanto, los procesos de formación continua difícilmente podrían instalarse en la tradición asociada al “training”, es decir a aquellas perspectivas que han pretendido, casi que exclusivamente, el “entrenamiento” y/o la “dotación” de herramientas para la enseñanza, en tanto esta se concibe y se prescribe desde instancias externas a la escuela y al aula de clase, como una práctica planificable y controlable.

Ese desplazamiento parte de reconocer el agotamiento a esta perspectiva de la formación continua, como también de aquellas de carácter “ilustrado” que abogan por la importancia de la teoría, y pretenden luego la exploración de su posible aplicabilidad en los asuntos que le acontecen en el quehacer de la escuela por parte de los maestros. Tanto unas como otras parten de las dicotomías propias del pensamiento moderno de occidente, por ejemplo entre el sujeto y el objeto, entre la teoría y la práctica, o entre la innovación y lo tradicional.

El desplazamiento propuesto comprende los límites de ambas perspectivas, y también el imperativo de acoger las lecciones aprendidas, especialmente frente al carácter técnico del quehacer del maestro que subraya las primeras y el rescate del vínculo de la práctica con el saber que hacen las segundas. Aunque estas perspectivas han construido sus tradiciones en los escenarios políticos y académicos que se relacionan con la formación, y durante más de una década han sido suficientemente documentados sus límites y posibilidades (Messina, 1999; Torres, 1999, Calvo 2006, González 2008), resulta por lo menos inquietante constatar la ausencia de propuestas alternativas. Una posible explicación tiene que ver con las concepciones que subyacen a cada una de las tendencias acerca del maestro, de su saber y de la enseñanza, que al no ser transformadas tampoco han permitido la emergencia de otras posibilidades formativas.

Las experiencias de formación continua de maestros propuestas en la alianza IDEP-IDIE(OEI) han instalado perspectivas, que si bien no niegan ni rechazan la importancia ni de la teoría ni de la técnica en el quehacer del maestro, han buscado otros lugares para ellas, en tanto se ha entendido este tipo de formación como un asunto asociado a la manera cómo se va constituyendo el maestro, lo cual tiene que ver con los sentidos que el sujeto va construyendo sobre sí mismo y sobre el mundo, y por lo tanto, también sobre los lugares que le otorga a su saber, a la enseñanza y a los otros. Se trata entonces de un desplazamiento de orden epistemológico sobre la formación de los maestros pues trasciende su carácter constructivista, tanto del conocimiento como del lugar activo del sujeto, a una indagación mucha más fenomenológica que tiene como tarea esclarecer los sentidos que el mundo tiene para cada sujeto en la vida cotidiana.

— *Sobre las finalidades de la formación:* al interrogarse por los sentidos de la formación continua de maestros necesariamente se conecta con las finalidades de la misma, es decir con la pregunta sobre el ¿para qué? Una de las finalidades claramente identificada en las experiencias formativas tiene que ver con la posibilidad de “afectación” del sujeto a través de la reflexión; es decir, a la exploración de sus posibilidades de transformación y de “perfeccionamiento en el arte de vivir”.

Esta primera finalidad aunque inicialmente no se creía fundamental para los procesos formativos, si resultó esencial a ellos, debido a dos de las condiciones que caracteriza el ejercicio de la docencia: de un lado, como ya se ha planteado, la

fuerte prescripción de su oficio desde instancias externas que necesariamente influye en la configuración de su práctica y de su saber pedagógico; y de otro lado, la necesidad constante de la reflexión y de su posicionamiento en un lugar ético, político y “existencial” como sujeto. Tanto la una como la otra hacen una profunda exigencia al maestro, por un lugar que le permita estar a disposición permanente de los demás, con los otros, y especialmente con aquellos, que como lo plantea Arendt (1956), son los nuevos en el mundo, en un mundo que ya es viejo para ellos y donde la escuela y el maestro son quienes los introducen a él.

Por lo tanto, cuando se comprende que se es maestro cuando se viven experiencias que logran la transformación de los otros, y por supuesto, la propia, cuando un sujeto le permite a otros realizarse como tal, las finalidades de los procesos formativos dirigidos a maestros ya no solo pueden pretender una mayor eficiencia en los aprendizajes de los estudiantes o una mayor y mejor información y conocimiento disciplinar, sino también, la exploración de las múltiples posibilidades que tiene el mundo escolar para la formación de los sujetos. Los aprendizajes no son un monopolio de la escuela ya que se aprende en la ciudad, en las redes sociales, en las tertulias, con la televisión; sin embargo, la pretensión de formar sujetos sí sigue siendo una responsabilidad de la escuela, pues esta conserva la función asociada a unos saberes, la sistematicidad de los procesos y su deber de “gobierno” sobre la población.

El desplazamiento ocurrido en las finalidades de la formación continua se situó en el maestro como sujeto y de allí, se arribó al saber: sobre sí mismo, sobre los otros, sobre la escuela y sobre la ciencia y el conocimiento. A través de esta trayectoria, los procesos formativos implementados también produjeron herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, pero también para la formación propia y de los otros; los procesos formativos también contribuyeron a la actualización teórica y metodológica de los maestros, pero con mejores criterios para su adopción, rechazo o simplemente adaptación.

— *Sobre los escenarios de la formación:* A diferencia de otros países, en el contexto colombiano, la formación continua de maestros se desarrolla, en la mayoría de los casos, en las universidades (cursos, diplomados, Programas de Formación Permanente de Docentes –PFPPD–, entre otros). Esta tradición, reconocida por la normatividad que regula a este tipo de formación, ha naturalizado el orden social y cultural para la producción de conocimiento, donde la universidad tiene unas funciones diferenciadas de las otorgadas a la escuela, entre ellas, la de la formación de maestros.

Sin embargo, al poner a orbitar la formación continua alrededor del maestro, de su práctica y de la experiencia, necesariamente la escuela se constituye en el contexto y escenario donde sucede esa práctica, en su objeto de estudio y en el escenario donde se hace la formación. El desplazamiento propuesto en los procesos

formativos apuntó a profundizar sobre las implicaciones de entender la escuela como un lugar de producción de conocimiento, y por lo tanto, desarrollar tareas relacionadas con descifrar las condiciones y posibilidades que lo hacen o no posible, entender sus formas de configuración, comprender las intencionalidades que lo atraviesa y la naturaleza del conocimiento y de los sujetos que lo produce. Desde esta perspectiva, la escuela y el aula se constituyen en un orden por producir y no necesariamente en un orden dado o ya enunciado.

La escuela y el aula necesariamente tienen que ver con el lugar de producción de los sujetos-maestros; se entiende que hay un enlace entre los saberes y los lugares, ya que los discursos se encuentran directamente ligados a las instituciones que los producen y a los lugares desde donde se elaboran. La consciencia del lugar permite la emergencia de la práctica y también sus posibilidades de despliegue, en tanto devela sus estructuras de poder, las formas de relación y los posicionamientos de los sujetos para hacer posible sus prácticas y experiencias.

La escuela y el aula son configuradas por los maestros, quienes a su vez son configurados por esos escenarios. La escuela y el aula no solo son lugares físicos y geográficos, también son espacios simbólicos, construidos colectivamente, desde la diversidad y la diferencia, donde se ponen en juego el presente, el pasado y los horizontes de expectativa, con las ritualidades, rutinas, costumbres y lo nuevo que en el día a día va siendo parte de su huella, de su sello, de su impronta.

Seguramente, al entenderse la escuela como el lugar donde los maestros producen conocimiento para ser enseñado, o mejor que sirva para la transformación de los sujetos en la convivencia (Maturana, 2005), cambia su lugar en los circuitos sociales y culturales de la formación de maestros; de una parte se vuelve imperiosa la necesidad por profundizar en la comprensión de lo que por allí circula, y de otro lado, se invierten las jerarquías de los saberes en la formación, en tanto los procedentes de la universidad, de la academia o de la teoría son útiles en términos formativos, siempre que respondan a preguntas derivadas de la práctica o pretendan mejores y más profundas comprensiones a favor de la escuela, de la práctica de los maestros y de la formación de los estudiantes.

Cuando se habla de la escuela como escenario de formación se trata de privilegiar la cotidianidad como espacio y condición de la construcción de conocimiento y de los procesos formación de los maestro; entonces, al hablar del conocimiento situado se hace referencia a aquel forjado en las condiciones, situaciones y lógicas que atraviesan a la escuela, donde incluso sus intencionalidades pedagógicas y formativas lo configuran.

En ese sentido, son por lo menos dos las tareas por realizar: de una parte, la importancia y necesidad de que la escuela también se ocupe de las decisiones en torno a los procesos formativos de sus equipos de trabajo de maestros, directivos, padres y madres, y administrativos; y de otra parte, la urgencia de fortalecer los

vínculos entre la escuela y la universidad a favor de los procesos formativos, profundizando especialmente en el conocimiento y la comprensión sobre lo que acontece en la escuela y desde allí, valorar sus condiciones de posibilidad en relación con las demandas de la universidad, y viceversa.

— *Sobre los contenidos de la formación:* al ubicar la práctica y la experiencia como los núcleos sobre los cuales se organizaron los contenidos de los procesos formativos, se favoreció la incertidumbre como el criterio para su organización, por cuanto ellas, difícilmente se pueden planificar, instrumentalizar, controlar, a veces con pocas posibilidades de que sean registradas, y más complicado aún, hacerlas transferibles para que sean conocidas y en ocasiones, apropiadas por otros; en lugar de la homogeneidad se prefirió la diversidad, de lo establecido se optó por lo emergente, y de la prescripción externa se escogió lo situado.

La experiencia, entendida como la práctica reflexionada que permite dejarse ver en el tiempo y en el espacio, para dejar de ser y hacer y asumirse como otro, seguramente renovado, recargado o simplemente otro, necesariamente configura a la práctica como un acontecimiento histórico que pudo ser producido por las decisiones de un sujeto-maestro inmerso en las regulaciones y tensiones propias del sistema, en los avatares del contexto, en las demandas permanentes de los estudiantes, y también en las posibilidades y los límites que implican su propia perspectiva.

En la práctica, tienen presencia saberes disciplinares, sobre la enseñanza, aquellos saberes relacionados con la formación ética y estética de los estudiantes, y también confluyen los saberes sobre sí mismo, sobre qué tipo de sujeto es el maestro. La práctica tiene una lógica que explica las decisiones en torno a lo que se desecha y se acoge, a los direccionamientos que se producen, a lo que se planificó y lo que fue nuevo, y finalmente a lo que fue posible producir.

Estas lógicas que pueden ser extrañas para quienes no hacen parte de las prácticas o de las experiencias, o de las rutinas y rituales de la escuela, deben ser exploradas, comprendidas y, finalmente, interpeladas por estos extraños, en quienes la mayoría de las veces, se ha depositado la responsabilidad política y académica de la formación de los maestros; luego, cabe preguntarse ¿Cómo implementar procesos de formación sobre algo que les resulta extraño, incierto y desconocido para quienes están por fuera de la escuela?

Las prácticas se configuran pues hay un asunto formativo “vital” por resolver, un imperativo que ocupa al maestro y le permite priorizar, desechar y finalmente, esculpir lo que se pretende; hay un sujeto con criterio, responsable del proceso, que acude a cuanta teoría, dato empírico o metodología le sirva para justificar y sustentar la pretensión en la que se quiere jugar; seguramente, en otro momento y en otro espacio serían diferentes las decisiones que han implicado al maestro, y así mismo, diferente sería su práctica.

Sobre estos dos grandes núcleos temáticos giraron las experiencias formativas de la alianza IDEP-IDIE (OEI); se circulaba sobre la propia práctica y experiencia, sobre la de los otros, sobre la que resultaba extraña, atractiva o retadora, sobre la de maestros en otros tiempos y espacios. En este sentido, las historias de vida, las biografías, los relatos de la memoria, las narrativas escolares, o también las lecturas teóricas, conceptuales o los documentos de políticas, se constituyeron en medios para lograr la reflexividad sobre la práctica y la producción de la experiencia como finalidades formativas.

Por lo tanto, no estuvieron ausentes los contenidos relacionados con las disciplinas curriculares, con las propuestas para la enseñanza, o con los dispositivos para la convivencia escolar; simplemente fueron emergiendo como contenidos de la formación por medio del acto reflexivo, ya fuera para la comprensión de sí mismos, de sus prácticas y para la generación de opciones para la enseñanza y la formación de los estudiantes. Estos, resultaban “accesorios” ante otro tipo de contenidos formativos que ocuparon a los maestros, como el reconocimiento de sus propios límites y de las situaciones más significativas para el aprendizaje y la formación; sobre la manera de lidiar con la cotidianidad escolar, con las formas de relación especialmente con quienes los interpelan, o con lo que no podían gobernar; sobre los sentimientos, las emociones y los afectos que suscita la convivencia con los otros, etc. Aunque generalmente esto no hacía parte de lo que se consideraba central para la formación de los maestros, de manera paulatina se fueron constituyendo en los ejes de la misma.

El pasado también hizo presencia como contenido de la formación; la posibilidad de reconocer la escuela como un lugar de la memoria educativa y pedagógica, y a los maestros y estudiantes como sujetos históricos, permitió un juego importante que trascendió al presente hacia una experiencia pasada que pudo ser transformada en sus formas de narración, en tanto ese presente les permitía las movilizaciones de los sujetos. Este marco estaba constituido por reflexiones y recuerdos personales, enredados con otras imágenes sobre la manera cómo cada cual había asumido su pasado; es decir, la manera cómo aún lo narraba. A medida que los hechos eran más lejanos, seguramente los detalles de los recuerdos se hacían más etéreos; muchas sensaciones y emociones ya no eran parte del recuerdo, o por el contrario, era lo que lo hacía recordable. La posibilidad de sumergirse en aquello que el sujeto consideraba importante, que denotaba un recuerdo, inicialmente borroso, impreciso, poco organizado y difícilmente nombrable, poco a poco se iba convirtiendo en un relato más amplio, más nítido y en la mayoría de las veces, lleno de contexto y detalles; las formas de narrarlo cambiaban su sentido y significado.

Si bien, los análisis, las interpretaciones y las comprensiones fueron procesos cognitivos complejos que hicieron parte de los propósitos y de los contenidos de las experiencias, podría decirse que todo ello tuvo posibilidad porque se preten-

dió potenciar la reflexividad como lo fundamental de la formación, y así generar rupturas en los límites entre lo interno y externo, entre lo racional y la emoción, entre lo teórico y la práctica.

La reflexión se constituyó en el ejercicio central en cada uno de los procesos formativos y esto permitió la introspección de los sujetos, estableciendo algunas conexiones, profundizando o deteniéndose en algunas situaciones, identificando ciertas rupturas, depurando las apuestas, haciendo consciencia de lo que permanece y seguramente, adoptando algunas perspectivas. La reflexión si bien trascendió al sujeto, lo mantuvo en expectativa ante las “resonancias” que le producían lo propio, lo otro, o los otros.

Lo formativo que acontecía en el sujeto estaba asociado a la posibilidad de decidir acerca de los lugares que le permitía a los nuevos discursos, ya fuera para la interpelación de lo propio, para la complementación de lo que ya se tenía, para advertir lo que no estaba previsto, para dar lugar a lo nuevo, o por el contrario, para eliminar lo existente. La comprensión, entonces, era evidente porque todo cuanto acontecía le competía al maestro.

— *Sobre las metodologías de la formación*: los desplazamientos en las concepciones, las finalidades, los escenarios y los contenidos de las experiencias formativas desarrolladas en el marco de la alianza IDEP-IDIE (OEI), están asociados de forma sustancial al diseño y desarrollo metodológico. En términos generales, las metodologías propuestas no fueron diferentes a las de otros procesos formativos: contemplaron estrategias individuales, por grupos y colectivas, y también presenciales y virtuales; se privilegiaron estrategias narrativas para los procesos de introspección (biografías, historias de vida, testimonios), que se combinaron y en la mayoría de los casos dialogaron con otras de corte etnográfico (como las observaciones y la cartografía social), y con estrategias artísticas (literatura, vídeo, arte relacional), las cuales fueron menos exploradas pero alcanzaron a mostrar su potencialidad.

En este sentido, la novedad en las metodologías no fue la multiplicidad, variedad ni diversidad de los dispositivos propuestos, sino la claridad en el propósito y en el alcance formativo que se pretendía con cada uno de ellos; esto fue determinante para su selección, organización, secuenciación, formas de articulación, e incluso, para su implementación. Por ello los dispositivos cambiaron, se fusionaron, se articularon, se complementaron, fueron desmembrados y vueltos a construir, en tanto se habían identificado sus posibilidades formativas y también sus debilidades.

Por ejemplo, las estrategias narrativas que permitieron la introspección de los sujetos, la exploración de sus mundos subjetivos y en general, el favorecimiento de actitudes reflexivas del sujeto ante su vida y su práctica, revelaron ciertos límites ante una situación de “ensimismamiento” de los maestros, al ver su imagen en

el espejo. Si bien, las estrategias etnográficas contribuyeron a su descentramiento, la riqueza del proceso estuvo en su combinación que, finalmente, permitió la construcción de rutas de “entrada” y “salida” de sí mismos, lo cual fue muy valorado en términos formativos, especialmente en situaciones de exigencias y urgencias cotidianas que implican al maestro, donde fácilmente se pierden los sentidos de lo que se hace.

También, las estrategias etnográficas fueron enriquecidas por el trabajo narrativo en tanto éste logró agudizar la mirada del maestro sobre los otros y el contexto, y así mismo mejorar los ejercicios analíticos y hermenéuticos que implicaban estas estrategias; las interpretaciones además de que se hicieron más amplias, complejas y densas, incorporaron la perspectiva de quienes las habían producido, los maestros. Éstos comenzaron a entenderse ya no solo cómo quienes lograban identificar los problemas, documentarlos, analizarlos y seguramente actuar sobre ellos, sino además, como quienes hacían parte de ellos y tenían la oportunidad de establecer su lugar e identificar sus posibilidades de hacer parte o no de las soluciones.

Pero a su vez, las estrategias etnográficas potenciaron el “lugar de producción” del maestro desde donde se había instalado para su inmersión, ampliando sus perspectivas, avizorando otros asuntos, ilustrando tensiones, evidenciando paradojas y dilucidando posibilidades. Esta circularidad de estrategias, junto con las artísticas, fuera como forma de registro o como parte del trabajo narrativo o etnográfico, configuró un escenario formativo muy creativo, retador, lleno de alternativas de exploración y de expresión para los maestros; con un repertorio de dispositivos que apuntaban a propósitos y finalidades muy claras, lo cual permitió no naufragar ante lo nuevo, lo no instituido y lo emergente que siempre se espera que surja en estos procesos.

Las metodologías propuestas también dieron espacio a los dispositivos ya “tradicionales” en la formación de maestros tales como conferencias, paneles, seminarios o foros, de muy alta estimación desde la política y la academia, pero también de muy pocos efectos para la formación de maestros. A pesar de estos señalamientos, su permanencia ha demostrado su fuerza en las costumbres y en los rituales de la formación de maestros; sigue dejando constancia del arraigo político y cultural que tienen las perspectivas de actualización de los maestros.

Sin embargo, la implementación de estos dispositivos en el marco de los procesos formativos propuestos y la claridad de sus límites y agotamientos, permitió renovar sus potencialidades formativas. Además de haberlos ubicado en articulación con aquellos otros dispositivos que pretendían la recuperación de saberes de los maestros o que exploraban mejores interpretaciones sobre la escuela o los maestros, también en sus dinámicas se introdujeron espacios para el diálogo y la conversación, principalmente sobre los asuntos que le atañen al maestro: la enseñanza y su práctica.

Estos espacios fueron espontáneos en los eventos masivos, a manera de pequeñas tertulias con los especialistas invitados, o también fueron preparados sistemática y rigurosamente por los maestros, a través de la indagación sobre el autor, la lectura de su producción y la generación de preguntas o hipótesis que en lo posible tuvieran relación con lo que evocaba la teoría sobre la práctica. Otros intentos invirtieron las lógicas de estos dispositivos, donde por ejemplo los especialistas externos escucharon a los maestros, o estos fueron comentaristas especializados de los planteamientos del conferencista invitado. No cabe duda que estos dispositivos “tradicionales” se redimensionaron al articularse a las demás estrategias; la circularidad de las estrategias potenció los dispositivos hacia perspectivas formativas.

Podría decirse que el único dispositivo en todas las propuestas, realmente nuevo, fue el que se denominó “formación a demanda”, a través del cual se pretendió dar salida a las iniciativas surgidas de los maestros, a propósito de sus necesidades formativas. Fue oportuna su implementación en el medio tiempo de los procesos por cuanto los maestros ya habían logrado “decantar” las urgencias en torno a su formación, al haber desarrollado procesos reflexivos que les habían permitido, en la mayoría de los casos, ubicar lo importante de sus procesos formativos y por lo tanto, proponer espacios o dispositivos de interés para ellos.

Un ejercicio metodológico central, que atravesó cada uno de los dispositivos y las estrategias fue la activación de diálogos y conversaciones entre maestros de diferentes generaciones, con diversas especialidades, de cualquiera de las jornadas de trabajo, de todos los niveles escolares, perteneciente a los dos estatutos vigentes, de diferentes localidades y en ejercicio de distintos roles; así como también entre maestros y otros especialistas, investigadores, decisores de política y activistas sociales.

Las posibilidades del diálogo y de la conversación se fueron expandiendo paulatinamente al percatarse de sus potencialidades formativas. Sus propósitos se hicieron cada vez más ambiciosos, pues inicialmente su intencionalidad fue la de lograr mejores comprensiones sobre lo que cada cual pretendía comunicar, luego se intentó trascender hacia el aprendizaje con el otro, y finalmente, los diálogos hicieron ruptura con sus lógicas y pretensiones, para explorar un sentido de la conversación que no jerarquizaba la palabra y los propósitos que la hacían circular.

El impacto de los diálogos y las conversaciones fue bilateral; aunque al principio se mostraban algunas resistencias a este tipo de iniciativas, especialmente por quienes eran los invitados o los nuevos en los procesos, luego, al iniciar, rápidamente, se encontraban los sentidos para estos ejercicios en tanto se iba configurando un espacio de confianza para la palabra y para la escucha. Para unos y otros fue un ejercicio importante explorar los silencios, la escucha genuina, los efectos de la palabra en cada cual y también el sentido de su uso.

Otro elemento importante a subrayar, fueron los espacios para el trabajo colectivo, los cuales no estaban dados previamente, sino que estaban por construir. La conformación de grupos de entre 15 y 20 personas, se constituyeron en los ejes de la reflexión y la producción, en tanto fueron espacios con bastante regularidad y sistematicidad donde se logró la construcción de sentidos y propósitos comunes, que acogían la producción individual, se re-significaba al hacerla circular y así incorporaba otros horizontes, nuevas preguntas y referentes; fueron grupos donde los individuos se “exponían” en sus formas de ser maestros, avanzando poco a poco hacia lo realmente importante y sustancial de la formación, como lo fue, el conocimiento propio.

Fueron espacios de construcción colectiva de conocimiento, no solamente por todo aquello que circulaba en cada una de las sesiones, por lo que allí confluía de lo que acontecía en los otros dispositivos y metodologías, o por los protocolos y relatorías que permitieron recoger la memoria de lo sucedido, sino también porque les fue exigible la presentación de su “producción” en los plenarios que se organizaban para ello, en formatos novedosos, generalmente artísticos, donde de manera sencilla y contundente pudieran expresar lo construido en este tiempo de formación.

Posteriormente se fue ampliando la circularidad entre lo individual y lo colectivo, en tanto se introdujeron los espacios masivos con la presencia de 100 o 150 maestros que conservaron los propósitos de construcción de saber. Éstos ya no tenían la frecuencia de los grupos pequeños, a través de la cual se habían constituido pequeñas comunidades de escucha y de experiencia, sino que eran espacios de mayores proporciones y bastante más distanciados en el tiempo para su realización. El reto, en efecto, era construir ambientes de confianza, necesarios para los objetivos propuestos. La producción escrita, los audios o vídeos, los afiches, los performance, entre otras formas de registro, se constituyeron en la materia prima de éste trabajo; éstos permitieron la rápida construcción de un lenguaje común, que prontamente invitaba al recuerdo y a la memoria, y a hacer memorable o recordable a un sujeto, un acontecimiento, un espacio o un saber. Cuando se hacía pública la producción, también se hacía parte de la memoria de un grupo, que hacía parte de las remembranzas, o también iba siendo parte de los recursos de los demás.

Indiscutiblemente la relación entre la teoría y la práctica tomó otros lugares y sentidos en las metodologías propuestas, especialmente al haber hecho central la práctica de los maestros en la formación, y esta entendida como toda acción dirigida a la afectación de los otros; se comprendió entonces, que la práctica no necesariamente procede de la “aplicación” de un campo teórico específico, sino que deriva, en lo fundamental, de una multiplicidad de operaciones que realiza el maestro para la enseñanza y la formación, siempre desde un lugar y en un contexto particular.

Las propuestas metodológicas debilitaron intencionalmente esa idea de que la producción de conocimiento se hacía por parte de unos, y la apropiación por parte de otros. Se afirmó que no se enseña todo lo que se investiga, ni se investiga todo lo que se enseña, y que uno era el conocimiento que se producía con propósitos investigativos y otro, distinto, el que tenía como fin su enseñanza o la formación de los otros. Estas posturas potenciaron otras maneras de organizar la relación de la formación con lo teórico, no como su fin, pero con su uso, sin desconocer la importancia de este tipo de producción; para efectos del proceso formativo con los maestros, lo fundamental fue promover su discusión acerca de lo que ameritaba enseñarse, aprenderse y las razones que soportaban estas decisiones. Esta precisión acotó la discusión, la centró y ciertamente, la horizontalizó, pues puso en evidencia que las experticias de unos y otros eran diferentes, pero ambas necesarias para los propósitos de la enseñanza.

La relación teoría-práctica tuvo alteraciones. La primera se puso al servicio de la segunda; es decir, para todo aquello que acontecía en los espacios metodológicos destinados a explorar la práctica de los maestros. En ellos, tuvo lugar la teoría, que fue necesaria para la identificación de problemas y posibles soluciones sobre la enseñanza. Cada categoría, concepto, fuente, propuesta metodológica fue discutida, confrontada y especialmente, ajustada por cada quien de acuerdo con sus comprensiones y necesidades.

También, esta relación entre la teoría y la práctica se expresó de manera más radical, cuando alguno de los procesos formativos se sostuvo desde la práctica de los maestros y la conversación sobre ella, y la teoría aparecía o bien por las necesidades de contextualizar, profundizar o categorizar lo que emergían en la conversación sobre la práctica, o, como resultado de la producción colectiva, realizada por los maestros a propósito de la práctica en cada una de las etapas del proceso de acompañamiento a los maestros de reciente vinculación. De esta manera, las referencias teóricas no antecedieron la producción sobre la práctica de los maestros, sino que se constituyeron en nuevas voces que participaban de los intercambios y conversaciones entre maestros, o también en un punto de llegada del proceso formativo.

Finalmente, podría concluirse que la mayor fuerza de afectación de los maestros, a través de estos procesos formativos, radicó, especialmente, en el re-descubrimiento de su cotidianidad: al reconocerse portadores de un saber y aprender del saber de los otros, al explorar las condiciones de posibilidad de las propias prácticas y las de sus colegas, al identificar las razones que sostienen esas prácticas y al hacer una selección de las mismas, y al recuperar la dimensión humana de los colegas, de su saber y en general, de la educación.

— *Sobre los sujetos de la formación:* Nuevamente, la movilización o el desplazamiento se logró al ponerse la “práctica” como el núcleo sobre el cual se desarrolló el proceso formativo, y necesariamente, se transformaron, como ya se ha

mencionado, los saberes en torno a los cuales habitualmente giran estos procesos, las maneras cómo que se disponen para la formación, y también, los sujetos de la formación. Como el saber especializado sobre la “práctica” lo detenta el maestro, cabría preguntarse ¿cuál sería la función y el lugar que ocupan otros sujetos, también especialistas, en los procesos de formación?

Si bien resultó necesario reconocer, comprender y validar los saberes de los maestros en sus procesos formativos, ya que esos saberes sustentaban sus prácticas, para ello fue necesario ponerlos en diálogo, en relación y conexión con otros diferentes, que permitieran la visualización de aquello que no había sido contemplado, que interpelaran lo que podría haber sido un error, que potenciaran lo que se vislumbraba como una oportunidad y que propusieran posibilidades frente a la ausencia. Este encuentro de saberes no solo hizo posible la afectación conjunta de quienes fungieron como formadores y de quienes fueron los formados, sino también la necesaria comprensión acerca de lo que cada cual hace y produce.

Los sujetos formadores tuvieron que debilitar las miradas evaluadoras y deficitarias sobre el saber de los maestros que han atravesado –en la mayoría de los casos– los procesos formativos, y se ocuparon de comprender mejor lo que hace cada maestro, de preguntar sobre sus sentidos, exponer sus paradigmas, enfrentar sus límites, para desde allí, propiciar intercambios provechosos para ambas partes.

Por lo tanto, las experticias de los sujetos formadores tuvieron que contemplar el conocimiento de los mundos escolares y además, las actitudes de indagación y comprensión que se forman en la investigación sobre la escuela. Por ello, acompañar a un sujeto maestro en su mundo escolar significó descifrar sus sentidos en torno a sus prácticas, comprender las razones que le permitieron actuar o no, mantener una escucha permanente y genuina sobre lo que intentaba decir, para lograr conversaciones con sentido y oportunidad. Fueron los sujetos formadores quienes potenciaron o no una estrategia, un dispositivo o las metodologías formativas.

Bibliografía

Allen, Beatriz, Alliaud, Andrea y otros. (2013). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el programa de Formación de Formadores de Uruguay*. Montevideo: OEI-Ministerio de educación y Cultura-Consejo de Formación en Educación-AECID.

Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel H. (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Alliaud, Andrea y Vezub, Lea. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes en Uruguay*. Montevideo: OEI-Ministerio de educación y Cultura-Consejo de Formación en Educación-AECID.

Álvarez Gallego, Alejandro. (2012). “¿Quiénes son los maestros? Cincuenta años de práctica pedagógica”. En: *Varios autores, ¡Todo pasa... Todo queda! Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá: IDEP-OE.

Arendt, Hanna. (1954). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Primera edición en español 1996, Editorial Península. Barcelona, España.

Benjumea, Ramsés. (2013). *Informe sobre el arte relacional en el proceso de reconstrucción de la memoria sobre el movimiento pedagógico*. Bogotá: OEI. Documento Impreso.

Boerr Romero, Ingrid. (Editora). (2011). *Mentores y noveles: historias del trayecto*. Santiago de Chile: OEI-Santillana- AECID.

Bolívar Botía, Antonio. (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao, España.

_____. (2004). “Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum”. En: *Revista Colombiana de Educación* No 47. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

_____. (2007). “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”. En: *Estudios sobre Educación* No. 12. Universidad de Navarra, España.

Borriaud, Nicolás. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, primera edición, primera reimpresión.

Calvo, Gloria. (2012). *Balance sobre experiencias de acompañamiento a docentes noveles*. Bogotá: IDIE-OEI, Documento impreso.

Campos, Helia de la Concepción. (2012). “La recuperación de semióticas en las historias de vida para la reflexión y mejora de las prácticas escolares”. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. y Núñez Claudio (Coord.) (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. REUNID (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa-Universidad de Barcelona-Esbrina-PROCLE. Barcelona-España. Disposición digital: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Caparrós, Esther y Sierra, Eduardo. (2012). “Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación”. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. y Núñez Claudio (Coord.) (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. REUNID (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa-Universidad de Barcelona-Esbrina-PROCLE. Barcelona, España Disposición digital: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Clavijo Olarte, Amparo. (2000). *Formación de maestros, historia y vida. Reflexión y praxis del maestro acerca de la lectura y la escritura*. Bogotá: Universidad Distrital, Plaza & Janés.

De Certeau, Michel. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

Díaz Meza, Cristhian James. (2007). “Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestros desde la experiencia de sí. Análisis de tres relatos de vida”. En: *Magistro*. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, N° 1, Vol. 1, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

_____. (2006). “Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad de sentido como creación”. En: *Actualidades Pedagógicas*, N° 48, Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

_____. (2009). “Subjetividad, sentido y formación: un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida”. En: *Actualidades Pedagógicas*, N° 54, Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Fuentes Crispín, Nara Victoria. (2007). “El lugar de producción de la historia: el sujeto histórico Michel De Certeau”. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* No. 34 Universidad nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Galindo, Doris Adriana y Garrido, Linda Consuelo. (2007). *Relatos de vida, sujeto y experiencia. Comprensiones acerca de la subjetividad docente a través de la narración de experiencias significativas de dos profesores del Instituto Técnico Central de La Salle*. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias y Educación.

Goodson, Ivor F. (1981). *Life history and study of schooling*. Interchange. Ontario: Institute for Studies in Education.

_____. (1994). *Studying the teachers' lives. Professional Life and Work*. Gran Bretaña: Routledge.

_____. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro Editorial.

González Lara, Mireya. (Ed.). (2008). *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: IDIE (OEI) – Fundación Santa María SM- Gobierno de Aragón.

González Lara, Mireya y Pulido Chaves, Orlando. (2012). “¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes”. En: Varios autores, *¡Todo pasa... Todo queda! Historia de maestros en Bogotá*. IDEP, Bogotá, Colombia.

Hernández, Fernando; Sancho, Juan Mario y Rojas, José Ignacio. (2011). *Historia de vida en Educación. Biografía en contexto*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <https://sites.google.com/site/puenteestaquebrado/>

Jiménez, Absalón; Infante, Raúl y Cortés, Amanda. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Knowles, J. G. (2005). “Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia”. En: *Historias de vida del profesorado*. Octaedro Editorial. Barcelona, España.

Larrosa, Jorge. (1992). *Escuela poder y subjetivación*. Madrid: Editorial Piqueta.

Leite Méndez, Analía., Rivas Flórez, José Ignacio. (2009). “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenario, sujetos y regulaciones”. En: *Revista de Educación*. Málaga, España.

Lopes, Amélia. (2011). “Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores”. En: Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (Coord.) (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Esbrina. Disposición digital: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Lucas, Martín A. (1986). “El proceso de socialización: Un enfoque sociológico”. *Revista Española de Pedagogía*, No. 173, pp. 357-370.

Marcelo García, Carlos. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

_____. (2009). “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”. En: *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 13 No. 1.

Martínez, María Cristina. (Coord.). (2013). *Balace del Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012 y construcción de lineamientos de políticas de formación de docentes*. Bogotá: IDEP – Universidad Pedagógica Nacional, Documento Impreso.

Maturana, Humberto. (2005). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.

McEwan, Hunter., Egan, Kieran. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores, Buenos Aires-Argentina.

Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

Mélich, Joan-Carles. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2ª. Edición.

Messina, Gabriela. (1999). “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 19, 145-207 Madrid-España <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.PDF>

Montaña, Francisco. (1999). *Volver a la pedagogía*. Bogotá: Caja de herramientas, IDEP.

Ministerio de Educación de Argentina. (2009). *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*. IDIE-Xuntas de Galici. Buenos Aires, Argentina.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas 2021: La educación que queremos para los jóvenes de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). Informe final Convenio de Cooperación Internacional No. 082 de 2010 suscrito entre la OEI y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), elaborado por Mireya González Lara. Documento impreso, Bogotá, Colombia.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2011). Informe final Convenio de Cooperación Internacional No. 088 de 2011 suscrito entre la OEI y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) elaborado por Mireya González Lara. Documento impreso, Bogotá, Colombia.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2012). Informe final Convenio de Cooperación Internacional No. 090 de 2012 suscrito entre la OEI y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) elaborado por Mireya González Lara. Documento impreso, Bogotá, Colombia.

Ortega, Francisco. (2005). *La irrupción de lo impensado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Palou, Juli y Fons, Monserrat. (2012). “El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística”. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. y Núñez Claudio (Coord.) (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. REUNID (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa-Universidad de Barcelona-Esbrina-PRO-CLE. Barcelona, España Disposición digital: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Passeggi, Maria da Conceicao y Souza, Elizeu Clementino. (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: CLACSO-Universidad de Buenos Aires.

Peña, Margarita. (2000). “La importancia del rector en la política educativa”. En: *Liderazgo y gestión educativa: el papel del rector*. Memorias del seminario realizado en Bogotá el 12 de octubre de 2000. Bogotá, Fundación Corona, Corpoeducación y University of Alberta, Documentos de trabajo No.2.

Pulido, Orlando. (2012). *Sistematización del proceso de acompañamiento a docentes de reciente vinculación en Bogotá*. Proceso de Pilotaje. Informe Final (documento impreso). Bogotá: IDEP-OEI.

Ricoeur, Paul. (2006). “La vida: un relato en busca de narrador”. En: *Revista Ágora*. Papeles de Filosofía No. 25, 9-22.

Rivas, José Ignacio; Hernández, Fernando; Sancho Gil, Juan Mario y Núñez, Claudio. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rodríguez, José Gregorio (Ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED y el IDEP.

Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Historias de vida, infancias y memoria. CD de Memorias. Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT, Buen Comienzo-Alcaldía de Medellín. Medellín, 7, 8 y 9 de octubre de 2013.

Tezanos, Aracely. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Torres Cárdenas, Edgar. (1999). “Entre la seducción y la locura”. En *Vida de maestro, una pasión hecha proyecto*. Bogotá: IDEP.

Torres Carrillo Alfonso, Ortega Piedad. (2011). “Lola Cendales González. Entre Trayecto y proyectos en Educación Popular”. En: *Revista Colombiana de Educación* No 61, Universidad Pedagógica Nacional- CIUP. Bogotá, Colombia.

Torres, Rosa María. (1999). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998. En: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana. También publicado en: *Autoeducación* 55; *Novedades Educativas* 99; *Boletín* N° 49 Unesco-Oreale. Disposición digital: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf

Unda Bernal, María del Pilar. (2012). “Una lectura sobre la formación en las historias de vida de los maestros”. En: Varios autores, *¡Todo pasa... Todo queda! Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá: IDEP-OEI.

Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *Memorias: Encuentro Iberoamericano de Formación Docente. “Entre orugas y mariposas”*. Bogotá, Colombia.

Varios autores. (2011). *De dónde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. IDEP-Opción legal. Bogotá, Colombia.

Varios autores. (2012). *¡Todo pasa... Todo queda! Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá: IDEP-OEI. Bogotá.

Veenman, Simon. (1984). “Perceived Problems of Beginning Teachers”. *Review of Educational Research* Vol. 54 No. 2, pp. 143-178.

White, Hayden. (1981). *Metahistoria: La imaginación histórica en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yuni, José Alberto. (Comp.). (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Doctorado de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Córdoba: Encuentro, Grupo Editor.

Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Antrhopos.



Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros

La fuerza con la que ha emergido la formación docente, como una urgencia de la política educativa en el ámbito actual, no deja de causar sospechas. Hoy existe una suerte de “nuevo” consenso a su favor, en el que convergen diferentes sectores, que difícilmente lo hubieran hecho antes, lo que anuncia su importancia, y a la vez su necesidad de transformación. “En ciento veinte páginas se reconstruyen varias experiencias sobre formación de docentes con una magistral narrativa que permite ver continuidades y rupturas, que aún para un experto no son evidentes. Con esta afirmación quiero poner de presente el valor de esta sistematización como un documento histórico que ordenado con el recurso metodológico de las historias de vida y la memoria en la formación de maestros, permite una nueva mirada a proyectos y experiencias de diferente tenor y no siempre recordados desde el hilo conductor que la orienta”.

“El presente texto pone de presente lo valioso de las alianzas inter institucionales; a partir de la sistematización de experiencias se busca entender y explicar un acontecimiento académico: la historia de vida y la memoria para los procesos de formación a docentes. A tal efecto ordena y reconstruye lo que ha sucedido en un proceso que ha sido liderado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y el IDEP, y que viéndolo en una perspectiva histórica es una alternativa de trabajo a emular” (Gloria Calvo, Agosto 2014).

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

