



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# *¡Todo pasa ...* **TUDO QUEDA!**

Historias de maestros en Bogotá



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANANA







SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP



# ¡Todo pasa... Todo queda!

Historias de maestros en Bogotá

# ¡Todo pasa... Todo queda!

Historias de maestros en Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Adriana Sánchez, Alejandro Álvarez Gallego,  
Lucy Valois, Luz Marina Morales Cruz,  
María Amelia Gómez, María Consuelo Socha,  
María del Pilar Unda, Mireya González Lara,  
Nelssy Jiménez Díaz, Nubia Isabel Moreno,  
Omar René Arias Marín, Orlando Pulido  
y Sonia Pinzón

---

© IDEP  
Directora General Nancy Martínez Álvarez  
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar  
Subdirector Administrativo y Financiero Carlos Andrés Prieto Olarte  
Coordinación Académica del proyecto Ruth Amanda Cortés Salcedo  
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

---

© OEI  
Secretario General Álvaro Marchesi Ullastres  
Director General del Centro de Alejandro Tiana Ferrer  
Altos Estudios Univeritarios  
Directora General de Concertación y Administración Fabiola Sotelo Sotelo  
Director General de Relaciones Institucionales Jorge Delkáder Teig  
Director de la Oficina de Colombia Ángel Martín Peccis  
Coordinadora Instituto para el Desarrollo y Mireya González Lara  
la Innovación Educativa – IDIE

---

Libro ISBN 978-958-8780-05-4  
Primera edición Octubre de 2012

---

Editorial Jotamar  
Revisión y corrección de estilo Marcela Giraldo  
Diseño y diagramación María José Zabala  
Ilustración Helda Sepúlveda  
Impresión Subdirección de la Imprenta Distrital - DDDI

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida Calle 26 No. 69 D - 91, Torre 2, oficina 805  
Teléfono 4296760  
Bogotá, D.C. Colombia  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos.

Impreso en Colombia  
*Printed en Colombia*

## CONTENIDO

<b>Presentación</b> .....	9
<b>¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes</b> Mireya González Lara Orlando Pulido Chaves .....	12
<b><i>Cruzar el puente o detenerse: una disyuntiva con sentido pedagógico</i></b> María Amelia Gómez .....	61
<b><i>Solo un día</i></b> Omar René Arias Marín .....	67
<b><i>El ave fénix</i></b> María Consuelo Socha .....	79
<b>Quiénes son los maestros Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá</b> Alejandro Álvarez Gallego .....	85



<b><i>De la incertidumbre a la vocación</i></b> Sonia Pinzón .....	134
<b><i>Una ficción real</i></b> Nubia Isabel Moreno Pinzón .....	141
<b><i>Lo bailado ¿quién se lo quita?</i></b> Luz Marina Morales Cruz .....	148
<b>Una lectura sobre la formación en las historias de vida de los maestros</b> María del Pilar Unda Bernal .....	154
<b><i>La vida: un camino de alegría para disfrutar con los demás</i></b> Nelssy Jiménez Dfáz .....	182
<b><i>Buscando transformar me transformé</i></b> Lucy Valois .....	187
<b><i>Desde el Sinú...</i></b> Adriana Sánchez .....	193

## PRESENTACIÓN

### Construir puentes a través de historias de vida

Recuperar y conservar la historia y la memoria educativa y pedagógica de la ciudad ha sido uno de los ejes misionales del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) logrando para el momento, una amplia y diversa producción acerca del saber pedagógico, los saberes curriculares, el maestro, las políticas educativas, las didácticas y las escuelas. Esta producción se organiza y se ha puesto a disposición de las comunidades académicas y educativas de Bogotá, del país y de la región a través del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.

Uno de los asuntos centrales del que se ha ocupado el IDEP en esta primera década del siglo XXI, es acerca de las potencialidades tanto del proceso de producción histórica y de memoria, como los posibles usos de resultados en variados campos de la educación, sea en las políticas educativas, la evaluación o la formación de docentes. Y en este último campo ha coincidido con las búsquedas y propuestas, que desde el año 2008 ha venido explorando y proponiendo el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) en formación de docentes y educadores de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La trayectoria que ha venido construyendo el IDIE de la OEI en materia de formación de docentes ha girado en torno a la construcción de alternativas de formación tanto en el nivel inicial ofrecido en especial por las Escuelas Normales y las Facultades de Educación<sup>1</sup>; como también, en la formación

---

1 El IDIE en formación docente ha realizado dos tipos de ejercicios sobre la formación inicial, ambos relacionados con la inclusión y diversidad. El primero es un estudio realizado en asocio con el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y con el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), sobre los programas y experiencias en la formación inicial de docentes para su desempeño en la ruralidad; y el segundo es un proyecto de innovación en la formación inicial de docentes para la educación inclusiva realizado con la Fundación Saldarriaga Concha y la Secretaría de Educación de Cundinamarca, con el apoyo de la Unesco. El primero se desarrolló en un periodo comprendido entre 2009 y 2010, mientras que el segundo se ejecutó entre junio de 2010 y febrero de 2012.

continúa a docentes en ejercicio en formatos de diplomados<sup>2</sup> o esquemas no convencionales<sup>3</sup>.

En ambos casos se han querido explorar alternativas en los procesos formativos atendiendo a la diferencia de los contextos en los que se encuentran las escuelas públicas (rurales-urbanos-marginales), la diversidad de poblaciones (afrodescendientes, indígenas, campesinas, primera infancia, jóvenes y adultos, en condición de discapacidad, de desplazamiento o en situaciones de vulnerabilidad), o a los distintos actores del sistema educativo (docentes, directivos, orientadoras, agentes educativos, educadores empíricos, madres comunitarias, técnicos y tecnócratas).

En este amplio marco de acción, la alianza OEI-IDEP ha querido centrar su exploración en procesos formativos a docentes en ejercicio del distrito, en los que se han propuesto diferentes formas de vincular la experiencia de ambas instituciones: sea desde la historia del IDEP, a través de los resultados de los procesos de investigación e innovación, o desde la producción sobre la historia y la memoria educativa de Bogotá.

Desde la primera perspectiva, en 2010, se desarrolló un diplomado en el que la historia se constituyó en el saber principal del mismo: no solo desde su condición de saber instalado en el currículo escolar colombiano, sino también, a partir de sus potencialidades formativas para los sujetos, en lo ético y lo político, como un eje de la metodología implementada, abordada desde la siguiente hipótesis de trabajo: “La configuración de la práctica pedagógica de los maestros en ejercicio pasa por el reconocimiento y reflexión de sus historias de vida”<sup>4</sup>.

En relación con la segunda perspectiva, esta publicación presenta la experiencia desarrollada en 2011 cuando se diseñó y piloteó un proceso formativo dirigido a docentes de reciente vinculación laboral en colegios

2 En relación con la formación de docentes en ejercicio el IDIE de la OEI ha diseñado y desarrollado varios diplomados en Bogotá; en asocio con la Secretaría de Educación del Distrito y la Cámara de Comercio de Bogotá se realizó la “Formación a directivos docentes: saberes en acción”, entre 2009 y 2011; “La enseñanza de la historia en el marco de bicentenario” fue elaborado en alianza con el IDEP y la Secretaría de Educación del Distrito en 2010; y “La investigación como estrategia pedagógica” en 2011 con la SED.

3 Son aquellos procesos de formación que rompen y desbordan las formalidades características de los esquemas de formación de naturaleza académica-universitaria que han predominado en la formación de docentes; interpelan críticamente el sentido, los contenidos, las metodologías de la formación, así como a los sujetos que hacen la formación. En este sentido, el IDIE-OEI y el IDEP han desarrollado dos procesos: el primero fue el uso de los resultados del de innovación sobre cultura de la contribución por parte de otros maestros y maestras del distrito, a partir de uno de transferencia liderado por los maestros autores de las innovaciones; y el segundo, será el objeto de la presente publicación.

4 Para los resultados de este proceso se puede consultar OEI-IDEP, 2011.

públicos de Bogotá, el cual se constituyó en una oportunidad para la producción sobre la historia educativa y pedagógica de la ciudad, y a la vez, en una nueva experiencia sobre las posibilidades de la formación entre maestros en escenarios escolares.

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

Mireya González Lara  
Coordinadora IDIE-OEI

Orlando Pulido Chaves  
Asesor IDIE-OEI

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

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

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

---

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

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

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

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

El relevo de este asunto fue consecuencia, entre otras cosas, de la puesta en marcha de la política de vinculación de profesionales no licenciados a la práctica magisterial instaurada por el Decreto 1278 de 2002; aunque el asunto involucraba ya consideraciones adicionales sobre las dificultades que caracterizaban el tránsito de los programas de formación de maestros a la práctica profesional<sup>1</sup>.

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

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

---

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

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

De otro lado, Núñez y López citan un informe de la OCDE que llama la atención sobre la existencia de voces críticas hacia la formación inicial que apuntan a su organización burocratizada, al divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña y la escasa vinculación con las escuelas. Proponen reducir la duración de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza<sup>2</sup>.

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

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

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

---

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## **Algunos intentos por reconstruir los puentes**

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Tejer puentes en Bogotá: una experiencia en construcción**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otras ventajas evidenciadas por esta experiencia son la “conciencia de su labor personal y también comunitaria” y la capacidad de los maestros nuevos para “crear tejido social con los estudiantes”. Algunos pusieron el énfasis en la actitud respetuosa con el colegio: “Está llegando un maestro pilo que se repiensa, respetuoso de lo que encuentra en la escuela, sin invadir”, idea que se repite en varias ocasiones<sup>3</sup>. Otros hicieron referencia al modo como el ambiente académico y afectivo del colegio favoreció la vinculación de los maestros a su llegada a la institución.

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



*El espejo*

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



*El mosaico*

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



*El árbol*

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



*El baúl*

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





*El puente está creado*



*El puente está creado*

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

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

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

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

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

*La historia de vida es una estrategia de investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, y se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones<sup>4</sup>.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La elaboración de las historias de vida no fue fácil por el poco tiempo disponible en los colegios. Para hacerlo, en ocasiones tuvieron que acudir a sus tiempos de descanso o a jornadas por fuera de la institución. Se buscaron acercamientos más amistosos y personales, diálogos animados, cálidos, emocionales y divertidos. En otros casos ya se tenían confianza, y comenzaron hablando del proyecto sin protocolos. En los casos en los que hubo amistad se planteó como la continuación de un diálogo en el que hubo un aprendizaje mutuo permanente, en lo personal y en lo laboral. Para otros, en cambio, romper el hielo fue difícil. No se sabía por dónde comenzar el diálogo, pues se trataba de hablar de algo íntimo: su historia de vida. En estos casos por lo general se comenzaba presentando el proyecto y se tendía a hacer entrevistas formales con preguntas prediseñadas<sup>5</sup>.

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

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

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

---

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

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

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

La manera como perciben a sus maestros referentes está relacionada con aspectos pedagógicos y profesionales, sus valores y su personalidad<sup>6</sup>. Con relación a los primeros, señalan que tienen muy buena formación y son buenos profesores. Hablan del compromiso social con los estudiantes, de cómo les enseñan y los motivan. De las maestras de preescolar consideran que dan los fundamentos para la aceptación de normas, hábitos y procesos, pieza fundamental en el desarrollo de los estudiantes. Las consideran seres humanos grandes que se convierten en (“símbolo de constancia, lucha, compromiso con ellas mismas y con los otros”); creen que tienen capacidad de (“entregar todo por lo que más aman: su profesión, la docencia”). Son el sostén de los procesos académicos y del bienestar institucional; hablan del trabajo y del sacrificio que esto requiere.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **¿El puente está creado?**

### **a. En relación con la propuesta formativa**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **b. En relación con los resultados del proceso de formación**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

El encuentro distrital realizó un cierre de alto contenido pedagógico para el proceso. Los conceptos pedagógicos planteados por el proyecto se llevaron, mediante una instalación, a una dimensión simbólica o semiótica, apoyada en los materiales elaborados por los maestros, generando un nuevo lenguaje dirigido a afectar la percepción y la sensibilidad de los asistentes mediante su interacción con las obras<sup>7</sup>.

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **d. Y... ¿El puente está creado?**

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

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

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

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

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

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

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

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

Otros, consideran que no:

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

*Pero seguirá quebrado porque el gobierno nos tiene divididos.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **¿Qué hacer para crear los puentes?**

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

## Sobre la cuestión docente

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

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

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

## Sobre el trabajo docente

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

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

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

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

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

### **Sobre las políticas de formación**

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A black and white illustration of a person walking across a bridge over a dense cityscape. The person is in silhouette, walking away from the viewer towards the right. The city below is a complex, detailed drawing of buildings and streets, rendered in a sketch-like style. The bridge has a railing on the left side.

*Cruzar el puente o detenerse: una  
disyuntiva con sentido pedagógico*

María Amelia Gómez

**E**l silencio de la última hora de clase se rompe con los gritos y la algarabía de los estudiantes que empiezan a desfilan por los pasillos del colegio en dirección a la puerta de salida. Me dirijo al patio para dar las buenas noches a quienes presurosos van dejando el colegio y para afanar a quienes no quieren perder un solo minuto para hacer el último gol o para organizar algún complot.

En medio de la penumbra y después de ocho extenuantes horas de trabajo, me alegro que se acabe la jornada, me despido de mis compañeros y salimos cada uno en la dirección acostumbrada. Me dispongo a pasar el peatonal, no sin antes observar cuáles estudiantes aún permanecen por ahí y mirar con cuidado a los particulares que allí se aglutinan: unos padres o acudientes, amigos de otros colegios, vendedores y algunas veces grupos de jóvenes que vienen a “respaldar” a sus amigos cuando han tenido un problema. ¿Esta vez cuál será el motivo de su presencia?

Cruzando el peatonal de la 182, por cierto recientemente inaugurado, como siempre después que hubo muchas tragedias por falta de él, recuerdo aquel angosto puente colgante que debí atravesar para llegar a mi primer lugar de trabajo: la escuela rural de Gazuca Alto, en el municipio de Machetá, en Cundinamarca. La primera vez que lo hice iba cargada con mil ilusiones, algo de equipaje, recuerdos del colegio y la familia e incertidumbre por enfrentar lo nuevo y desconocido solo con la experiencia que me había dado la Escuela Normal y mis dieciocho años de vida.

Caminé y caminé por un estrecho y empedrado sendero cada vez más empinado, hasta que al fin avisoré una casona vieja con una cancha de basquetbol al lado, esa era la escuela, mi primer espacio de conversación con la didáctica y la pedagogía. Por dos años fui maestra, directora, secretaria, todos los cargos los ocupé sin la supervisión de ningún jefe, vaya autonomía.

Al llegar a la escuela hice el reconocimiento visual por las rendijas de las ventanas y la puerta: bancas de madera de pared a pared ubicadas de frente al tablero giratorio situado en la mitad del salón, un techo muy alto, puertas y ventanas de madera. Desde el extremo occidental de la cancha pude divisar el lugar donde horas antes me había dejado el bus y solo en este instante dimensioné lo lejos que estaba porque la carretera se veía como una línea y los buses y camiones que por allá transitaban parecían carritos de colección.

Hecha esta primera auscultación y ante la ausencia de vida en el lugar, sigo caminando hasta la casa vecina, me presento como la profesora, y doña Rosa muy solícita envía a su hijo a buscar al Comisario, una verdadera autoridad de la vereda. Él fue el encargado de entregarme las llaves. Llegó al término de la distancia, dos horas después, venía montado en su mula, en ella transporté el equipaje que había dejado a guardar a orillas de la carretera, contenía además de ropa y unos utensilios de aseo y cocina, las bendiciones de mi madre y las esperanzas que con sumo cuidado había empacado por si en algún momento el ánimo flaqueaba.

La noticia de mi llegada se divulgó con mucha prontitud y poco a poco fue llegando la vida a la escuela, la sonrisa de los niños alegraba mi espíritu, su griterío rompía con el silencio de largas noches de desvelo y sus aprendizajes dinamizaban mi ímpetu pedagógico en búsqueda de más conocimientos, más estrategias, otros recursos que reemplazaran la tiza, de por sí muy escasa, y sobre todo, me revitalizaban para seguir creciendo.

Ahora pienso en Nelcy, una niña de 7 años y grandes ojos azules. Cierta día, después de regresar del almuerzo a continuar con la jornada escolar me doy cuenta que su carita está sucia y alrededor de su boca hay restos de mango. Le digo que vaya a lavarse la cara, al rato regresa igual, yo un tanto seria le recrimino la demora y la desobediencia, ella con humildad me responde: "Profesora, es que en la 'mana' estaba la culebra". Me quedé sin aliento, nunca la había visto, pero sabía que era una amenaza latente porque de allí traía el agua para mi uso.

Al igual que Nelcy cada niño tenía un conocimiento, desde el sentido común que le ofrecía su contexto, el cual compartía conmigo con inmensa generosidad. Yo también procuraba ser generosa con mis conocimientos pero no siempre encontraba el *cómo* apropiado, sobre todo para enseñar a leer y escribir. Así que dándome cuenta de mis vacíos pedagógicos pensé en continuar mi formación. Este propósito resultaba difícil si permanecía allí, así que me presenté al concurso para el distrito en 1976.

La experiencia en la escuela rural o escuela unitaria, aunque con muchos sinsabores, dejó grandes aprendizajes que cimentaron mi vida profesional; entre ellos el más importante: “La vida de la escuela son los niños”. Cada tarde cuando se terminaba la jornada y se iban a casa había silencio y desolación a mi alrededor.

También aprendí que al aula no se puede llegar a improvisar, máxime cuando se está en clase con los de primero y los de haciendo monerías detrás del tablero para distraerlos. Así que debía preparar las clases, utilizar estrategias didácticas cautivadoras y estar en permanente formación y actualización. Dirigir las reuniones de padres fue otra ganancia, no solo por el manejo de grupo sino por la habilidad que se adquiere para encausar iniciativas comunitarias y dirimir conflictos.

Cada vez que cruzaba el puente colgante de regreso a donde la familia y de alguna manera a reencontrarme con la civilización, sentía que quedaba atrás una parte de la historia construida cada día y cada noche a la luz de una vela o de una linterna que se encendía muchas veces en busca de un temible alacrán o un sigiloso ciempiés que quisiera perturbar mis oídos; por fortuna, nada de eso sucedió pero su presencia era una compañía indeseable.

Presenté mi renuncia con carácter de irrevocable antes de ser nombrada en el distrito. La experiencia en la escuela rural llegaba a su fin, las duras condiciones apresuraron la decisión y aunque el ingreso al distrito se hizo esperar unos meses fue un renacer, surgieron de nuevo las esperanzas de seguir aprendiendo y posibilitando aprendizajes. De la monotonía, la soledad y la autonomía, pasé a la vida agitada de la ciudad, a la escuela con varios maestros y muchos niños; pasé a los jefes, los formatos, las actas, los informes, las firmas de entrada y salida, en fin, control y más control, me resisto a esta heteronomía.

El día que observé al grupo de jóvenes en el peatonal ubicado cerca a mi actual colegio, los miré con atención y reconocí a Carlos Andrés un ex-alumno de la primaria.

– Buenas noches – digo –, tratando de romper su silencio y sus miradas inquietas.

– Buenas noches – responden todos –.



Me dirijo a él y le pregunto:

– ¿Qué haces por aquí a estas horas?

Y con sarcasmo me responde:

– Profe, estoy haciendo curso para sicario. Escucho sus carcajadas, tenía una buena dosis de veneno, quizá más temible que el de los azulosos alacranes que años atrás me impactaron tanto. Solamente atiné a responder:

– No digas eso –respondí–. Y continué mi travesía por el puente, parecía colgante pero en realidad la que estaba temblando era yo. Se desplomaron las bases de mi discurso y mi quehacer pedagógico como orientadora cons-truidos en un poco más de tres décadas de experiencia.

A Orientación ingresé gracias a la licenciatura en Psicopedagogía realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, alma mater a la que debo también la maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía.

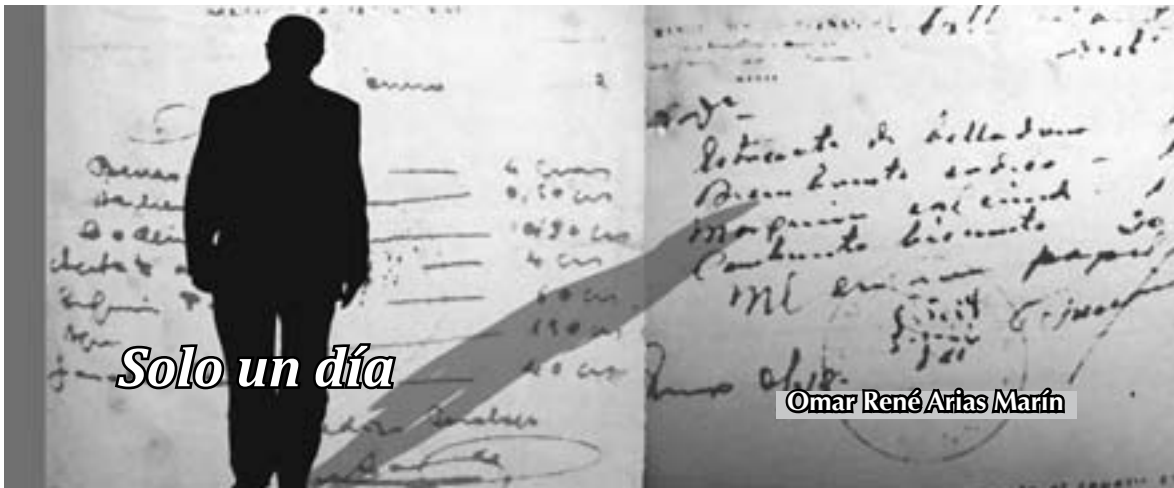
Me desempeñaba como maestra de aula en la localidad de Usme cuando llegó esta oportunidad, debido a la creación de un “Centro de Diagnós-tico”, equipo conformado por profesionales de varias disciplinas: Trabajo Social, Psicología, Fonoaudiología y Psicopedagogía. Es un nuevo reto, llegar a varias escuelas y hacer trabajo con docentes, con estudiantes, con padres, y además, hacer contactos interinstitucionales: muchas vicisitudes, multiplicación de esfuerzos, algunos logros, pero gracias a estas exigencias se mantiene viva la llama de la lectura y la actualización para no ser inferior a los llamados que nos hace la vida en el ámbito educativo.

Después de más de quince años de labor en esta localidad del sur de Bo-gotá, un día cualquiera seguí la indicación de la brújula, del nido de amor, como se le dice a Usme. Así que me trasladé al Codito, en la base de los cerros nororientales, donde me han conmovido muchas historias de vida de niños y niñas que no escapan a los grandes flagelos que atacan a la socie-dad: abandono, maltrato, abuso, dificultades en el aprendizaje.

Rosita y Mateo se nos han robado el corazón, ella con síndrome de Down y él diagnosticado como autista, su sensibilidad atrapa y despierta no solo respeto sino solidaridad de sus pares. Casos como estos movilizan la escue-la en búsqueda de documentación y alternativas que permitan potenciali-zarlos y sobre todo ayudarlos a ser felices.

Carlos Andrés aún sigue dando vueltas en mi cabeza, no sé si vuelva a encontrarlo, deseo verlo e intentar tocar sus fibras, mostrarle otros caminos posibles, quizá más esperanzadores, tender hilos para que los enrede o desenrede en pro de mejores expectativas de vida. Así como él hay muchos niños, niñas y jóvenes, necesitados de una mano amiga, sin embargo, no siempre se conoce la problemática a tiempo o no se encuentra el momento oportuno para crear vínculos de confianza y abrir puertas de diálogo y empatía.

A muchas orientadoras nos ha pasado que llega un padre a cumplir una citación y cuando se hace consciente de la problemática del hijo o de la hija, sencillamente responde: “Haga usted lo que pueda, porque a mí ya se me salió de las manos”. No es fácil restaurar el tejido social desde la escuela, desde el maestro o desde la orientación, sencillamente se trabaja y se vive para tender puentes con la familia, otras instituciones y la sociedad, que conduzcan a espacios más amorosos, más democráticos y con opciones reales de alcanzar una vida más digna e igualitaria. Esto suena a utopía pero plantearla implica búsqueda, trabajo en equipo, imaginación, requiere lucha permanente, e invita a romper con la desesperanza. Tal vez esta re-construcción ayude a aliviar tensiones y a ir al otro lado del puente que está quebrado.



*Solo un día*

Omar René Arias Marín

“¿...Y si tuviésemos solamente un día para vivir?”

**A**lberto cierra la puerta del consultorio. Camina pensativo hacia la recepción para entregar, a la mujer uniformada del computador, las órdenes de los exámenes que su médico solicita. El ambiente de aquel consultorio lo confunde. Los rostros tristes y desganados de las personas enfermas contrastan con las paredes aparentemente asépticas. La chica del uniforme le entrega los papeles que autorizan la realización de los exámenes mientras garabatea en alguno de ellos la dirección y el teléfono del laboratorio más cercano. Tras agradecer entre dientes, Alberto sale a la calle en busca de la buseta que lo conducirá a su lugar de trabajo. En el corto viaje, el profesor escucha una y otra vez la voz del galeno sugiriendo la necesidad de tomarse un descanso para alejarse de los problemas y las presiones que supone su trabajo como docente. Frente a las puertas del colegio, el remolino de estudiantes que entran y salen logra distraerlo y alejarlo de ese recuerdo, transportándolo a la agitada normalidad de un colegio distrital.

Alberto lleva, como todos los días, el traje de paño oscuro. Con paso redoblado, un poco al estilo militar, el profesor atraviesa el patio del colegio buscando la puerta del salón que le ha sido asignado. Uno de los coordinadores lo mira de reojo mientras señala, de manera burlona, el reloj que se asoma en su muñeca izquierda. Alberto dibuja una mueca imprecisa en su rostro, quizás una sonrisa tranquilizadora o, quizás, un gesto de rebeldía. Sus ojos llevan la huella de aquel que lo ha observado todo. Su rostro inexpresivo dibuja el cansancio de tantos años de tristezas y frustraciones. Una carga grande parece ensañarse sobre ese cuerpo encorvado que silenciosamente abre el candado oxidado para irrumpir en un espacio atiborrado de pupitres deteriorados y decorados coloridos.

El profesor descarga sobre una mesa la agenda forrada en cuero que siempre lo acompaña y algunos de los trabajos que pudo calificar la noche anterior. Con este, ya son veinte años de labores ininterrumpidas, veinte años de ciclos incesantes de iniciativas y repeticiones.

El profesor abre un armario de color metálico ubicado en una de las esquinas del salón y saca unos cuantos libros de texto envejecidos por el uso. El olor del papel almacenado invade el espacio haciendo que la respiración se torne tortuosa. Los libros de texto completan el cuadro de aquella mesa desbordada por las reseñas que los estudiantes han consignado en hojas sueltas de papel cuadriculado. Mientras espera, el profesor mueve nerviosamente un esfero entre sus manos. Más que las tizas o los marcadores, esas manos quisieron manipular tensiómetros, jeringas y bisturís. Una ilusión archivada obligó al profesor Alberto a trabajar en la apertura de las conciencias y no en las incisiones sobre los cuerpos. Pero son inciertos los caminos por los que transitan las decisiones humanas.

Cuando niño, el profesor quiso estudiar Medicina, pero su familia contaba con pocos recursos, de modo que le resultaba difícil aspirar a una carrera tan costosa. Sus hermanas habían tomado la ruta de la docencia y el joven Alberto no quiso constituirse en la excepción. Además de la limitación económica que lo presionaba a trabajar al mismo tiempo que se hacía profesional, a él lo motivaban las relaciones que podían crearse con los muchachos y la posibilidad de compartir con ellos algunas experiencias. Mientras recuerda, el profesor camina unos cuantos pasos tratando de agotar las distancias de aquel espacio ajeno e infinito. Se percibe solo y cansado; cada vez le resulta más difícil reconocer en él al muchacho vital que alguna vez decidió dedicar su vida a la enseñanza.

Los estudiantes poco a poco comienzan a ubicarse en sus pupitres. Como en una fotografía, los chicos se disponen de forma rutinaria en los mismos puestos. La ubicación de los estudiantes en sus sitios depende mucho de la voluntad del maestro, de su obstinación por establecer clasificaciones. Los más indisciplinados, los bulliciosos buscan acomodarse atrás, pero siempre es preferible sentarlos cerca de la mesa del profesor, donde sea posible tenerlos en la mira.

A la vista de tantos rostros desorientados, Alberto trae a la memoria sus tiempos de estudiante. En bachillerato, casi siempre obtenía los primeros puestos, ganando las menciones y las medallas que las directivas solían entregar. Recuerda también el sobrenombre que lo marcó durante los años de la Normal. Le decían el "Libro de Petete", pues sus compañeros consideraban que sabía demasiado. El remoquete lo llenaba de orgullo.

El profesor Alberto mira atentamente las caras de los recién llegados y reconoce en ellos a un grupo de desconocidos. Como si fuera la primera vez que los tiene en frente, el profesor pregunta para sí ¿quiénes son esas personas que invaden el aula? Sus rostros tienen la marca de vidas particulares,

todas indescifrables e indecibles. Ante el enigma de tantos sujetos particulares, el maestro se percibe ignorante. Su capacidad de escucha también resulta sorda ante los tantos secretos expresados en el bullicio del aula. ¿Cómo acceder a su particularidad? ¿Qué pasa por las cabezas de estos seres apáticos que rehúyen de los grandes relatos, desafían la erudición y la autoridad, mientras alucinan en el goce del momento?

Aunque enseñó en primaria, siempre ha preferido trabajar con los grados superiores. En tantos años como docente, Alberto ha aprendido a sobrevivir con satisfacciones pequeñas: el saludo efusivo de algún antiguo estudiante con quien se tropieza en la calle, la llamada espontánea de algún otro, o la felicitación en el Día del Maestro, cuando la gente que se creía olvidada aparece para expresar su reconocimiento. “¿Cuántas generaciones?” Aquellos rostros ingenuos de antaño habrán dado lugar a rostros adustos, rostros de adultos serios y responsables como él. Casi todos los nombres se desvanecen. Si pudiera verlos de nuevo quizás podría recordarlos y nombrarlos. Si pudiera descubrir de nuevo en sus ojos aquella chispa de inquietud quizás podría revivir la figura de tantos “alguien” apellidados “Bonilla”, “Martínez” o “Suárez”. Pero hoy solo son apellidos vacíos. Con el tiempo todos cambiamos y casi todos olvidamos.

El profesor reparte las guías entre los grupos que logra organizar. La soledad de hace unos momentos ha dado paso al caos característico de los espacios humanos. Alberto se acerca a uno de los grupos para explicarles de nuevo la guía y cerciorarse que el trabajo se realice de acuerdo con las orientaciones. El profesor recorre los diferentes grupos invitando a los estudiantes a reflexionar con profundidad sobre las preguntas. No se trata de contestar por contestar. Los estudiantes se detienen para escuchar las indicaciones del profesor. Pero en sus rostros escépticos, en sus peinados llamativos, en sus expresiones cotidianas, en las figuras tatuadas sobre sus cuerpos, en los extraños trozos de metal incrustados en cejas, nariz o boca, en la manía constante por hacer uso de su teléfono celular o en los audífonos que cuelgan de su cuello, Alberto puede constatar que, los nuevos tiempos, son tiempos difíciles para la enseñanza.

— ¡Por favor, lean la guía! Tómense por lo menos cinco minutos para leerla y saber bien lo que tienen que hacer.

Un estudiante se acerca al profesor para solicitarle cierta aprobación acerca del trabajo de su grupo. El profesor da una ojeada a los avances realizados y subraya algunos errores de ortografía y redacción. Se acerca al grupo para sugerir ciertas modificaciones. Entre Alberto y los estudiantes se ha establecido una relación de cómoda cordialidad. Pese al trato respetuoso,

el maestro sigue siendo una figura lejana para los estudiantes, quizás por representar del poder, o quizás por la distancia generacional que enrarece las palabras y distorsiona los sentidos. Salvo los mismos jóvenes, casi nadie puede comprender ahora la variedad de sus “lenguajes”. Por extrañas razones, ahora las palabras resultan un motivo de distanciamiento. Por eso, Alberto es consiente que la eventualidad de compartir espacios con los jóvenes no logra salvarlo del extrañamiento. Pero, ¿cuándo se perdió la conexión?, ¿por qué motivo maestro y estudiante dejaron de encontrarse y hoy se perciben enemigos?

Mientras estas preguntas retumban en su cabeza, el profesor Alberto recorre de nuevo las esquinas del salón y descubre que algunos estudiantes adelantan las tareas de Química pendientes. El timbre del cambio de clases interrumpe las actividades y las conversaciones, provocando la estampida violenta de los estudiantes hacia la puerta. Sin posibilidad de enunciar nada, Alberto solo escucha el rechinar de las patas de las sillas y el tropel de voces que apenas se despiden.

— Hasta mañana profesor –dice una voz chillona–.

— Hasta mañana –responde Alberto–.

— Nos vemossss cuchoooo.

— Nos vemos.

De nuevo la soledad y el silencio, de nuevo el vacío de un salón cercado por rejas y por mallas. Poco a poco, un nuevo grupo de estudiantes se asoma por la puerta. Mientras se produce el ingreso de todo el grupo, en diversos puntos del salón se generan corrillos que conversan en forma animada. La música, la moda, las relaciones y el internet son algunos de los temas. Una chica de cabello largo contempla el reflejo de su rostro en un espejo que saca de su maleta. Alberto emite un sonido casi gutural buscando llamar la atención y, de esa manera, procurar el orden y el silencio. Con pasos largos, se dirige hacia la puerta y hace el ademán de cerrarla mientras recuerda el sonido sordo de aquella gran regleta de madera que tronaba en sus manos cuando llegaba tarde a clase. El último estudiante del curso décimo se cuela sigilosamente por un estrecho espacio, entre el marco de la puerta y el cuerpo del profesor, mientras murmura una disculpa inaudible.

En respuesta a la voz del maestro, los estudiantes se ubican en sus puestos y de manera casi mecánica se ponen de pie saludando al unísono. El profesor les sugiere tomar asiento y segundos después comienza la explicación de la actividad sugerida para el día. Algunos estudiantes atienden de inmediato a invitación del docente a escribir sus biografías. Otros, más distraídos y dispersos, mantienen conversaciones en tono bajo, mientras los más osados,

se levantan de sus puestos demandando llamados de atención. El profesor Alberto invita de nuevo a estos estudiantes a escribir sobre sus vidas. La lluvia empapa las ventanas que dan a la calle y la tarde se torna más gris y más fría. El agua que se desparrama parece alterar la normalidad de los cuerpos y las mentes. La tentación de sentir su golpeteo en los vidrios, la emoción de observar el torrente imprevisible que limpia las calles parece ser más fuerte que el estado de inercia propio de la escuela.

Como si se tratara de un gran caudal que se desborda, el rumor habitual del salón de clases comienza a adquirir tonos cada vez más elevados. Solo un grito sostenido y profundo puede acallar la multiplicidad de voces disonantes que se enredan sin rozarse. Mientras los estudiantes escriben, el profesor Alberto lee en voz alta una lista de temas susceptibles de ser tenidos en cuenta en la evaluación final. La advertencia de prepararse con juicio para el examen nunca está de más. Una chica de trenzas llamativas pregunta desde la esquina sobre la forma de la evaluación.

— Profe, ¿examen tipo Icfes?, ¿cuántas preguntas?

El profesor toma una pausa y responde con algo de duda.

— Desde el Consejo Académico se nos piden 25 preguntas de selección múltiple.

La explosión de una fuerte desaprobación colectiva se extiende a lo largo del salón.

— ¡Se dan garra, profe!

El murmullo vuelve a ser generalizado y solo un nuevo llamado de atención del profesor logra tranquilizar el ambiente. Hasta hace relativamente poco, en los espacios de enseñanza solo resonaba la voz del maestro. La suya era la voz que transmitía el conocimiento a los seres carentes de luces. Pero esta visión resulta insostenible. La capacidad de los estudiantes para expresarse desborda los mensajes normalizados de la escuela. La voz del maestro es una entre las muchas voces de la calle y de los *'parches'*. ¿La escuela está preparada para dar legitimidad a esas voces? ¿Acaso la voz del maestro no resulta ser la más impostada y artificial de todas las voces?

— Señores, me entregan lo que han hecho.

— Un segundito, profe.



Un segundo timbre provoca una nueva conmoción. El éxodo de estudiantes hacia el patio resulta precipitado. Es el “descanso”, el momento cumbre de la jornada escolar. Los seres que han permanecido ocultos y agazapados retornan a su estado natural. Todos los órdenes son desafiados por una multitud caótica que grita, corre, deambula y sonrío a carcajadas. El colegio cambia totalmente su fisonomía cada vez que el patio es ocupado por tantos cuerpos en movimiento que desfogan las energías represadas en las interminables horas de clase. El profesor Alberto cierra la puerta del salón desocupado y atraviesa con cuidado el patio tratando de esquivar los charcos dejados la lluvia y los balones pateados por los estudiantes de grados superiores que han sabido posicionarse de la cancha. Las niñas, en las gradas y en los alrededores de las canchas, conversan animadas sobre situaciones personales que nada tienen que ver con los temas del colegio.

Alberto llega al lugar reservado como cafetería para los profesores. Una puerta corrediza sirve como límite infranqueable entre los estudiantes y los docentes. Las jerarquías y las distinciones parecen operar de manera mucho más notoria en los momentos de descanso. El profesor saluda cordialmente a algunas compañeras docentes que ya se han instalado en las mesas y se dispone a ordenar un café caliente. Poco a poco el espacio se ve ocupado por grupos de maestros que comentan los percances de la jornada. Cada historia parece ser la repetición de relatos contados hace muchos años. Los tonos de la enunciación y los énfasis puestos en determinados aspectos reviven el ciclo mítico de la irrupción de la novedad en la marea de las infinitas repeticiones. Los relatos sobre “la Jiménez” o sobre “la Bonilla con el chico de décimo” bien pueden hacer parte del programa de historia universal de la institución.

Luego de veinte años, los rostros de los compañeros han variado y algunos de los nuevos escuchas se muestran atentos a las repeticiones. Muchos compañeros han envejecido, otros se han ido. Nuevos docentes ocupan los lugares de aquellos que han alcanzado su pensión después de haber trasegado durante tanto tiempo en los salones y los pasillos. Pero esta es una época de transición. Alberto ha intentado un acercamiento cordial con los maestros recién llegados, pero no alcanza a experimentar el grado de confianza y camaradería que respiraba hace algunos años. Atrás parece haber quedado el tiempo de las apuestas colectivas, hoy solo parece primar el anuncio desesperado de “sálvese quien pueda”.

Alberto recuerda a algunos compañeros que recientemente pasaron por la institución sin ser licenciados en Pedagogía, ellos no tenían la vocación ni contaban con la formación suficiente para enfrentarse a los muchachos en el aula. Pensaron en ganarse un sueldo y obtener los beneficios de la seguridad

social. Pero la escuela no puede servir de “escampadero”. No es suficiente con manejar un saber determinado, siempre resulta necesario contar con elementos de pedagogía, por lo menos para mantener ‘la disciplina’.

Un comentario suelto sobre la dificultad de los compañeros antiguos para cobrar las pensiones atrasadas es el detonante para recordar la movilización de maestros la semana que viene.

— También está el tema de la salud –dice alguien–, quieren acabar con el régimen especial de los maestros y meternos todos en la Ley 100.

— ¡Pero con esa atención tan mala.... que no alcanza a cubrir casi nada!

Alberto recuerda de repente su visita al médico en las horas de la mañana. Recuerda la insistencia del doctor para que se realice los exámenes y piense en la posibilidad de tomarse unas vacaciones. Tiene en mente madrugar al laboratorio para tomarse las muestras, pero nadie le dijo en la mañana si los exámenes tendrían algún costo.

— ¿Y exactamente, qué día es la marcha?

— El jueves, de diez a dos.

— ¿Y el rector ya dio el permiso?

— Nada. No hay que pedirle permiso, simplemente le comunicamos que vamos a ir y listo.

Pero en el colegio siempre resulta problemática la asistencia a las movilizaciones. Solo unos pocos muestran la disposición a marchar, los demás profesores suelen guardar un silencio cómplice, bastante parecido al desinterés. Incluso prefieren llegar puntuales al colegio para empezar normalmente la jornada. Alberto se cuenta entre estos. El tema del nuevo escalafón ha creado una división en el gremio de los profesores. Los que como Alberto, llevan más tiempo en la docencia, se perciben privilegiados, por sus salarios y algunas garantías obtenidas. Los otros, los que recién ingresan, parecen condenados a luchar de nuevo para obtener los beneficios perdidos. Como Sísifo, esta necesidad permanente de volver a comenzar parece convertirse en el sino trágico de todos los maestros. Alberto se muestra convencido que los tiempos de su lucha ya pasaron. Que ahora sean otros los que completen el ciclo.

— No se olviden compañeros que el rector cita mañana, en el último bloque, para informar sobre la postulación del colegio a la jornada única –dice la profesora de inglés que es representante al Consejo Académico–.

— Y ahora, ¿qué se van a inventar?

Por tercera vez en el día, un timbre prolongado interrumpe las actividades. Las conversaciones se detienen y los rostros sorprendidos de los profesores experimentan cierta transformación ante el anuncio del último bloque de clase. Algunos maestros se levantan lentamente de las sillas y con paso reposado atraviesan de nuevo el patio atestado de estudiantes en dirección a sus salones. Alberto es uno de ellos. Mientras charla con la profesora que lo acompaña, abre el pesado candado que asegura su salón y de nuevo se sienta a esperar al último grupo de estudiantes. En el pasillo aún se escuchan gritos y voces chillonas. Uno que otro correteando estremece los muros que sostienen el salón. Han pasado cinco minutos y hasta ahora se asoma el primer estudiante. Con voz jadeante, el recién llegado manifiesta una disculpa nunca pedida: “Los otros se demoran en llegar. La profesora de inglés nos mandó a llamar”. El profesor se acerca a la puerta y desde la distancia puede observar las figuras de dos personas con batas blancas conversando agitadamente frente al portón de uno de los bloques.

Alberto piensa en la dichosa propuesta de la “jornada única”, “el eterno retorno de lo mismo”. A su memoria llegan los nombres de las propuestas que intentaron posicionarse como la gran transformación de la escuela: que “educación por objetivos”, que “educación por logros”, que “los proyectos”, que “los campos de formación”, y más recientemente el tema de “los ciclos”. Casi ninguna consideró los problemas e intereses de la escuela y por lo mismo, ninguna incidió significativamente en las prácticas. “Estamos trabajando con criterios de hace cincuenta años y ahora queremos convertirlo en una práctica de diez horas”.

Poco a poco el salón se ha ido llenando de nuevos rostros y nuevas voces. La sensación de estar enfrentando a desconocidos invade de nuevo al profesor. “¡Resulta extraño! ¡Con tantos desconocidos y siempre termina hablándose de lo mismo!”. El profesor se dirige al grupo de estudiantes a quienes había encargado la presentación de la reseña del texto de García Márquez. Entre dudas e inseguridades dos chicas y dos muchachos caminan lentamente hacia el tablero. Sonrisas nerviosas y alusiones disimuladas a quién debe empezar son el preámbulo de una exposición simple y poco preparada. La pobreza de la exposición se corresponde con el desinterés general por parte de los escuchas. Ninguna inquietud, ninguna crítica. Ni siquiera los comentarios del profesor logran sacar al grupo de la modorra colectiva. “Todo da lo mismo”.

Entre risas maliciosas y comentarios inaudibles, un nuevo grupo de estudiantes se dirige al tablero a presentar su exposición. Una chica de tez morena y rostro enérgico anuncia al profesor que la exposición fue preparada en medio digital, pero por los inconvenientes en el préstamo de equipos

no puede presentarse de la manera que hubieran querido. La expectativa de una exposición bien preparada se diluye cuando los estudiantes desenvuelven lentamente unas hojas dobladas y comienzan la lectura entrecortada de textos incomprensibles que fácilmente pueden reconocerse “*fusilados*” de internet. Una sucesión de monólogos tediosos termina por diluir la poca atención del resto de los compañeros. Las observaciones mil veces dichas y mil veces escuchadas son repetidas de manera casi mecánica por parte del profesor.

— Yo sé que resulta muy cómodo cortar y pegar de internet, pero esa no es la idea. En el colegio queremos que ustedes sean estudiantes críticos, seres pensantes.

Ni el mismo Alberto parece dar crédito a la frase que acaba de pronunciar. El reloj marca las 5:45 de la tarde y aquellos seres que se quieren *críticos* y *pensantes* solo desean salir del encierro de seis horas ininterrumpidas de clase. Ellos esperan ansiosamente el estrépito de un timbre salvador que anuncie, por hoy, el fin de la rutina. El profesor mira de nuevo su reloj y advierte que pronto abrirán las puertas de la institución para dar salida a los estudiantes. Realiza algunos anuncios finales y se entretiene con la visión de las chicas que acuden en forma espontánea a sus implementos de maquillaje alistándose para el encuentro amoroso que puede dar sentido distinto a esta monotonía.

Esta vez el estrépito del timbre no sorprende a nadie. Los estudiantes se preparan para partir y los docentes anhelan ese descanso necesario que les permita recargar energías. La apertura de la puerta por parte de uno de los miembros de la vigilancia provoca una avalancha colectiva. Alberto cruza de nuevo el patio, pero esta vez lo percibe oscuro, más bien solitario y algo triste. Un paso rápido por la sala de profesores es la oportunidad para encontrarse con algunos docentes que también preparan su salida. Mientras se despojan de sus batas y guardan algunos objetos en sus casilleros, pocos se atreven a murmurar palabra.

Lánguidos apretones de manos y algunos besos en la mejilla son los signos de una despedida transitoria, pues, más temprano que tarde, casi todos volverán a encontrarse. Alberto observa la partida de algunos compañeros, mientras camina hacia la puerta en compañía de una de las profesoras. Los dos viven relativamente cerca y casi siempre comparten la ruta. Ambos comentan las situaciones vividas a lo largo del día. Por algunos pocos instantes, el profesor se siente acompañado.

Mientras conversan, los caminantes observan en una esquina a uno de los estudiantes de grado undécimo. De él se han despedido varios de sus compañeros, arrastra sus piernas y presenta un rostro de preocupación. Los profesores aligeran el paso y quieren llegar hasta él para preguntarle qué le sucede y ofrecerle su ayuda. Sin embargo, el chico se muestra reservado y prefiere deshacerse rápidamente de los nunca solicitados benefactores. Ante el rechazo, los profesores continúan su marcha, sorprendidos por la actitud del chico.

— Quizás mañana. En el descanso lo busco y trato de hablarle.

Muchas veces ocurre lo mismo, son pocos los estudiantes que pueden ver a sus profesores como personas de confianza. También es posible que, para algunos de estos chicos, el mañana no sea una opción.

El profesor Alberto se despidió de su compañera de ruta. Sus caminos se bifurcan y cada quien debe seguir su marcha solo. Alberto aligera el paso, sus pisadas son más fuertes y su tránsito más decidido. Mientras atraviesa las calles tantas veces transitadas, el profesor recuerda el caso de un muchacho muy triste y muy solo, a quien poco le gustaba hablar. Luego de terminar su bachillerato se alistó en el ejército. Pero el chico tenía problemas en la casa. Ya en el ejército, corrió el rumor que él y otro grupo de soldados habían entrado a un almacén de cadena a robar un queso y alguna comida de paquete. Contaban sus amigos que uno de los capitanes los había descubierto y que el castigo fue severo. Eso y la situación por del hogar lo llevaron a tomar medidas extremas. Llegó a la casa, sacó el revólver del padrastro y se pegó un tiro. Ocurrió un 24 de diciembre. Los antiguos compañeros de grupo llamaron al profesor y le contaron.

Alberto revive de nuevo la tristeza y la nostalgia que pudo experimentar ante esa muerte. La muerte de un estudiante, una situación que marca a cualquier docente. Si hubiera estado ahí, si hubiera podido estar con él. Si hubieran conversado como lo hacían en los descansos cuando lo encontraba triste y pensativo por los pasillos. Es la impotencia de quien nada puede hacer. Es el vacío de quien se lamenta por aquello que ha dejado de hacer. “¿Y si en lugar de ser docente, hubiese sido médico?”.

La noche ha ocupado por completo las calles. Solo las luces de los carros y los semáforos iluminan de vez en cuando su rostro, el rostro adusto del profesor. Por su cabeza ronda la idea de alejarse definitivamente de la docencia. Son muchos los años y muchos los desencuentros. Pero algo en él se resiste, algo que lo mantiene anclado y no lo deja ir.

Una ligera llovizna comienza a salpicar el traje oscuro del profesor. Las gotas que caen con persistencia anuncian un aguacero mayor. Casi corriendo, Alberto llega por fin a la puerta de su casa y saca la llave que le permitirá encontrar refugio. El profesor enciende las luces de la sala y se dirige al escritorio para descargar allí algunos de los trabajos recogidos que se encuentran pendientes de calificación. Esta vez la soledad es distinta, es una soledad más suya, más personal, menos concurrida y agobiante. Por última vez en el día piensa en el colegio, en sus estudiantes, en sus compañeros, en los salones vacíos y en el patio silencioso. Sus sentimientos son encontrados, no sabe si extrañarlos o aborrecerlos. Solo sabe que al día siguiente estará de nuevo allí, y que como todas las noches antes de dormir: mañana será otra vida.



*El Ave Fénix*

*María Consuelo Socha*

**E**n la sabana inmensa del Meta me encuentro caminando con niños indígenas, por sendas angostas buscando mangos, hoy no hay nada más que comer, el casabe se acabó, ellos me hablan en sikuani y les hablo en español, sin embargo hay mucha comunicación. Los niños juegan, llevamos morrales trenzados que han hecho sus padres, esta es una comunidad de artesanos, hay varias chozas alrededor, me detengo, miro, ¿me habré devuelto en el tiempo unos quinientos años? ¿Cómo llegué hasta aquí?

De pequeña recuerdo las historias de mi abuelo cuando ambos nos recostábamos para mirar el cielo, en mi casa de infancia, contándome de las rancherías de indígenas que había alrededor de su pueblo; las guajibiadas o matanzas de indígenas los sacó de allí y de muchos territorios hacía el oriente a los resguardos en donde se encuentran ahora. Mientras charlamos con mi abuelo llega mi hermano con sus ojos muy rojos, lagrimean, son los años 1970; la policía arremetió con gases lacrimógenos su marcha, estudia en la Nacional, el movimiento estudiantil está fuerte.

Años antes de hacerme estas preguntas, en la penumbra y solo alumbrados por las infinitas estrellas del Vichada, juntos con un grupo de indígenas, caminamos, damos vueltas a la cancha de su internado, estamos orando despacio el Rosario, ellos se irán al otro día, tenemos que suspender el curso, es tiempo de recoger la hoja de coca, ellos se unirán al grupo de colonos que ya están allá. Cuando recuerdo este andar lento me veo marchando con mis compañeros docentes varios años después de muchas marchas con mi universidad, una vez más estoy con ella, los jóvenes corren, nosotros vamos despacio.

Parece que el tiempo formara un círculo en el que todo vuelve a empezar. A mi hermano lo desaparecieron, han matado muchos familiares, como a muchos padres de mis niños. Josué, mi alumno de 7 años me contó ayer que mataron a su madre, él quiere ser sicario para vengarla. Jennifer está feliz porque por fin conoció a la suya, ella se había marchado a otro país.



Esta semana con mis compañeros profesores pasamos una carta para solicitar a nuestro rector que nos permitiera participación democrática, estamos cansados de sus arbitrariedades. No sé por qué a veces se nos olvida que los derechos no solo se deben pedir hacia afuera sino también hacia adentro de los colegios, donde tenemos que vivir con mucha frecuencia realidades de injusticia.

El rector, a pesar de estar muy disgustado y afirmar en forma contradictoria que se acabó la comunicación por lo que hicimos, cita a una reunión, muchos compañeros por fin nos podemos expresar, nuestro compañero de Filosofía manifiesta que cuando hay decisiones unilaterales, nos están dando trato de obreros, no de profesionales de la educación. Elkin, el compañero de música que nunca había hablado en reuniones como muchos de los que estamos allí, se expresa muy bien y hace un símil muy bonito al afirmar que la escuela se convierte en una selva deshumanizante y salvaje cuando no hay caminos de comunicación. Pienso, si toca entrar con machete en mano para abrir campo, esta vez el machetazo fue colectivo, debemos seguir firmes y unidos no vaya y sea nos cojan dormidos y nos bajen del bus, a mí ya me ha pasado.

Hace muchos años estando yo entre dormida y despierta viajando con los misioneros montfortianos, viejos andantes de estas tierras, escucho gritar de pronto: "Bájense, bájense, ¿se les pegó el rabo a la silla o es que les pesa?". Nos sacan a empujones, no sé bien qué grupo es, porque en esta tierra de nadie cada grupo tiene su parcela y desde que no se pisen las mangueras, guerrilleros, ejército y paramilitares comparten el botín, aquí hay coca para todos, ni mi general, ni mi comandante, ni alias XX se molestan desde que no le quiten su parte. ¡Virgen Santísima! qué montón de armas, esto parece Rambo versión Vichada, mis compañeras lloran, yo no sé por qué no lloro, he de estar ya curtida, o quizás a mí el susto me tocó la noche anterior.

Una vez ya en la hamaca para dormir en el resguardo me pregunto: ¿Qué huele mal? Ah... son los marranos de Uribe, los indígenas ya nos habían contado que de noche se siente el olor, esta era una noche de luz, me voy a dormir de últimas, me encanta ver las estrellas fugaces, solo aquí se pueden ver así, pasa una y al rato la otra; y así, cuesta despejarse. De pronto siento unos pasos pesados, estoy acostumbrada a los de los indígenas, caminan descalzos, son rápidos, ligeros y pasan de largo. Estos son pasos diferentes, van lento, son botas, se detienen a observarnos, cierro los ojos y me hago la dormida, no los puedo ver, pero siento sus miradas, no sé si es más el miedo o la rabia del espectáculo que me habían obligado a perderme, por encima del toldillo volaban muchas luciérnagas, parecía una danza de haditas, cuando los pasos pesados se fueron, hasta ellas se habían ido despavoridas.

Para poder quitarme el susto de encima procuro recrearme con la anécdota del día, un sacerdote que va a celebrar misa al resguardo, ya en la eucaristía, pregunta si alguien había muerto. Uno de los niños que entiende español, pero no lo habla, responde *ajibi*. El cura levanta las manos y en tono ceremonioso dice: “Oremos por el alma del hermano *ajibi*”. Todos ríen como durante diez minutos, los indígenas para reír son maravillosos, el padre sorprendido pregunta qué pasó, alguien le responde: “Padre, *ajibi*, significa nadie”.

Por fin me puedo dormir. Al otro día pasa el ejército preguntando que si no habíamos visto nada, como yo no los vi, solo los escuché, digo que no, además recuerdo el enorme letrero que tiene *Chispas*, uno de los pocos colonos viejos que quedan en la región, a la entrada de su finca, en letras grandes se lee: “Primer mandamiento oír, ver y callar”. Callada quedó mi compañera, muda, engarrotada, se la quieren llevar, vienen varias jovencitas con ese grupo, como de la edad de ella. A nosotras ellas nos requisan feo, a los hombres los requisan los muchachos, uno de ellos en especial me impresiona, tiene una mirada muy triste, nos quitan las cédulas, nos hacen esperar un rato y como nos bajaron nos suben, se van rápido en un camión, se pierden. Ya no los vemos más.

En el bus sigo pensando en el muchacho de mirada triste, de desesperanza, me vienen a mi mente unos primos, estaban muy mal económicamente, ellos se los llevaron, los ilusionaron con la mentira de que les iban a pagar muy bien, cuando se dieron cuenta que no sería así y se quisieron salir ya no pudieron, los mataron a los tres, los veo de pequeños como jugábamos de chévere, pienso también en Paula, mi estudiante de primero, le aterrizan los uniformes, cada vez que ve un uniformado grita y sale corriendo, a su hermano de 9 años se lo llevó la guerrilla. Ella viene del Pacífico, de Barbacoas, esto la hubiera asustado mucho.

A nuestro colegio van mucho los policías, hacen requisas, no les va mal, a veces salen con algún muchacho, como el de noveno, se saltó la barda, atracó y volvió, encontraron el revólver en el tanque de una tasa, desde entonces amarran con alambre las tapas de los tanques, tengo que distraerla mientras todo esto sucede. “¡Si los ve le digo que vinieron a dictarles un curso!”. Sin embargo, le da mucho miedo. Cómo quisiera decirle que el miedo se irá, pero el miedo es como esos visitantes malucos que vienen con alguna excusa, pero aunque esta desaparezca ellos buscan otra y ya no se van. Menos mal que aquellos sí se fueron, llegamos a un caserío, nos compran chokolatinas después de ese trago amargo, bien, por lo menos ahora nos quedará un sabor agridulce.

Volvemos al bus, sigo pensando en la cara del chico, qué mirada tan desolada, Dios mío, como la de mi sobrino David de 6 años, él ya sabe que algo anda muy mal, le decimos que su papá se fue a viajar, pero él sabe que no. Nos dice: “Él no llevaba maleta, tampoco se puso el saco, solo iba a comprarme la plastilina para mi tarea, además mira a mi padre llorar como un niño”. Mi padre perteneció al ejército, a los comandos anti guerrilla, veo a David y pienso cuándo acabará esta cadena tan horrible, por qué mi abuelito tenía que salir corriendo de su finca en las noches con su familia para que no los mataran, violaran a su esposa y a sus hijas o quemaran su casa.

Recuerdo la quema de la casa grande, desde mi ventana se veían las llamas, allí adentro estaba sufriendo mucha gente y aunque mi hermano no estaba ya, sentía que eran muchos hermanos míos los que se estaban quemando, con mis estudiantes pasábamos en la ruta todas las tardes, justo por la misma puerta por donde entraron ellos. Ese día no nos dejaron pasar, todavía no sabíamos por qué, pero había mucho revuelo en el centro, al otro día los niños me hacen muchas preguntas que yo no puedo responder, ni si quiera había podido dormir, me escondía debajo de las cobijas y rogaba que solo fuera una pesadilla, aunque en verdad sí lo era. Quizás esto mismo que yo sentí yo esa noche sentía mi abuelo cuando tenía que quedarse a dormir en el monte, en donde las arrieras les dañaban su ropa y desde donde podía ver otras casas ardiendo.

También me pregunto por qué mi mami tiene que pasar con los recuerdos tan vívidos de los camiones que llegaban al pueblo llenos de muertos, cuando ella era una niña, o del día que tuvo que salir corriendo del pueblo con mi padre herido, que aún hoy con sus 90 años no puede dormir por las pesadillas. ¿Y por qué ahora después de estar vieja y cansada por todo lo que le ha tocado vivir debe sacar fuerza y revelarse para no pagar cuota, allá en el pueblo a donde pudo volver después de muchos años? O mí cuñada... Añorar tanto el día en que estábamos en casa de mi hermano con ella, acompañándola después de varios meses que él no venía y querer volver a ver cómo de pronto se abre la puerta y era él. Ella lo ve con esas miradas largas, él estaba flaco, ojeroso y barbado, y le pregunta qué va a desayunar. Él contesta: “Lo de siempre”. Nos sentamos a la mesa, desayunamos, no hay preguntas, todos sabíamos dónde estaba, además si las hiciéramos él no podría respondernos, varios de mis niños tampoco pueden ya responderlas como Carlitos.

Es mi primer año de trabajo en el distrito, yo venía de colegio campestre bilingüe, cursos pequeños. También me tocó campestre pero al otro extremo de la ciudad, hace frío, construcción vieja, debió haber sido una casona,

llego temprano, no hay nadie, están en asamblea, antes permitían hacerlas, pero está él, creo que igual de despistado que yo. Me muestra el salón, será mi alumno. “Somos 46 – me dice –, todos los días se pierde algo, es Carlitos”. Le pregunto por qué y responde: “Mi papá me enseñó, él me dice que es un trabajo, ya no trabajaré más, me lo mataron detrás de la escuela”. Tampoco lo hará Wilmer, intentó atracar un taxi, entre varios taxistas lo mataron a golpes, yo le había regalado una guitarra, le encantaba la música, pensé que eso podría ayudar; ni Osquitar, a quien se lo llevaron a Bienestar Familiar por maltrato, demasiado tarde, su padre salía con él a tomar y donde él caía el niño debía pasar la noche, una de tantas esas noches, en la calle, un tipo lo violó, donde lo tenían era horrible, me rogaba que lo sacara de allá, lo último que me pidió fue un *bluejean*, tuve que cambiárselo por una lápida, murió de sida.

También un día me dejaron a Jefferson una tarde con sus ojitos perdidos y su cara descompuesta, me lo traen del otro primero, la profesora no lo soporta más, se mete debajo de los pupitres, grita, manosea a sus compañeros, los golpea, lo sacan del salón como a un borreguito que va al matadero; cuatro jóvenes, cada uno lo toma de una extremidad, y dejan su cuerpo colgando, pido que lo bajen, se queda en un rincón del corredor, me entro, dejo que se tranquilice, al rato vuelvo, y le pregunto que si quiere entrar, desde ese día se quedó conmigo, no hace casi nada en las guías, cuando lo hace tengo que observar su rostro, así no se le puedo pedir más, o si solo debo alabarle la ventiuñica actividad que desarrolló en toda la tarde. Él viene de Mutatá Antioquia, a sus padres les tocó salir de allí, llegó con su familia completa, ahora su padre está en la cárcel, eso es duro, a un primo también lo tuvieron por problemas de visión, no vio uno que otro avioncito, era controlador aéreo.

Jefferson habla con su padre por teléfono, su madre, quien lo maltrata, se va a trabajar, su hermano cocina para todos, son seis hermanos, viven en una pieza con dos camas. Al llegar a Bogotá el niño no estudiaba todavía, su mamá lo dejaba donde una vecina, el hijo de ella abusó de él, un día llegó con la carita quemada, comen poco, él siempre tiene hambre y ayuda para preparar el almuerzo que sería arroz con tajadas. Cuando fritó el plátano, el aceite salpicó y le cayó en la cara, se rasca mucho, le digo que no se moleste porque le podría quedar cicatriz, que menos mal por su piel oscura no se notará mucho, que eso es bueno. Me dice: “No, no es bueno, yo no quiero ser negro, los niños se burlan, me dicen carbón quemado y muchas cosas feas”.

Al otro día le traigo una película, *Kirikou*, es muy linda, de un niño negro pequeñito, así como Jéfferson, que se convierte en héroe, le gusta mucho y

me pide que la pongamos muchas veces, ahora desarrolla más actividades, no igual que todos, pero más. A veces se niega, lo motivo pero no lo obligo, pienso que es de las pocas cosas que tiene para afirmarse como persona, decir que no, creo que tiene derecho, no pudo decir no cuando lo sacaron de su tierra, cuando lo separaron de su padre a quién adora, cuando lo violaron. Además ya ha recibido mucha violencia y yo no puedo violentarlo más, estoy repartiendo los refrigerios, los mira con mucha gana, le voy a dar el de Jefferson, él me dice: “No, déselo a la aseadora”. Yo pienso: “Este se salvó; si en medio de todas las cosas atroces que le ha tocado vivir, y sigue viviendo, puede hacer un acto tan humano, creo que ya pasó al otro lado”.

De eso se trata, en medio de toda esta barbarie, no permitir que el dolor o el miedo nos dobleguen o nos desquicien, como mi abuelita que murió en un hospital psiquiátrico. Hay que lograr que ellos y nosotros seamos cada día más humanos, más libres y capaces, romper el círculo, impedir que nos volvamos junto con ellos otros victimarios, no sé cuántos lo lograremos, la desesperanza en ocasiones retuerce el corazón. Incluso de mí misma a veces tengo dudas, tampoco sé cuando ya no serán necesarias las marchas de marzo que visibilizan las víctimas, sin embargo guardo la esperanza que ni a mí ni a mis niños nos suceda lo que a muchos colombianos que nacieron en un país en guerra y tuvieron que morir en un país igual y desigual, o quizás solo sea una utopía.

Ojalá algún día logre responder a la pregunta que un día le hice a un sabio sacerdote montfortiano ya fallecido, en esos días que sentía que yo ya no era un ser humano, sino un pedazo de dolor. Le pregunté: “¿Padre usted cree que esto va a cambiar, la felicidad existe o es un cuento chimbo que nos echaron para que podamos permanecer aquí?”. Él no me respondió, solo me miró, se sonrió, se levantó y al rato volvió, me traía un libro ya viejito de José María Cabodevilla, *Feria de utopías*. No fue un libro fácil de leer, pero un trozo en especial me impactó:

Desde luego el reino de utopía es una isla. Debe serlo, por fuerza. Una porción de tierra enteramente rodeada de agua... aislada de toda contaminación, alejada del mundo mezquino, desdichado y caduco, representa el arca de perfección, dentro de un proceloso mar donde sigue azotando sin tregua la maldición bíblica, donde lamentablemente naufraga, por hipótesis necesaria, el resto de los humanos.

Y mientras unos naufragan, víctimas o victimarios, otros debemos tratar de sobrevivir por nosotros mismos, por Jefferson por Paula por David, por todos los que ya se fueron y por todos los que vendrán, ser algo así como el Ave Fénix abriendo camino sobre las cenizas que no dejan de arder.

## Quiénes son los maestros

### Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá

Alejandro Álvarez Gallego\*

A partir de las historias de vida que han escrito 61 maestros y maestras vinculados al proyecto “El puente está quebrado”, realizado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en convenio con la Secretaría de Educación y el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) durante 2011, se han encontrado una serie de elementos que se destacan para entender el lugar que ocupan las biografías pedagógicas en la historia de la educación y la pedagogía de Bogotá.

Se ha trabajado con historias escritas en diversos géneros; maestros y maestras noveles que relatan la historia de maestros antiguos, autobiografías de maestros antiguos y noveles, unas más extensas, otras más cortas. Los formatos son muy diferentes. En dichos relatos se encuentra el testimonio de un oficio que se ha constituido en relación con múltiples fenómenos sociales y culturales, no homogéneos y cuyo ejercicio tiene igualmente muchos matices, diferencias, e incluso fracturas, esto es, expresiones no consistentes, contradictorias, en cada uno y sobre todo entre ellos.

Tales diferencias no constituyen un obstáculo para leer lo que significa ser maestro y maestra en Bogotá hoy, o lo que ha significado en la historia reciente de la educación el ejercicio de este oficio. Al contrario, se constituye en una oportunidad para ilustrar la complejidad del asunto. Las muy diversas maneras cómo unas personas de diversas procedencias deciden dedicarse a esta tarea, los diferentes tipos de formación que recibieron, los avatares tan distintos que han vivido en su historia laboral, las maneras de comprender su trabajo, las experiencias que han tenido, las vivencias múltiples y los relatos sobre la escuela con tantas tonalidades, todo esto muestra que no es posible pensar en *un modo* de ser maestro hoy en Bogotá.

---

\* Asesor. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

La ciudad misma es compleja, diversa y múltiple, por esa razón mal se podría intentar encontrar las constantes o las regularidades en unas historias fragmentadas, no por su escritura, sino por las vivencias relatadas, sobre todo cuando se cruzan con esta ciudad infinita.

Lo que se ha hallado es una riqueza muy grande que no se puede siquiera asir y menos describir como si se tratara de algo esencial cuya naturaleza fuera describible, a riesgo de perder lo que le es más valioso y lo que constituye la profesión: su multiplicidad. Por esa razón, ante la fuerza de la diferencia se renuncia a encontrar estadísticas o tendencias, a sacar promedios, a establecer regularidades o generalidades. Y esto no solo es una opción teórica o metodológica, sino una postura ética, pues dichas historias se cruzan con las de miles de niños, jóvenes y comunidades, con procesos que no solo son educativos o pedagógicos, sino con tramas que hablan de la vida y las opciones que se tienen hoy para enfrentar las preguntas por la ciudad, la convivencia y la viabilidad de lo que se hace como profesionales, intelectuales y ciudadanos.

Por esta razón se decide no buscar lo universal o lo común, sino reconocer lo múltiple. No se ha hecho un ejercicio de interpretación ni se va a deducir algo que pueda ser válido para sacar conclusiones sobre preguntas generales, tan solo se muestra la diversidad como un dato que puede ser valioso en sí mismo. Si hubiera algo común tal vez sería la multiplicidad, eso sería lo único que se puede por ahora decir sobre la pregunta por lo que significa ser maestro o maestra en Bogotá y por lo que representan las historias de vida en la historia de la pedagogía de esta ciudad.

Los relatos de las historias de vida que se conocen son pliegues de pliegues; ellas se abren en cada párrafo a mundos que se conectan más o menos caprichosamente, entre el azar y la necesidad, con realidades cuyas procedencias son extrañas, novedosas, sorprendentes. No se podía entonces buscar secuencias en cada historia, a riesgo de aburrir la mirada buscando la coherencia que no aparece, más bien se toman las referencias de los pliegues que se asociaban entre sí, de diferentes historias, para ponerlos unos sobre otros y dejarlos que dibujaran entre ellos sus propios mapas con fronteras tan caprichosas como la afinidad de los pliegues mismos. Se han fragmentado las historias tratando de ser lo más respetuosos posible de aquello que se encontraba asociable. En lo metodológico se trabajó como el cirujano, diseccionando, para luego coser, de manera que las costuras no revelaran nuestros sesgos; intento tal vez frustrado, como el de todo cirujano que al final de la operación le dice al aturdido paciente: ¡Qué costura hermosa!

El resultado pudo ser otro, pero para quien hizo este trabajo de segmentación, emergieron dos planos: el primero responde a la pregunta por el modo cómo se hace un maestro. Se encuentran tres vectores que se cruzan para configurar dicho plano: (1) se refiere a las difíciles condiciones familiares en las que transcurre su infancia y los esfuerzos que tuvieron que hacer para “salir adelante”, es *la metáfora del ascenso social*; (2) se habla de aquellas condiciones en las que una vocación se encontró con sus vidas, *procedencias de una vocación*; (3) la trashumancia constituyente, *un oficio nómada* en su interior. Tres vectores que debieron ser cuatro; el cuarto es un capítulo aparte que por su importancia ameritaba una lectura especializada: sus procesos de formación.

El segundo plano habla de la práctica pedagógica en Bogotá reconstruida a partir de las experiencias narradas por los maestros y las maestras. En el primer vector *habla el deseo*, aquello que tiene prioridad en las historias cuando de hacer propuestas pedagógicas se trata. En el segundo vector, las afinidades entre uno y otro testimonio sirvieron para buscar resonancias en una historia más amplia de las instituciones, las políticas y los actores sociales de la educación. En este particular se identificó la historia de la práctica pedagógica bogotana en cuatro momentos diferentes, con sus quiebres y sus continuidades que el lector descifrá.

Se insiste: no hay secuencias. No puede verse relación entre un plano y otro, ni siquiera entre los vectores de un mismo plano. Se hace una invitación a ver solo imágenes sin forzar puentes inexistentes. Al final se obtuvo un diagrama en dos planos, cada uno de ellos con sus vectores:



*Plano 1. Cómo se hace un maestro*



## *La metáfora del ascenso social*

Vector (1). *La metáfora del ascenso social*

## *Procedencias de una vocación*

Vector (2). *Procedencias de una vocación*

## *Un oficio nómada en su interior*

Vector (3). *Un oficio nómada en su interior*

## *La práctica pedagógica en Bogotá*

Plano 2. *La práctica pedagógica en Bogotá*

## *Habla de deseo*

Vector (1). *Habla el deseo*

Hace más de **30 años**

Hace más de **20 años**

*Cuatro modos  
de hacer  
Pedagogía*

Hace más de **10 años**

... La última **década**

Vector (2). *Cuatro modos de hacer pedagogía*



Gráfico 2.1 Los planos que constituyen a los maestros

El plano 1 se ve atravesado por el plano 2, porque finalmente la práctica pedagógica que va desde el deseo hasta los modos en que la pedagogía se configura, según el momento histórico, es también constituyente de la subjetividad del maestro.

En esta composición las historias de vida no solo se fracturaron, sino que perdieron la identidad y la posibilidad de reconocer un sujeto autor de su propio relato. Los 61 maestros que escribieron sus historias de vida se reconocerán en unos vectores y no en otros, porque ninguno da cuenta de su historia completa.

Dos terceras partes de las historias son sobre mujeres o escritas por mujeres. Sin embargo no nos detuvimos en este asunto, simplemente se dejó que lo singular hable en su género. Sin duda esto marca diferencias que el lector podrá descubrir.

Algunas de las afirmaciones que se hacen están reforzadas con alguna cita textual para darle vida al argumento. Podrían ponerse muchas citas, las escogidas no tienen ninguna representatividad; son simplemente ayudas visuales. Los números que aparecen al final remiten al nombre del maestro autor del relato de donde se extrajo (anexo 1).

## Plano 1. Cómo se hace un maestro

### Vector (1): la metáfora del ascenso social

Los primeros recuerdos de algunos maestros y maestras cuando escriben su historia o hablan de ella refieren paisajes rurales, lugares tranquilos con

ríos, valles, montañas y llanuras, en ellos transcurren infancias llenas de aventuras e inocentes travesuras. En lo geográfico proceden de sitios muy diversos, a veces alejados de Bogotá (Antioquia, Arauca, Boyacá, Chocó, Meta, Quindío, Santander).

El contexto que dibujan en sus escritos es el de familias campesinas, constituidas por padres rudos, trabajadores y con claros valores morales de tipo patriarcal, católicos y seguidores de prácticas y rituales religiosos que han guardado en su memoria. Se refieren también a una infancia ligada a labores agrícolas, pecuarias y domésticas, con privaciones y en algunos casos sufrimientos debido a los escasos recursos y a la cantidad de hijos en una sola familia; permanecer en la escuela era un logro que se conseguía muchas veces gracias a la importancia que le daban los adultos al estudio:

*[...] nosotros siempre fuimos los más pobres de la gran familia, no teníamos lujos, ni ropa elegante, por el contrario vestíamos muy sencillito con vestidos iguales para las cuatro hermanitas hechos por mi madre en una vieja máquina de coser con la que se ganaba la vida de soltera, y a mis tres hermanitos también los uniformaban pues era más barato comprar al por mayor.*

*[...] Mi padre nos apoyó económicamente hasta el bachillerato porque aunque él pensaba que la mejor herramienta para defendernos en la vida era el estudio no podía asumir los costos universitarios de unos y dejar sin estudio a los otros (3)<sup>1</sup>.*

Aunque sus padres en ocasiones no eran letrados, o habían alcanzado muy pocos años de escolaridad, veían en el estudio una oportunidad para mejorar las condiciones de vida de sus hijos.

*[...] mi papá que no era muy estudiado, me decía que tenía que estudiar mucho porque era lo único que él me podía dar [...] (2).*

El acceso de estos futuros maestros y maestras a la escuela y su permanencia en ella hablan de un proceso de inflexión histórica sucedido durante los años 1960 que cambió el panorama sociocultural de la población. Estudiar era más fácil, dadas las políticas que así lo procuraban, y era importante para la población, como resultado de los nuevos imaginarios que la llamada modernización estaba configurando.

El fenómeno de la escolarización masiva no solo producía nuevas necesidades y una nueva subjetividad social (Martínez Boom, 2004; Cuesta, 2007), sino

<sup>1</sup> Estos números se refieren a las historias de vida consultadas y que se consignan en el anexo 1.

que crearía expectativas acerca de las virtudes de una profesión como la del magisterio. De hecho varios de los testimonios hablan del papel que jugaron sus padres o parientes, optimistas frente al papel de la escuela, en la decisión de formarse como maestros o maestras.

*Esta formación comenzó en la escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en esta institución comencé a cursar el grado octavo, todo gracias a la preocupación de mis padres porque yo tuviera una opción de vida al graduarme que fuera un poco más clara. [...] Desde ese momento comencé mi formación como docente, al principio de esta todo surgió más como una idea de mis padres que como una idea propia (9).*

Parte de estos procesos de cambios se dibujan en sus historias familiares cuando describen episodios relacionados con las duras condiciones en que trabajaban sus padres, cuando eran obreros, mineros o jornaleros e incluso vivencias relacionadas con la violencia política propias de las zonas rurales.

*[...] Sofía recuerda que en esa época no se hablaba de guerrilla sino de chusmeros, sus tíos paternos vivieron la violencia entre liberales y conservadores, ellos emigraron a Trujillo (Valle) y allí estuvieron un tiempo, ella recuerda relatos familiares durante el gobierno del general Rojas Pinilla, su padre era sectario, conservador, y ella durante algún tiempo le temía a los gobiernos liberales debido a la violencia que ellos manifestaban en sus conversaciones (...) (61).*

¿Cuántas de estas características particulares de quiénes describen sus procedencias rurales, sus historias de migración familiar, los perfiles de sus padres trabajadores, los esfuerzos y los sacrificios con los que han crecido, se relacionan con los rasgos que han marcado esta generación de maestros? Esto no puede establecerse de manera cierta, solo se puede intuir que allí hay huellas que aparecen y aunque no serían congénitas ni indelebles, sí pueden marcar parte de los qué hace y no hace hoy el magisterio bogotano.

Su procedencia rural da cuenta del fenómeno de migración masiva que se produjo en el país desde los años 1950 hacia las capitales departamentales y en especial hacia Bogotá. En ocasiones este desplazamiento se producía, además de la violencia, por la ausencia de servicios en el campo y en particular dado el afán de sus padres por ofrecerles mejores condiciones de vida a sus hijos. La llegada a la capital es narrada como un acontecimiento importante por lo que significaba, además de la complejidad del manejo espacial que suponía la ciudad, sino por el contraste cultural y la precariedad económica que a veces se padecía.

*[Mi padre] tuvo que llegar a la selva de cemento para transformarla, ha cambiado sus mulas, azadón y machete, por el palustre, la llana y la batea, ahora labra el ladrillo, el piso y el pañete. [Todo] cambió, cuando mis padres decidieron viajar a la gran ciudad para brindarnos educación [...] (2).*

*[...] A los 11 años, varias cosas cambiaron y dejé mi pueblo [en Boyacá] para radicarme en Bogotá, empecé mi bachillerato en el INEM de Kennedy, que a propósito es tan grande como mi pueblo. Los primeros días me perdía en ese colegio y fue muy difícil acostumbrarme a la vida de la ciudad. Por primera vez perdí materias, tenía temor de mis profesores, de mis compañeros, de las busetas, de absolutamente todo (8).*

Este movimiento migratorio obligó a las autoridades de la ciudad a implementar políticas de desarrollo urbanístico y en particular de adecuación de la infraestructura educativa para poder atender la creciente demanda de servicios. Tal como lo reseña el trabajo de Jorge Orlando Castro (2012) referido a la historia de la Secretaría de Educación de Bogotá<sup>2</sup>, el fenómeno fue en realidad impactante: la población bogotana se había duplicado en un lapso de diez años entre el 50 y el 60%.

Algunos datos de referencia ilustran el problema:

*En 1951 la población menor de 15 años constituía el 34,8% de la población total de la ciudad, la tasa bruta de mortalidad era del 13,5% y la expectativa de vida al nacer era de 51,5 años. En 1964 la población menor de 15 años era de 42,1%; la tasa bruta de mortalidad descendió a 8,3% y la expectativa promedio de vida al nacer aumentó a 59 años (DAPD-SED, 1971, citado en Castro, 2012).*

Estos datos mostraban un modelo de crecimiento económico que además de darle la espalda al sector rural, estaba produciendo un nuevo tipo de pobreza que vivieron los futuros maestros y maestras recién llegados, pero también los que habrían nacido en la ciudad. En uno y otro caso se refieren a un pasado de dificultades económicas y a los esfuerzos que tuvieron que hacer sus familias para “salir adelante”:

<sup>2</sup> Este trabajo es la base a partir de la cual se relacionan las historias de vida de los maestros motivo de análisis en este documento, con el entorno histórico educativo y pedagógico en el que transcurren sus vidas.

*[...] mi madre con 20 años buscaba de manera desesperada trabajo, pues se había convertido en madre soltera y cabeza de familia, mientras ella luchaba en las calles de Bogotá, de mi crianza se encargó mi abuela (13).*

Esta procedencia no es generalizada, pero sí habla de cambios importantes en las estructuras sociales y familiares que incidirán en el modo de ser de una nueva generación de maestros. La oferta de educación superior que estaba creciendo desde los años 1970 y 1980, abría la posibilidad de seguir una carrera profesional como camino para ascender socialmente. Escoger la carrera del magisterio no fue muchas veces resultado de una vocación sino la única opción que tenían dado que era la más económica. Algunas historias insinúan que los maestros hubieran preferido estudiar otra carrera en universidades privadas o comenzaron y se retiraron por la misma razón. Los estudios normalistas o las licenciaturas mismas dan la posibilidad de conseguir trabajo mientras se cursan, o en todo caso es relativamente fácil emplearse una vez graduados:

*[...] yo pensaba estudiar medicina, pero nunca pude porque [...] mis hermanos eran muchos y mis papás de escasos recursos [...], ya cuando terminaba cada uno el bachillerato tenían que ayudar a la casa. [...] yo decidí estudiar para maestro, primero porque económicamente no podíamos sortearnos otra educación, entonces teníamos que, a través de ella, estudiar y profesionalizarnos trabajando (28).*

En estos casos significa que los estudios se han hecho con mucho esfuerzo, combinándolos con horas dedicadas al trabajo. Estos maestros destacan la disciplina y el sacrificio como valores que adquirieron en el seno de sus familias, condición sine qua non para poder “superarse”.

Es común encontrar referencias a las cualidades académicas que se destacan de diferentes maneras durante su vida como estudiantes. No era solo la disciplina, también una disposición especial hacia el estudio, hacia la lectura y la investigación, unas virtudes que los hacían tener buenas calificaciones, ser los más juiciosos, los mejores entre los compañeros y obtener los primeros puestos, los honores, las menciones, los premios y las medallas tan propias de la cultura escolar. Se habla de un constante deseo de aprender, de superar obstáculos, de una actitud permanente de búsqueda, de preguntarse por todo. Una tendencia a ser los monitores de sus maestros y a participar en las actividades extraescolares como la danza, el deporte, el teatro, el canto. Tales disposiciones les permitirían por momentos superar otras limitaciones como las mencionadas arriba.

Haber logrado terminar sus estudios universitarios fue para algunos un logro no exento de dificultades. A veces mientras estudiaban (algunos en la noche) tuvieron que trabajar en oficios varios (como vendedores, en bares, como secretarías, en labores de oficina); esto les implicaba ocasionalmente suspender por uno o dos semestres la carrera, dadas las condiciones difíciles de horarios y bajos sueldos que, sin embargo, les representaban los mínimos sin los cuales no hubieran podido culminar los estudios. Quienes tenían más suerte lograban un trabajo en la docencia, en colegios nocturnos, pequeños colegios o jardines privados, los fines de semana o en contra jornada. Estos eran trabajos precarios, por los salarios tan bajos, por las altísimas exigencias que se les hacían (en tareas administrativas y operativas) y por las condiciones logísticas y de infraestructura. Muchas veces no se tenía en cuenta el perfil académico sino que se les contrataba para dictar materias muy distintas, o para trabajar con niños de todos los niveles (de preescolar hasta grado once).

Se llama metáfora a las aspiraciones de ascenso social porque se encuentra que en varios casos era como una especie de traslación, casi una metamorfosis que llevaba a mutar, con esfuerzo, de un Estado (campesino, pobre) a otro (urbano, académico). Dicho esfuerzo habla de la profesión como un camino para llegar a ser “alguien”, léase: otra cosa. Por eso es una metáfora, en el sentido de metamorfosis.

## **Vector (2): procedencias de una vocación**

Una vez comenzaban a estudiar la carrera del magisterio por lo común se motivaban y encontraban allí estímulos para continuar y dedicarse al oficio. Varios de los relatos hablan de las Normales, en donde había una especial capacidad para fomentar la vocación. En general fueron experiencias gratas que confirmaban o despertaban sus deseos de llegar a ser maestros o maestras. Cuando se formaron en colegios de religiosos, se destaca la exigente disciplina, la creación de hábitos, y una vocación de servicio que les habría llevado luego a tomar la decisión.

Cuando hablan de las licenciaturas mencionan sus aportes a la formación en términos de una experiencia vital que les abrió nuevas perspectivas frente al mundo, en particular se refieren a las miradas críticas de la sociedad; estas experiencias estaban relacionadas con vivencias en grupos de izquierda y en colectivos de estudio y trabajo comunitario que no hacían parte de los programas curriculares, pero que surgían de colectivos que pertenecían a las universidades; incluso la música, las tertulias y las rumbas mismas, las refieren como parte valiosa de su formación.

En otros casos, la vocación estaba relacionada con una convicción que haría que tomaran la decisión, incluso por encima de la voluntad de sus familias o de sus esposos, en los casos de las casadas. Los argumentos en contra decían que la docencia era una profesión poco rentable y sin prestigio. Algunos expresan que los movía la convicción de que educar a los niños era la mejor forma de cambiar la sociedad, un deseo expresado desde sus primeros años a través de los juegos que practicaban con sus amigos.

Este descubrimiento fue resultado de alguna experiencia relacionada con la docencia temprana; varias veces se refieren al trabajo de alfabetización que realizaron como requisito para obtener el grado de bachilleres; allí habrían descubierto que era una labor noble y necesaria para ayudar a los demás.

También contaba el hecho de tener alguno de sus padres maestros, hermanos o familiares en quienes habrían visto un modelo a seguir. Hay varios escritos que describen con algún detalle las virtudes y cualidades de algún maestro de la escuela primaria o secundaria, su responsabilidad, su erudición o incluso su postura personal, su elegancia o sus gestos amables, algo de ello les marcó de tal manera que los llevó a tomar la decisión final.

No siempre se trató de una decisión fácil. Hay testimonios que muestran cómo antes de decidirse por esta carrera tuvieron la posibilidad de incursionar en otros oficios o en otros estudios. Se muestra cómo ciertos intereses muy específicos por el arte, las ciencias, el deporte, los idiomas o el trabajo social, los había movido a buscar otras alternativas. Lo que los inclinó finalmente por el camino de la docencia fue por momentos el resultado de una búsqueda juiciosa, otras fue un accidente. En otros casos encontraron la forma de realizarse en el campo de sus conocimientos especializados en la medida en que podían enseñarlos.

Se hace mención a una fractura entre la formación inicial y la práctica profesional que no les habría permitido reconocer el verdadero significado del oficio sino hasta cuando se enfrentan a la vida laboral. En sus palabras:

*[...] Hoy pienso en mi corto tiempo con la SED [Secretaría de Educación Distrital] y me enfrento a la realidad que me asusta, ya que estudié cinco años para prepararme como docente, pero en la universidad no me dictaron ninguna materia que me enseñara cómo resistir a las problemáticas reales de la sociedad, cómo enfrentarme a la indiferencia de los niños, a la agresividad de los padres y a la carrera del reloj (24).*



*[...] Considera que en la parte de las asignaturas de las didácticas y la pedagogía la universidad se quedó corta. Como profesora, siente que la parte de la pedagogía y la didáctica que maneja, la ha ido construyendo desde la experiencia en el aula, más que a partir de lo que recibió en la universidad (60).*

La vocación pues tiene procedencias muy distintas: de las normales, de las licenciaturas, por convicción, de un maestro modelo, del interés por enseñar su saber específico; a veces se la encontraron en la práctica. Una vocación con tantas procedencias tendría que liberarnos de toda ilusión esencialista.

### **Vector (3): un oficio nómada en su interior**

Ser maestro por lo general supone altos niveles de movilidad laboral. Las historias de estos maestros y maestras dan cuenta de un trasegar por diferentes instituciones que muestran una fragilidad, pero quizás también una fortaleza. Es posible que dicha trashumancia de un puesto a otro hable de la imposibilidad de consolidar proyectos pedagógicos, pero también podría pensarse que esto permite no anquilosarse, al tiempo que se aprende de experiencias distintas y así se crece profesionalmente. Lo cierto es que las circunstancias por las que se produce esta movilidad son muy disímiles y no puede inferirse de allí una constante.

Lo que dejan ver algunos relatos es que antes de conseguir vincularse como maestros por concurso al Distrito Capital, tuvieron muchas experiencias laborales en colegios privados, en todos los niveles de la educación. Los primeros trabajos fueron difíciles por la inexperiencia; están rodeados de anécdotas, no muy gratas, que insinúan que la profesión docente supuso sacrificios. Eran parte de la experiencia acumulada que les significaba aprendizajes fundamentales para sentirse capaces. Esto lo mencionan como si en la profesión docente fuera la experiencia laboral la verdadera escuela de formación.

Desde antes de obtener el título profesional, para el caso de los licenciados, se suele trabajar en pequeños colegios o en escuelas rurales. Las experiencias iniciales relacionadas con escuelas rurales son especialmente difíciles, por las distancias, la soledad, la inseguridad, la pobreza, aunque parece que marcaron su vocación pues las consideran valiosas y las narran con gratitud.

*[...] Apenas me gradué de la universidad tuve la oportunidad de ser contratado casi inmediatamente por la Secretaría de Educación de Cundinamarca, donde entré como docente provisional en el municipio de Ubalá, en la región del Guavio, y donde viví una de las épocas más hermosas en mi existencia [...] (18).*

Algunas de estas primeras experiencias eran posibles gracias a la gestión política que hacían sus padres o parientes. Se relatan casos en los que los políticos intercedían para conseguir puesto en el dentro del sistema clientelista tradicional, y eso permitía ubicarse en una escuela, así fuera por periodos cortos.

*[...] con la ayuda de mi padre y por la política, él consiguió que el alcalde del pueblo me diera un contrato por un año; inicié a trabajar como docente del grado dos en la escuela Helena Santos Rosillo. [...] Al año siguiente de nuevo fuimos con mi padre donde el alcalde del pueblo para conseguir un contrato y para fortuna mía me dio otro contrato [...] (5).*

Cuando se comienza en el ejercicio de la profesión hay una tendencia a cambiar con más frecuencia de sitio de trabajo; algunos hablan de uno, dos o máximo cinco años por institución. Esto tiene que ver en parte con la precariedad de los contratos que les hacen en el sector privado, por lo general en colegios que ofrecen sus servicios a poblaciones de bajos recursos económicos. En muchas ocasiones es así como se da inicio a la vida profesional.

*[...] costee mis estudios trabajando desde muy joven en jardines infantiles y colegios privados en donde se aprovechaban de mi condición de estudiante y mi entusiasmo por la profesión, me pagaban sueldos muy bajos y el trabajo era excesivo incluyendo fines de semana, situación que mejoró un poco con el grado de la universidad [...] (3).*

También hay casos en los que permanecen por muchos años (15 a 17) en una misma institución.

En los colegios donde se vinculan jóvenes estudiantes o recién egresados, se les aprovecha, además de la docencia, para realizar oficios varios (orientación escolar, ética y valores, salud ocupacional, monitorea de transporte), lo cual enriquece su vida profesional y les ayuda a madurar laboralmente, pero también se percibe cómo en estas instituciones se trabaja con el criterio de economizar, antes que pensar en la calificación de sus profesionales.

*[...] En séptimo semestre tuve mi primer trabajo y por ende a mis primeras víctimas. Dios sabrá perdonar lo malo que hice, pero es que de pedagogía yo sabía muy poco. Trabajé tres años consecutivos en ese colegio, y luego, durante seis años en el Libertador de Bosa, en este me formé como docente [...] (8).*

*[...] Recuerdo haber hablado con directoras de colegios que me ofrecían un salario por debajo del mínimo, sin prestaciones y con horarios de más de ocho horas laborales; además de un par que exigían niveles de inglés de B1 y B2. Cuando terminaba de hablar con ellas me daba mucha risa y al mismo tiempo dolor. No podía concebir hasta dónde llegaba la desfachatez de la gente y hasta cuándo el oficio de nosotros, los maestros, iba a seguir siendo menospreciado y subvalorado [...] (16).*

La necesidad de trabajar les lleva a realizar talleres de teatro, talleres pedagógicos para padres, para otros docentes o para adultos mayores, talleres de refuerzo de tareas, son instructores del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), promotores de grupos juveniles o catequistas de niños y jóvenes, trabajan en clases particulares, como instructores para las cajas de compensación familiar, en educación de adultos (alfabetización o colegios semestralizados), con grupos indígenas, en educación no formal (organizaciones no gubernamentales, ONG), en educación popular, en jardines infantiles, en educación especial, algunos inician muy temprano su experiencia en cátedras universitarias.

No siempre las primeras experiencias laborales se relacionan con la docencia. El afán por comenzar a generar ingresos los llevaba a trabajar en oficios varios como cajeros de supermercados, vendedores callejeros, auxiliares de notaría, mecánicos, en empresas de celulares, auxiliares de oficina, en mercadeo telefónico, como asesores comerciales, en microempresas familiares, o incluso en busca de éxitos deportivos. Para algunas mujeres fueron aún más complejas sus primeras experiencias laborales pues están asociadas también con la crianza de sus hijos, lo que les significaba un doble esfuerzo.

Llegar a trabajar en la capital se relata como un logro deseable. El trabajo con el distrito como maestros oficiales lo consideran dignificante:

*[...] arribar a la Secretaría de Educación, luego de presentarme para básica primaria al concurso docente del año 2009 [...] me sentía tranquilo, expectante, fortificado por la esperada estabilidad que*

*podía recibir en un puesto estatal. Creo que esta razón es la que mueve a muchos maestros a tener que aguantar más de lo que quizás pueden dar (16).*

*[...] Llegar a trabajar en el magisterio del distrito era y sigue siendo un sueño, el mejor logro, laboralmente hablando. En las regiones había profusa expectativa por la convocatoria a exámenes para el ingreso (56).*

Pero la condición nómada de la profesión no termina allí, pues una vez vinculados al distrito han cambiado de colegio con frecuencia, por lo general de la periferia hacia colegios más céntricos, del occidente o de la zona norte, por lo general en la búsqueda de ubicarse cerca de los lugares que habitan. Está más o menos establecido que los primeros años aceptan ser ubicados en las zonas periféricas de la ciudad, en los barrios más deprimidos social y económicamente; luego comienzan a buscar los traslados según sus necesidades y las del servicio.

Ya vinculados al distrito, en ocasiones mantienen otros trabajos relacionados con la docencia, la mayoría de las veces en colegios privados de jornada contraria, nocturnos, o en la cátedra universitaria.

De su trasegar entre colegios privados y oficiales surgen reflexiones que muestran un contraste entre la cultura institucional de unos y otros. El siguiente testimonio plantea una problemática que ameritaría ser discutida en profundidad:

*[...] Cuando inicié como docente del distrito me llevé una gran sorpresa porque venía de un trabajo ordenado, organizado, planeado y ejecutado desde la minuciosidad del ejercicio privado. Y fue bien difícil entender que aquí no aplica la misma norma. Aquí el docente trabaja como quiere y esto me decepcionó mucho, porque sé que la formación pedagógica ha sido igual siempre y un trabajo organizado promueve los resultados esperados. [...] en el distrito, el trabajo a la deriva, sin claridad y sin objetivos y los resultados no pueden ser diferentes, sin claridad. [...] El distrito es un ambiente donde son ambivalentes los objetivos, son ambivalentes las metas, es un ambiente donde no son claras las estrategias y por consiguiente no son claros los resultados. Y allí debemos escoger el camino, o lo hacemos bien solos o nos dejamos atrapar de la comodidad. [...] “Si igual me pagan”, “si mi resultado laboral no me perjudica”, “si a nadie le importa cómo trabajo”, “yo trabajo pero no tengo porque mostrarle a nadie lo que hago”. “No me voy a matar por nadie”, “si no tengo que ir mejor” [...] (37).*

Son culturas distintas, la dinámica de los colegios privados es evidentemente otra; explorarlas en profundidad a través de un estudio comparado ha de ser objeto de otro trabajo.

## **Plano 2. La práctica pedagógica en Bogotá**

La práctica pedagógica se revela como una relación compleja entre lo que los maestros piensan de su trabajo, lo que hacen por iniciativa individual o grupal, lo que las instituciones educativas permiten o impiden, lo que la cultura estimula o cohibe y lo que la administración pública define, incentiva o prohíbe. Todo esto se ha organizado en torno a dos vectores que para nada pueden leerse como el mundo de la teoría y el de la realidad. La práctica es todo eso junto. La división es solo para hacer unos énfasis, discursivos y temporales.

### **Vector (1): habla el deseo**

Una característica del pensamiento pedagógico de los maestros y las maestras reseñados es que asumen su oficio como un asunto que desborda la tarea de la instrucción o la transmisión de conocimientos, va más allá de la tarea formal de la enseñanza en una u otra área del conocimiento. Para algunos de ellos la formación integral es la mayor responsabilidad de un maestro y una condición indispensable para dar respuesta a las particularidades de los niños y los jóvenes escolares, lo cual implica la atención a su dimensión socioafectiva; consideran que su trabajo exige atención especial al afecto y a su estabilidad emocional. Relatan las dificultades familiares que viven los estudiantes y la compensación que la escuela debe hacer para lograr que permanezcan en ella y mejoren en su rendimiento académico.

Educar, dicen:

*[...] es formar integralmente al muchacho desarrollando sus cualidades, sus valores, sus sentimientos, sus emociones. Hay que hacer una formación del ser que es lo importante. [...] Hay cosas que uno no puede solucionar, por más que uno quiera. Pero tampoco puede dejar que no cuenten, que no se desahoguen [...] (1).*

Hablan de lo importante que es entender a los estudiantes en las circunstancias particulares en las que viven, empezando por su condición de jóvenes. Esto significa que educar implica un diálogo íntimo con ellos y una atención personalizada

*[...] A veces son cosas íntimas que uno tiene que saberlas manejar. Son muchachos que están despertando a su sexualidad, sus deseos, entonces uno también tiene que aprender a orientar ese despertar. A las relaciones de pareja, y a todas esas cosas, tienes que saberlas manejar (1).*

Esto no significa, dicen algunos, que no se les deba exigir, pues no se trata de asumir actitudes paternalistas, sin embargo “[...] una mano sobre la espalda o quizá de una pequeña palabra al oído [...] (2), no sobran”.

El trabajo del maestro visto así está ligado íntimamente a la tarea de valorar, tomar posición; lo que tradicionalmente se llama formar en valores es narrado como una postura ética frente a los estudiantes, una perspectiva de transvaloración, pues supone intervenir, incidir en la manera cómo viven los estudiantes, buscando transformar algunas de sus prácticas, de sus creencias, de sus mentalidades y de sus verdades. El aprendizaje, según esta postura, sería posible solamente en la medida en que sea tratado como un asunto también afectivo, relacionado con sus necesidades materiales y psicológicas.

De allí se desprende una pedagogía que crea valores, que le da valor a las cosas, para que las actividades que se realizan “[...] sean para los niños interesantes, productivas y que den significado en lo que aprenden y para lo que aprenden [...] (30)”. Acá se habla de actitudes positivas y de la motivación en las tareas diarias del aprendizaje, como enseñar a observar el entorno para ser responsables con él y tolerante con los demás y consigo mismos. Esto les supone a los maestros ponerse en el lugar de los niños y entender sus múltiples necesidades materiales y afectivas. Haciendo referencia a lo que un maestro antiguo le enseña a la maestra joven, una de ellas decía:

*[...] lo importante no es llenar un cuaderno con un montón de letras o números o fichas, lo realmente importante y que da valor es el amor con que uno se dedique a aquellos que más lo requieren [...] (30).*

Se habla también sobre la necesidad de reconocer las diferentes condiciones en las que viven los muchachos de un mismo colegio, los ambientes diversos de donde provienen. Reconocen que no hay una regla que permita generalizar y establecer una pauta común, en ese sentido cada uno tiene algo diferente para ofrecer. Esto supone que se enseña a respetar las singularidades para producir cambios en las personas, pues ese sería un proceso estrictamente individual.

*[...] todo sirve cuando aplica, cuando da fruto bueno, cuando acomoda, cuando brilla. Me gusta el trabajo que va dirigido a un ser humano lleno de cualidades y falencias que ofrece alternativas y soluciones individuales, por eso todo sirve en su medida [...] (37).*

Otro valor que se menciona es el de la libertad como la meta última para la que se trabaja; tal libertad es condición para que haya obediencia, por eso esperar que se obedezca es imposible cuando se impone por obligación. Esto sucede porque vivimos una época de pérdida de significado de las cosas. Mandar y esperar obediencia sin tener en cuenta esto es la mejor forma de evitar implicarse en los procesos. Se obedece en la medida en que se sabe para qué, su finalidad, su sentido. Aquí aplica también el principio de la singularidad, pues no se puede pretender que todos los alumnos alcancen el mismo propósito, como siguiendo unos protocolos estandarizados para todos, al contrario, lo que se plantea es que cada uno alcanza sus propios objetivos dependiendo de su historia personal.

*[...] Cuando creemos en la necesidad imperante de aprender, no es necesaria la autoridad ni la obediencia, las cosas fluyen, viajan, pasean y se instalan en nuestro ser [...] (38).*

La tarea de educar la perciben varios maestros como un compromiso ligado a las vivencias de cada individuo, donde se puede saber qué es lo que ama, qué es lo que quiere, entendiendo que es desde allí desde donde se logra el compromiso con sus propias búsquedas (47). En ese sentido una maestra ponía el ejemplo de la maternidad como una vivencia que permitía comprender la situación de cada estudiante, y acercarse a ellos para que asuman actitudes de autocrítica y autogestión a partir de “[...] procesos reflexivos sobre sí mismos y sobre su futuro [...] (48)”.

La docencia busca incidir en el otro, lo cual supone seducir, convencer, cautivar y apasionar, comprometer a cada quien con su propia historia, con sus propios sueños, con la búsqueda de significado para su propia vida, y esto se logra, se insiste, agregando valor a la experiencia de cada quién, máxime cuando es posible que los muchachos no tengan la posibilidad de vivir experiencias formativas más allá de la escuela. Pero eso no es posible sino desde el testimonio personal del maestro, él mismo tiene que haber agregado valor a su vida.

*[...] de ahí la importancia de dar todo lo mejor que tenemos, de agregar valor a esta misión, de buscar caminos que permitan a estos niños mejorar en el día tras día, pues es muy probable que ellos*

*no tengan más que esta opción, es decir, este espacio, el aula de clases, puede llegar a ser todo para ellos [...] (50).*

La exposición vital que supone el ejercicio pedagógico es lo que permite ganar la autoridad que se necesita para poder incidir en los estudiantes. La autoridad es un requisito fundamental, no se puede diluir, ni prescindir de ella, pero viene del ejemplo, de exigirse lo que se exige al otro, de dar el máximo de lo que se tiene; la autoridad vendría, según estas posturas pedagógicas, de la posibilidad de exponerse como ser humano:

*[...] es demostrar que podemos dar de lo que exigimos, que somos los educadores seres humanos que también poseemos talentos para compartir, que no somos perfectos, que también tenemos debilidades, que sentimos miedo y que no nos hacen ni menos ni más reconocernos como tal, estos procesos nos edifican y nos hacen dignos de la admiración de nuestros estudiantes [...] (57).*

La diferencia entre educar e instruir tiene matices. Para otros maestros, la tarea educativa se debe centrar en la modificación de conductas generando hábitos buenos que se deben contraponer visiblemente a los hábitos malos. Este ejercicio de visibilización de lo que es bueno y malo puede hacerse a través del discurso, pero no un discurso abstracto, propio de la academia, sino aquel que sensibilice y llegue a mover los sentimientos. Los ejercicios consistirán en ilustrar aquello que es dañino para los demás o para cada uno y aquello que es benéfico.

Aquí se expresa una lógica binaria del bien y del mal que está muy arraigada en nuestra sociedad adulta y que a veces choca con los códigos de valor y los imaginarios de bueno y malo que se mueven entre las nuevas generaciones. Según esta percepción, el mundo externo a la escuela es amenazante para los niños pues son la fuente de todo mal; nuestro tiempo sería un tiempo de declive de valores antiguos que se han perdido por causa de elementos tan dañinos como las drogas.

*[...] Los malos hábitos de los niños vienen de la casa y a los docentes nos corresponde la tarea dura de revertir esos hábitos, es una función muy difícil en un mundo tan alborotado [...] (21).*

Los jóvenes de hoy no serían felices por haber sucumbido a la tentación de las drogas y esto les impediría escuchar con atención los consejos de sus maestros sobre lo que les conviene y lo que no. De hecho denuncian una falta de respeto por las palabras de sus maestros:



*[...] los niños, según ella, están en un ámbito tan congestionado que ellos demandan ruido, ya no quieren escuchar, consideran que muchos de los acontecimientos no tienen importancia, una clase de ética, una frase bonita causa risa e ironía en ellos y cuesta mucho trabajo que ellos entiendan que si la persona quiere el cambio lo puede lograr [...] (21).*

Otros hacen énfasis en sus aportes a la enseñanza, en sus innovaciones didácticas, en su compromiso con el conocimiento y los logros que han tenido en ese campo. Allí estaría centrada la tarea pedagógica. A un maestro lo hace no el conocimiento que tenga de una disciplina o un saber específico cualquiera, sino su capacidad de transmitirlo y de hacerse entender por parte de sus estudiantes.

*[...] no basta con tener un conjunto de saberes y poder resolver cualquier problema matemático o químico en determinado momento, entendimos que en realidad si se quiere demostrar que se conoce un tema, lo que se debe ser capaz de hacer es “enseñarlo”, tener la capacidad de hacerse entender por otra persona que puede tener un mayor, igual o menor conocimiento que uno y por esta razón la profesión docente es tan compleja y tan emocionante [...] (7).*

Para ello sería necesaria la evaluación permanente en todo el proceso, donde se puedan evidenciar los avances en la comprensión de lo que se enseña. El orden que se lleve en dicho proceso sería fundamental; primero, verificar el nivel de conocimientos que tienen los niños frente a un tema, y luego, según esto, precisar con claridad los objetivos de cada actividad, y disponer los ejercicios que se van a realizar para obtener los logros cognitivos.

Algunos hacen referencia a autores –Comenio, Rousseau, Piaget, Vigotsky, Durkheim, Ferreiro, Rodari–, o a escuelas pedagógicas que siguen en su práctica docente y dejan ver una actitud de búsqueda y de inquietud intelectual por mejorar el trabajo a partir de las dificultades que van encontrando. No se percibe un ajuste rígido a uno u otro modelo, sino más bien un afán por encontrar respuestas a preguntas que surgen de sus propias vivencias. Justamente hablan de la necesidad de encontrar alternativas flexibles que les permita innovar, cambiar y moverse, para evitar estancarse. Exploran por ello con el arte, independientemente del área del conocimiento que trabajen.

También hay concepciones gerenciales que miran la integralidad del proceso pedagógico desde una lógica empresarial. La escuela sería una corporación cuyos procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser eficientes pues se trata de

un flujo que puede ser controlado para que produzca lo deseado. Lo que garantiza esto sería: una buena gerencia, mano de obra eficaz y recursos suficientes, de esto debería resultar un buen producto. El fracaso escolar sería resultado de una mala disposición de las variables mencionadas y es una de las causas de los males que afligen a la población colombiana.

En varios maestros y maestras se expresa una postura crítica frente a las políticas educativas, sobre todo aquellas que importan modelos pedagógicos, que no consultan las condiciones particulares del país. Se insinúan tres posturas políticas frente a las medidas gubernamentales que regulan la vida de las escuelas: los críticos, cuestionan las medidas que se toman; los que reclaman eficiencia y orden, consideran que hay ausencia de autoridad y falta de políticas claras; los que asumen indiferencia frente a las políticas y consideran que estas son discursos que no cambian, y que lo único que cambia es lo que haga o deje de hacer el maestro. Entre los críticos hay por ejemplo posturas que cuestionan la gratuidad de la educación por considerar que esto hace que no se valore lo que se tiene, y lleva a que los padres de familia se acostumbren a que todo deba ser dado por los colegios, hasta los lápices y los cuadernos.

Se ha visto como el deseo que mueve el quehacer de los maestros está relacionado con posturas éticas y pedagógicas distintas: hay quienes apuestan por un compromiso emocional que tenga en cuenta las circunstancias socioafectivas de los estudiantes, consideran que el maestro debe exponerse vitalmente para ganar la autoridad necesaria, juzgan que el mal proviene de afuera y ven la escuela como un bastión de la moral, se centran en su labor didáctica ligada a una disciplina, conciben la escuela como una corporación cuya eficacia depende de la gestión empresarial que se adelante en ella, y finalmente, quienes toman posturas más o menos críticas frente a las políticas educativas; todos estos deseos suponen modos distintos de comprometerse con sus prácticas. A continuación se verán interceptados estos deseos con unas circunstancias históricas que han ido haciendo cambiar la práctica durante los últimos cuarenta años.

En el siguiente vector se hará el ejercicio de relacionar lo que los maestros narran de su época de estudiantes y de sus prácticas mismas, con las políticas educativas y las dinámicas pedagógicas que se han ido produciendo en el último medio siglo en Bogotá.

## **Vector (2): cuatro modos de hacer pedagogía**

### **Hace más de 30 años (1960-1980)**

Una descripción de una escuela todavía rural en Bogotá, evoca los tiempos previos a la revolución urbana de los años 1960:

*La antigua escuela Manuel del Socorro Rodríguez fue fundada hace cincuenta años, a fines del primer año de gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, en el sitio donde actualmente se encuentra [...]. No obstante la sencillez de su arquitectura compaginaba con el entorno campestre que en la época estaba dedicado en un alto porcentaje a la agricultura y ganadería, incluso en la misma escuela se sembraban diversas hortalizas que en ocasiones se repartían entre los estudiantes [...] (41).*

Bogotá sufrió un proceso de transformación urbanística radical entre los años 1950 y 1960, marcado por el fenómeno de migración masiva que ya se mencionó, y por los cambios en el modelo de desarrollo económico que produjo reformas institucionales importantes<sup>3</sup>. Una de las medidas que ilustran las nuevas maneras de pensar y gobernar la ciudad fue la creación de una Oficina de Planeación Distrital y la Secretaría de Educación<sup>4</sup>. Estas dos instituciones, impensables años atrás, marcaron un modo particular de proyectar lo que se conocerá desde entonces como políticas de desarrollo urbano. El cambio se produjo con la introducción de la idea de planificar, esto es, anticiparse, proyectarse, intervenir, desarrollar.

Por eso urbanizar hace relación a una acción intencionada; ya la ciudad no crecía en forma vegetativa, sino exponencial, pues la inmigración masiva había desbordado todos los cálculos. La Secretaría de Educación se creó en parte para poder anticiparse, proyectar e intervenir la oferta educativa. Para ello era requisito indispensable adelantar estudios que permitieran diagnosticar la situación. Esto es lo que se incorpora como novedad y lo que transformará la ciudad.

La Oficina de Planeación realizó un primer estudio sobre los locales escolares que para ese momento ya resultaban absolutamente insuficientes. El estudio hecho por el urbanista Segundo Bernal, mostraba en detalle el estado de los locales y su capacidad para atender una demanda que el estudio se ocupó de describir en términos sociológicos (actitudes y valores por clases sociales). Con base en este trabajo se comenzó a planificar la construcción de nuevas escuelas y colegios cuando se proyectó:

3 El país había vivido por lo menos dos momentos más de la llamada modernización: a comienzos del siglo XX, y durante los años 1930. Al respecto véase Viviescas y Giraldo (1991). El modelo de desarrollo económico fue jalonado por la Alianza para el Progreso, la OEA, el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, conocido como la época del *desarrollismo*. Para las implicaciones que tuvo en la educación, véase Martínez Boom et ál. (1994) y Martínez Boom (2004).

4 El trabajo de Castro (2012) que se sigue aquí muestra los antecedentes de la Secretaría de Educación en los años 1930, pero justamente para mostrar que en 1955 se creó una propuesta nueva que pasaba de entender la administración de la educación como un asunto de supervisión, a un asunto de dirección. Sin embargo la oficina creada en 1930 ya insinuaba la necesidad de pensar la educación de la ciudad de manera diferenciada del resto del país.

*[...] subdividir el área urbana en porciones más pequeñas tomando en cuenta los aspectos geográficos y socioculturales, con el fin de poseer herramientas adecuadas para un mejor aprovechamiento de los planteles existentes, y efectuar una racional planificación educativa para la ciudad [...]* (Bernal, 1958: 8, citado por Castro, 2012).

Antes el crecimiento vegetativo de la población y la dinámica de la economía hacían que la vida pudiera administrarse desde las instancias de gobierno en forma defensiva, reactiva, como respondiendo a sus demandas, a sus dinámicas mismas. Para este momento, el afán estaba centrado en la expansión de la oferta de planteles escolares para albergar a una población en edad escolar que no solo estaba creciendo en forma acelerada, sino que se hizo urgente escolarizar masivamente, como condición para que el modelo desarrollista de la economía fuera posible. Los datos que se revelaron en 1970 querían hacer evidente el déficit histórico y la urgencia de las medidas a tomar:

### Escolaridad de la población en 1970

Bogotá	Habitantes
Población total	2 506 000
Población masculina	1 188 000
Población femenina	1 317 000
Población escolarizable	1 301 000
Población escolarizada	666 000
Población por escolarizar	635 000

*Fuente: DAPD-SED. 1971. Estudio de educación. Elementos del Plan II. Documento de trabajo: 7. (Citado en Castro, 2012).*

Escolarizar a la población no era un propósito que estuviera arraigado de manera tan contundente en la mentalidad de los colombianos. A diferencia de otros países latinoamericanos, en Colombia todavía funcionaban para estas décadas criterios coloniales relacionados con la discriminación educativa.

*[...] para ingresar a estudiar en esa época (1975) a una normal (Inmaculada de Barbacoas, Nariño) se debían pasar una serie de pruebas o requisitos exigidos legalmente en la reglamentación de las Escuelas Normales de la época que ahora no se tienen en cuenta; por*

*ejemplo, para ser admitido un hombre o una mujer para estudiar como docente no debía tener defectos notorios o visibles (joroba, disminución física por ausencia de algún miembro, baja estatura, uso de gafas, dientes torcidos, ser obeso, entre otros [...]). (51).*

El fenómeno urbano que estaba viviendo Bogotá marcaría una ruptura con tradiciones centenarias y jalonaría nuevas maneras de entender el papel de la educación en la sociedad.

La construcción de nuevos colegios comenzó a hacerse desde los años 1960. Su infraestructura se distinguía notoriamente de las clásicas escuelas rurales que, por lo general, funcionaban en casas adecuadas provisionalmente.

*En marzo [1981], recibo la resolución de nombramiento para el colegio Ciudad de Bogotá [...]. Mientras bajaba las escaleras observaba el colegio y lo comparaba con Sábripa, Monte de Luz, El Batán y rápidamente colegia: “Definitivamente Bogotá es Bogotá, la gente tiene razón de venirse para la capital, porque estos son verdaderos colegios: tienen agua, luz, pavimento, personal administrativo, buenos salones, vías de acceso, dos jornadas diurnas, televisores, teléfono, porteros, aseadoras, un maestro para cada curso y no existe tanto riesgo como en las veredas [...]”. La planta física (del colegio Vitelma, de Fe y Alegría) era la de una escuela de las construidas por la Alianza para el Progreso, ubicada en la zona educativa N.º 4, de la Alcaldía Menor de San Cristóbal (56).*

El modelo pedagógico también fue un asunto importante de atender, pues se consideraba que no estaba respondiendo a las necesidades del momento. La forma como se trabajaba en las escuelas los maestros la refieren así:

*[...] Eran personas de edad, algunos muy arbitrarios, era otra generación, totalmente diferente. [...] una escuela tradicionalista, memorística, tenían que repetir lo que decían los libros y lo que los maestros sabían era repetición, era la época. [...] y en la evaluación tenían que repetir de memoria, si no, no pasaban [...] (1).*

*[...] Me tocó con una profe que yo veía inmensa, Rosa se llama, creo que nunca la voy a olvidar, ella era muy agresiva y se burlaba de los niños incluyéndome, además jalaba de mis trenzas y me arribaba contra el cuaderno cuando yo por miedo no podía contestar lo que me preguntaba. [...] Yo nunca lloré delante de ella y eso le producía más rabia, y lo manifestaba gritando con fuerza; en mis adentros me preguntaba si todas las maestras serían iguales y no sé*

*si era mi impresión pero escuchaba en todos los salones gritar a las profesoras [...] (2).*

Esto llevó a implementar una política de intervención sobre el trabajo pedagógico de los maestros con unos dispositivos relativamente sofisticados que emulaban el control sobre el trabajo de los obreros en las fábricas. Se trató de la llamada tecnología educativa y el diseño instruccional, el cual hacía que el maestro solo tuviera que operar el currículo diseñado por técnicos que previamente disponían en un plan lo que iba a hacer el niño para garantizar su proceso de aprendizaje, tratando que el maestro participara lo menos posible. Esta modalidad fue implementada en Bogotá por el Departamento de Planeación, por medio del Decreto 144 de 1963, por el cual se adoptaba el nuevo régimen de enseñanza primaria para el Distrito Especial.

En 1972 se llevó a cabo una reestructuración orgánica de la SED (Secretaría de Educación Distrital) para responder a las exigencias que las políticas nacionales e internacionales le estaban haciendo con relación a sintonizar la educación con el modelo de desarrollo, una de cuyas exigencias suponía organizar la educación como un sistema, que articulara desde el aula de clase hasta los más altos cargos de la administración del llamado *complejo urbano*.

*[...] Teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo Técnico de Educación sobre la problemática educativa de Bogotá, el Departamento Administrativo de Planeación Distrital:*

*Asumió la responsabilidad de realizar un estudio sistemático de las condiciones en que se ha prestado el servicio, así como de los requerimientos futuros, y que permitiera definir políticas básicas de acción, en orden a establecer las relaciones del sistema educativo, con los demás aspectos del complejo urbano.*

El estudio se propuso:

*Conocer el déficit cuantitativo y cualitativo de las edificaciones escolares y establecer normas que no difieran sustancialmente de la realidad, y que sean aplicables en los programas de planificación urbana, acorde naturalmente, con el esperado crecimiento de la ciudad, la composición demográfica y otros factores, tales como la zonificación, vías principales, parques y sitio de recreación [...]* (DAPD-SED, 1971: 1, citado por Castro, 2012).

Una de las dificultades que tenía la administración distrital eran las muchas modalidades de instituciones que no dependían de ella. Según los datos de la época, de los 1.036 centros registrados, 628 eran privados y 408 oficiales. De los oficiales, 226 eran del distrito, 158 del departamento y 24 de la nación. Cerca de 765 estaban destinados exclusivamente a la primaria, 204 ofrecían primaria y secundaria y 46 otras variedades de enseñanza (DAPD-SED, 1971: 1, citado por Castro, 2012).

Ya para ese momento se advertía la inconveniencia de tener una proporción tan alta de instituciones privadas sobre las oficiales:

*[...] la tendencia general es a aumentar con mayor ritmo los primeros sobre los segundos, desfigurándose cada vez más la ley que establece en el país la educación gratuita y obligatoria [...] (DAPD-SED, 1971: 1, citado por Castro, 2012).*

Una muestra de la incompetencia que el distrito tenía sobre su educación y de las diferentes modalidades que seguían los colegios privados, la ilustra la memoria de una maestra:

*[...] Todo mi bachillerato lo hice en el Instituto Politécnico Nacional Femenino, y como en el Icés me habían asignado un colegio particular por convenio, unas primas de mi mamá que eran profesoras, hablaron con un delegado del Ministerio de Educación para que me dieran el cupo en el colegio que ya mencioné. Este colegio era femenino, dirigido por la comunidad religiosa de las hermanas terciarias capuchinas. El énfasis de este colegio era politécnico, porque se impartían nueve horas de taller en la semana, y así cada grado tenía durante un año un taller asignado, yo en primero, tuve el taller de salón de belleza; en segundo, de juguetería; en tercero, de modistería; en cuarto, tejido a mano; y en quinto y sexto, bordado a máquina [...] (59).*

Era urgente poner el sistema educativo en función de las necesidades del modelo de desarrollo económico y esta era una tarea que la Oficina de Planeación quería emprender cuando señalaba que:

*El complejo urbano contiene un grupo de población económicamente activa que participa de la producción de recursos en todos los aspectos. Es necesario establecer relaciones entre el futuro destino ocupacional de la población y las directrices del sistema educativo. La educación en sus distintos niveles y sectores debe convertirse en estímulos y orientación de la actividad económica,*

*con el objeto de conseguir efectivamente el mejoramiento del nivel de vida de la población urbana (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).*

*La educación pasaba así a ser un asunto estratégico para el desarrollo y esto hacía que se cuantificaran los costos de la inversión que se hacía en ella. El estudio del Departamento Administrativo de Planeación Distrital (1971) señalaba con claridad que el sistema debía ser eficiente y rentable y por eso no podía seguir funcionando con los métodos de trabajo que los maestros usaban, pues eso generaba bajos rendimiento escolar e índices de retención, razón por la cual había que intervenir (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).*

En el ámbito nacional se venían dando pasos en esa dirección con la creación de los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media), los ITA y las Concentraciones de Desarrollo Rural (Martínez et ál., 1994). La ciudad también tomaría cartas en el asunto y creó en 1969 una concentración escolar (Eduardo Santos) con todas las ayudas audiovisuales disponibles en el momento para mejorar el rendimiento escolar y racionalizar los gastos de funcionamiento de dichas ayudas en las escuelas. Esta institución se hizo famosa por la instalación de un circuito cerrado de televisión, que habría de permitir experimentar alternativas didácticas para los maestros (Urrea Delgado, 1969, citado por Castro, 2012). En ella se pusieron a funcionar:

*[...] Las técnicas en programación, ordenamiento de todas y cada una de las etapas de la acción educativa; la simultánea impresión sensorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la ayuda de los medios de comunicación modernos, radio, televisión, cine, etcétera, el ordenamiento sistemático de un ciclo pedagógico básico que relacione la acción del profesor y la del alumno; el uso de técnicas de evaluación para el proceso en el alumno, el profesor, la enseñanza; la técnica de aprovechamiento de recursos físicos, económicos y sociales, con el máximo de rendimiento [...]* (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).

Como ya se indicó, la investigación educativa fue fundamental para poder tomar decisiones de política durante estas décadas. Para ello se creó en 1971 la Dirección de Investigación Educativa (DIE), con las siguientes funciones:

*[...] dirigir, coordinar y ejecutar los programas de investigación, evaluación del sistema y perfeccionamiento profesional que en*



*todos los aspectos educativos deba cumplir la administración, de acuerdo con los planes y programas aprobados y difundir el resultado de sus investigaciones o informaciones de interés educativo [...] (artículo 8) (DAPD-SED, 1971: 3, citado por Castro, 2012).*

Pocos años después la DIE se integraría a la concentración Eduardo Santos y funcionó durante las siguientes décadas en sus instalaciones.

En esta misma dirección, y siguiendo las recomendaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se puso en 1972 en funcionamiento en el marco de la reforma administrativa de la SED, el plan integrado de desarrollo para la zona oriental de Bogotá (Piduzob) (SED y DAPD, 1971, citado en Castro, 2012). Se trataba de un plan de desarrollo urbanístico liderado por el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU), que creó el Complejo Educativo para la Zona Suroriental de Bogotá (Cemdizob); este se llamó Centro Auxiliar de Servicios Docentes Aldemar Rojas Plazas (CASD).

Se trataba de una concentración de recursos didácticos, como la de Eduardo Santos, que prestaba sus servicios a las escuelas aledañas y tenía adscritos unos docentes que atendía en sus laboratorios a estudiantes del nivel medio de otros colegios para que desarrollaran allí sus actividades de diversificación vocacional. Además, como parte de la misma estrategia, se crearon tres experiencias ubicadas estratégicamente en medio de las zonas de mayor expansión de la población donde la escuela iba a convertirse en un centro de desarrollo comunitario; así lo registró un maestro:

*[...] en Bogotá, bajo la presidencia de Misael Pastrana Borrero, fueron creados tres centros comunitarios, para atender todas las necesidades de las comunidades periféricas: salud, educación, empleo, obras públicas, vivienda, nutrición y servicios, hasta lavaderos comunitarios, a la usanza del modelo plasmado en la extinta Unión Soviética. Esos centros todavía existen: Servitá, La Victoria y Lourdes [...] (56).*

Paralelo a las acciones gubernamentales de promoción de la comunidad se venían desarrollando cientos de pequeñas experiencias de organizaciones no gubernamentales, organizaciones de izquierda y de la Iglesia Católica progresista, que buscaban de igual manera generar procesos de organización y autogestión de servicios educativos, salud, vivienda, cooperativas, servicios, todo ello acompañado de expresiones políticas alternativas a la institucionalidad estatal. Una de las maestras relata la experiencia de su referente en estos procesos, y aunque no se localiza en Bogotá, vale la pena

reseñarlo porque describe con exactitud lo que sucedía en forma paralela en muchos barrios populares de las grandes ciudades latinoamericanas.

*[...] entró a trabajar a Fe y Alegría, donde trabajó diez años. Allí era enseñanza personalizada, siempre trabajó con educación liberadora, la calidad de educación que se impartía al pobre era buscando equidad y justicia social, tuvo mucha influencia de un sacerdote de apellido Carrasquilla que a pesar de ser de cuna burguesa solamente tenía dos camisas, la de lavar y la de ponerse, y si alguien se la pedía se la regalaba, solo disfrutaba el trabajo en las parroquias pobres. Muchas veces se salió de las normas eclesiásticas por lo cual fue sancionado varias veces [...] apoyaba a esta comunidad que vivía alrededor del colegio, en casas construidas con cartón [...] (61).*

### **Hace más de 20 años (1980-1990)**

Entre 1978 y 1982 fue secretaria de Educación, Pilar Reyes de Santamaría, quien continuó con la política de racionalización de los recursos físicos, humanos y financieros, y la implementación de la enseñanza media diversificada, que consistía en ofrecer varias modalidades de bachillerato al que podían acceder los estudiantes en los dos últimos años. Para ampliar la cobertura, se propuso redistribuir las cargas académicas de los maestros de los últimos grados, de manera que se pudieran aumentar el número de alumnos por curso y aprovechar las aulas desocupadas que dejaban los estudiantes de primaria en las tardes. Las opciones que se ofrecieron fueron:

*[...] Ciencias: Humanas, Matemáticas y Naturales.*

*Tecnología: Promoción Social, Comercial, Educación Física, Recreación e Industrial.*

*Artes-Bellas Artes: Plástica, Danzas, Teatro y Música.*

*Artes Aplicadas: Audiovisuales, Cerámica, etcétera [...] (SED, 1980, citado en Castro 2012).*

Estos ajustes fueron variantes de la política de renovación curricular que se implementaba desde el nivel nacional. Se trataba de una reforma curricular que se extendía hasta el bachillerato, bajo los preceptos de la tecnología educativa combinada con principios del cognitivismo psicológico.

Quienes ingresaron por concurso en estos años percibieron desde el momento mismo de la entrevista las políticas que la Secretaría de Educación tenía:

*[...] Las preguntas lanzadas al grupo de entrevistados estaban encaminadas a obtener respuestas del maestro como administrador de currículo [...] y no podía esperarse algo distinto, porque la Secretaria de Educación era la doctora Pilar Reyes de Santamaría, una de las más furibundas impulsoras de la tecnología educativa y el desarrollo curricular [...], de ahí que la clave estaba en hablar de tres palabras: insumo, proceso y producto (56).*

Algunos maestros vivieron esto como un proceso de renovación de los discursos que generaban nuevas modalidades pedagógicas, expresión de ciertos vientos de cambio que comenzaban a soplar.

En el ámbito pedagógico se comenzaban ya a vislumbrar nuevas tendencias, nuevas posibilidades del aprendizaje. Pero ya se veía que venían otras tendencias, otras formas de concebir la pedagogía, del trabajo con los estudiantes, ya se comenzaba a plantear lo de Vigotsky, la educación por objetivos, ya había otros elementos que permitían ver que sí se podían hacer otras cosas, romper cierto tipo de esquemas (1).

La DIE asumió las funciones que el Ministerio de Educación le había delegado a las entidades territoriales en 1982 de capacitar a los maestros en ejercicio, para ello creó los Centros Experimentales Piloto (CEP), entidad encargada de otorgar los créditos para el ascenso en el escalafón según lo establecido en el recientemente aprobado Estatuto Docente (2277) de 1979. Desde entonces se le conocerá como DIE-CEP. A partir de ese momento se encargó de las políticas de mejoramiento de la calidad que se centraba en la investigación, la capacitación y el uso de los medios de comunicación.

La estrategia de mejoramiento de la calidad era relativamente nueva, pues se consideraba que se había hecho un esfuerzo significativo en la ampliación de la cobertura y que había llegado el momento de hacer énfasis en la calidad, lo cual suponía la intervención en el currículo escolar y en los métodos pedagógicos. El maestro se convertía así en un objeto central de las políticas estatales. La llamada *renovación curricular* venía avanzando con los nuevos programas desde la primaria hasta el bachillerato y área por área. El programa Cemdzob estaba sirviendo para la experimentación curricular de varios de estos programas que luego se extenderían a escala nacional, especialmente en las áreas tecnológicas y de educación artística (SED, 1986: 38, citado en Castro 2012). Uno de los relatos que narra la vida de un maestro deportista y artista a la vez da cuenta de esta experiencia:

*Así, el profesor distrital, Héctor Emilio Murillo Martínez es nombrado en propiedad para la institución Tomás Rueda Vargas, colegio que en ese momento pertenecía al “complejo de educación media diversificada para la zona suroriental de Bogotá”, donde los estudiantes se graduaban como bachilleres en Artes Plásticas, Teatro, Danzas, Música [...]. Definitivamente nuestro docente llega al sitio indicado, y no llega a trabajar, llega a –según sus propias palabras– “gozarse la vida”, con lo que ama, con lo que le apasiona.*

*Allí, desde 1987, realiza un “trabajo” de veinte años y cinco meses, como profesor de danzas. Su grupo de bailarines participará en los ámbitos local, zonal, distrital, regional y nacional, presentándose en instituciones de carácter social, colegios públicos y privados, de Bogotá; Belén (Boyacá); Guaduas, Sopó y La Calera (Cundinamarca); Puerto López (Arauca), Agua Clara (Casanare), entre otros, convirtiéndose esta en una experiencia significativa no solo para él, sino para sus estudiantes, que en la mayoría de los casos definieron su vocación y años después, además de bailar, estudiaban Danza o Educación Física y se convertían en docentes del distrito o conformaban su propio grupo de Danza Folclórica (47).*

El programa ministerial de renovación curricular generó una reacción en el sindicato de maestros y en grupos de intelectuales que estaban en contra de un currículo unificado y orientado por los supuestos de la tecnología educativa, dada la instrumentalización de la labor del maestro que esto implicaba. Desde Fecode (Federación Colombiana de Educadores), y en particular, desde la Asociación Distrital de Educadores, se promovió una dinámica de discusión en los colegios sobre dicha reforma y la construcción de propuestas alternativas para ganar autonomía profesional en la toma de decisiones sobre los procesos pedagógicos y didácticos que se consideraban más indicados para trabajar con los estudiantes.

El llamado Movimiento Pedagógico se expresó de muchas maneras y llevaría al Estado a revisar su reforma y a comprometerse con una nueva Ley de Educación que se materializó en 1994, siguiendo el espíritu de la nueva Constitución (1991). El espíritu de la época lo marcaba una generación de maestros más críticos y más autónomos, quizás como resultado de las condiciones que habían ganado con el Estatuto Docente y con los niveles de profesionalización que habían alcanzado:

*[...] En Bogotá en el colegio INEM de Kennedy aprendí demasiado y en esas paredes se despertó un sentimiento de rebeldía, de amor a la justicia, a la literatura y a querer trabajar con grupos. Como*

*todos, supe de qué se trataba cada modalidad y me pareció que promoción social era lo mío. No me equivoqué: tenía clase de psicología, de enfermería, de costura, de desarrollo de la comunidad, de cooperativismo, hacía prácticas en colegios, visitaba hospitales, etcétera. El INEM era no solo rico en la actividad académica también en la variedad de profesores: pero sobre todo había profesores que enseñaban a pensar, a cuestionar, a no hacer una fila, a no ser del común [...], a no caminar por caminar, en otras palabras a ser. Todo ello sin tanto paternalismo, sin decirle a nadie “pobrecito”, sin revender el discurso de los derechos, sin perder su identidad como maestros [...] (8).*

Se organizaron grupos de maestros que innovaban y trabajaban por proyectos en torno a las diferentes áreas, muchas veces transversalmente, integrándose en torno a actividades más lúdicas, más experienciales, más pedagógicas.

*[...] Nuestra Señora de la Paz, en la normal femenina [...] un grupo ecológico llamado Proteger, cuyo objetivo era conocer lugares de Colombia charlar con la gente y motivarlos a cuidar la naturaleza, no votar basura a las fuentes de agua, me vincule a este grupo, y conocí lugares como: el nevado del Cocuy, el parque de la cultura de San Agustín, San José de Isnos, las islas San Bernardo en el golfo de Morrosquillo, Tolú, Coveñas ,el parque Tairona, la sierra nevada de Santa Marta [...] (59).*

*[...] Usme (nido de amor), una localidad de suelo muy fértil para el trabajo educativo, en donde se podían realizar proyectos, se sentía el respeto de los padres y de los estudiantes y entre los maestros había mucha unidad alrededor de lo sindical (11).*

A pesar de ello, la situación social se estaba degradando; a finales de los años ochenta había un ambiente de crisis de legitimidad del Estado y sus instituciones agudizada por la violencia paramilitar. Se adelantaban procesos de desmovilización de algunos grupos guerrilleros y muchos jóvenes estaban viviendo una transición entre la paz y la intensificación del conflicto. Los maestros registran en algunos casos relatos sobre los contextos de violencia urbana, de pandillismo de los jóvenes y de inseguridad en el entorno de las escuelas.

*[...] A mi llegada, una profesora me abordó diciéndome «esos chicos son miembros de bandas en este barrio, tenga cuidado, porque andan armados (26).*

*[1989], siendo estudiante de sociales de la pedagógica, en su práctica docente]: [...] en la jornada nocturna con un grupo de estudiantes entre los 16 y 18 años que estaban terminando la primaria y empezaban el bachillerato, me parecía una población muy difícil, algunos comentaban cómo sus padres eran alcohólicos y los maltrataban, otros estudiantes andaban con pandillas y llevaban para negociar entre los compañeros las cosas que habían hurtado durante el día, como no tenía otra opción de práctica, que duró aproximadamente año y medio, me fui adaptando a las circunstancias y a disminuir el miedo que sentía al llegar a ese lugar (59).*

En lo administrativo se reconocía que había problemas en la organización y en la gestión de la educación oficial. En 1987 se declaró la emergencia educativa en Bogotá para poder contratar más de dos mil maestros faltantes, y construir más de novecientas aulas. El diagnóstico que explicaba la situación crítica que se vivía, advertía:

*[...] la administración de la educación no se da en forma óptima presentándose una descoordinación por la existencia de diferentes entidades que ofrecen programas educativos en preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y media vocacional, como son los colegios departamentales que están en el distrito y que son administrados por la Gobernación de Cundinamarca, un grupos de colegios administrados por la Delegación del Ministerio como lo son los colegios cooperativos y los colegios de jornada adicional. Los colegios de educación media que dependen del Ministerio de Educación y los colegios privados. Siendo cinco tipos de administración educativa que hace difícil el desarrollo de un programa general, que permita hacer frente a los aspectos de la educación en forma completa e integrada del distrito (sic) (Muñoz, 1987: 9, citado en Castro, 2012).*

Este estado de cosas aceleraría procesos de reforma estructural en el Estado que terminaron con la elección popular de alcaldes, con la descentralización de la administración pública y luego con la nueva Constitución política.

### **Hace más de 10 años (1990-2000)**

La década de 1990 fue intensa en reformas pedagógicas, aunque algunos expertos han hablado más bien de un proceso de contrarreforma (Rodríguez, 2002); después de la Ley 115 de 1994 se expedieron varios decretos

que reglamentaban distintos aspectos del nuevo orden educativo. Uno de los temas que más generó polémica fue el de la evaluación de los estudiantes en el aula y luego en torno a las pruebas estandarizadas (Saber e Icfes, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Los nuevos decretos hablaban de evaluación por logros y por grados, se hablaba de promoción automática, de evaluación cualitativa [...].

*[...] cada logro venía en una forma de presentación, entonces ¿qué trabajos, qué actividades iban a medir ese logro? También había muchas discusiones porque había personas que de un solo logro sacaban 20, 30 o 50 elementos para medir. [...] estamos hablando que hay otra tendencia, que es lo de Piaget, que es los planteamientos de Vigotsky y sus seguidores, ¿y evaluando con esas técnicas? ¿Con esas pruebas objetivas? Eso pues dice mucho [...] (1).*

Muchos colegios públicos y privados parecieran no conmoverse con los debates pedagógicos, con los cambios en la legislación y con la presión social por innovar y cambiar las rutinas tradicionales:

*[En un colegio privado] cuando los estudiantes eran indisciplinados debían asistir al colegio el día sábado con un cuaderno de cincuenta hojas y llenarlo por completo con planas que contenían frases como debo portarme bien o cosas por el estilo, hasta no terminar de llenar el cuaderno no podían salir, si el papá del estudiante no pagaba la pensión durante los cinco primeros días de empezar el mes, el estudiante debía asistir el sábado con un cuaderno, un esfero y un diccionario y copiar mil palabras, sinónimas de cumplimiento, puntualidad y honradez, y así castigos por el estilo, afortunadamente en estos colegios solo trabajé hasta mitad de año (59).*

Sin embargo en la mayoría de los casos se menciona una época de compromiso de los maestros con su profesión, de intercambio entre ellos, de cooperación y lucha, de reflexión pedagógica colectiva, de experimentación e innovación didáctica y pedagógica. Había tiempo para reuniones entre las dos jornadas, tiempo para capacitarse y para reuniones por áreas, se trabajaba incluso los sábados con estudiantes y padres de familia.

Se habla de actividades de integración entre maestros y directivos (fiestas, paseos, comidas, música, teatro); con los espacios de participación que creó la Ley 115 de 1994 para el llamado gobierno escolar, se recuerdan los debates en los consejos académicos y directivos en torno a la construcción del PEI (proyecto educativo institucional), a los Foros Distritales y Nacional, a la creación de asociaciones de padres de familia, institucionales y

distrital, a las redes de personeros. De igual modo, se describen los proyectos que se adelantaban en colectivos de maestros relacionados con las nuevas áreas obligatorias y transversales del currículo: producción de textos, educación sexual, educación ambiental, huertas escolares, prevención de drogadicción, manejo de conflictos, danza y música, educación especial, cine foros, teatro, producción de videos, radio escolar, aulas remediales, organización de jóvenes, talleres de lectoescritura, talleres de cuento y literatura, y manejo de medios de comunicación.

Algunos de estos proyectos eran promovidos directamente por la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tenían financiación de otras instancias del Estado (Colcultura, Cresalc – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe –, IDEP), o incluso de organismos internacionales, pero en muchos otros casos eran iniciativas autónomas que promovían grupos de maestros al margen de las instituciones oficiales.

La antigua DIE-CEP fue transformada en una entidad descentralizada con presupuesto y personería jurídica propia, por iniciativa del Concejo de la ciudad; se trató del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que desde entonces financia y estimula la reflexión pedagógica de los maestros, las innovaciones y la búsqueda de alternativas políticas para la administración educativa de la ciudad. Uno de sus principales aportes a la ciudad y al país fue el replanteamiento de lo que hasta entonces había sido la capacitación de docentes en ejercicio, que beneficiaban a los docentes solamente para ascender en el escalafón, sin demeritar muchos cursos y experiencias que aportaron también al desarrollo pedagógico.

La nueva concepción articulaba la investigación, la innovación y la actualización en procesos de por lo menos un año certificados por universidades que debían acompañar y ayudar a sistematizar las rutas que los maestros en forma autónoma recorrían. Todo esto ha contribuido a la formación de una ética profesional y a la consolidación de un magisterio más responsable social y políticamente.

Muchas de las historias que se encuentran dan fe de ello y muestran cómo enfrentan las circunstancias particularmente difíciles que viven los colegios oficiales:

*[...] allí teníamos todos los niños que en otros colegios no querían, o los que no pudieron estudiar por una u otra razón, así que el trabajo era un poco complicado porque los niños eran de diferentes edades y bastante grandes para el nivel cursado, además de*



*los problemas de aprendizaje, que en ese momento eran mínimos comparados con los de violencia y maltrato tanto al interior de sus familias, como los que trasladaron al interior de su colegio.*

*No fue fácil, pero éramos un gran equipo de trabajo y la consigna era no sacar ningún niño del colegio, pues para algunos esta era su última opción y de allí irían a la calle y no era lo que queríamos.*

*[...] se me ocurrió la idea de hacer una huerta y con la ayuda de otros compañeros, hablamos con el padre director y se logró que nos dieran un espacio. El Jardín Botánico nos preparó y nos dio las primeras semillas y la tierra. Con carretilla en mano, azadón y pala, comenzamos a darle vida a la idea que se convirtiera en un proyecto de la comunidad, las madres y algunos padres nos ayudaron con mucho empeño.*

*El Jardín Botánico preparó a un grupo de padres, algunos niños y a mi, por supuesto, en las labores de sembrado y cuidado de las plantas y fueron ellos mismos quienes nos ayudaron a sembrar las primeras semillas.*

*Incluimos también un curso de manipulación de alimentos en el que aprendimos a preparar yogurt, dulces, encurtidos, etcétera. Los productos procesados los comercializamos junto con los frutos y verduras de la primera cosecha.*

*Todo el programa académico de mi grupo giraba en torno al proyecto de la huerta, además los niños ayudaron a sembrar y cuidaban que nadie dañara nuestro espacio. La idea creció con el apoyo de las madres, ellas, prácticamente permanecían en el colegio todo el tiempo, sembrando, cuidando, regando, etcétera. Así nació la idea de formar una pequeña microempresa, que denominamos Madescol, nombre formado por las letras iniciales de cada una de las que trabajábamos en la huerta. Comenzamos por vender los productos de la cosecha, luego en reuniones de padres de familia vendíamos yogurt, dulces, verduras y hasta papas chorreadas (2).*

## **La última década**

Las políticas de la administración nacional y distrital cambiaron. Con la Ley 715 de 2001 y el decreto 1850 de 2002 se reorganizó el modelo de gobierno escolar, las funciones de los directivos y de los docentes. La gestión se puso en el centro de la tarea educativa, la administración eficiente

y racionalizada en función de criterios económicos, prevaleció frente a los proyectos pedagógicos. Estas medidas son consideradas lesivas para el bienestar de los maestros y de la comunidad educativa; en sus historias hablan de la obligación de trabajar 8 horas diarias, el control estricto sobre sus actividades, el reporte permanente de sus tareas; en general la intensificación del control que les agobia.

Hablan de la eliminación de los incentivos de ruralidad, de cómo los antiguos directores de escuela perdieron su estatus y pasaron a ser coordinadores; cómo se fusionaron varias instituciones en una sola, afectando las dinámicas de las asociaciones de padres de familia, los consejos estudiantiles, los consejos académicos y directivos y los PEI; cómo las funciones de los orientadores escolares cambiaron y se dejaron de hacer concursos (recientemente se reabrieron como una medida del gobierno distrital); cómo se suspendieron los cargos de los maestros especializados en Música, Educación Física y Artes, se trasladaron muchos maestros por el criterio del llamado parámetro (relación maestro por número de estudiantes).

También hablan de cómo los rectores, investidos de más poder, en algunas ocasiones lo usaron para controlar la labor docente bajo el principio de la sospecha, afectando su autonomía y sus iniciativas pedagógicas; cómo se eliminaron los espacios académicos para las discusiones en las áreas, y se suprimió el tiempo que antes tenían para capacitarse; cómo se limitaron las posibilidades de realizar proyectos pedagógicos interdisciplinarios y extracurriculares.

*[Antes de la integración] los colegios pequeños se caracterizaban por tener un buen nivel académico, ella piensa que la fusión de los colegios grandes con los pequeños fue un caos, ya que se perdió la autonomía [...] los maestros eran respetados por todos los miembros de la comunidad, pero en este tiempo se tratan como servidores sin calidad (24).*

Esto habría afectado el rendimiento académico de los estudiantes, sus logros cognitivos y sobre todo morales. Se incrementaron los casos graves de conflicto entre estudiantes y el compromiso de los maestros se perdió. Algunos maestros se retiraron y otros se enfermaron. Varios de los profesionales no licenciados que ingresaron en los últimos concursos no soportaron por mucho tiempo las dificultades propias de la vida escolar, en particular las deficiencias académicas de los estudiantes, según algunos testimonios, motivadas por las mismas medidas de promoción automática.

Algunas de esas medidas, que habían comenzado siendo del orden distrital, pasaron a ser del orden nacional. A mediados de la primera década de 2000 se intentó, por parte de la administración de la ciudad, disminuir el impacto negativo de las mismas. Se impuso una política de buen trato a los maestros y se trabajó con los directivos para cambiar su estilo gerencial de administración por el pedagógico; se realizaron eventos sobre pedagogías críticas y ciudad educadora, se organizaron equipos pedagógicos de maestros por localidad, se promovió la construcción participativa de proyectos educativos locales, se reivindicó de nuevo el arte y la educación física, se restablecieron funciones de la orientación escolar, se reorganizaron las asociaciones de padres de familia, de personeros estudiantiles y se estimularon nuevas formas de organización juvenil. Esto acompañado de una importante inversión en el mejoramiento de las plantas físicas y el bienestar de los estudiantes (comedores, refrigerios, transporte, *kits*, gratuidad).

Algunas de estas medidas no se sostuvieron en el tiempo. En general, el ambiente de malestar en las instituciones permaneció o se agudizó terminando la primera década del siglo XXI y comenzando la segunda de 2000. Las condiciones de inseguridad, pobreza y violencia social parece que se han agudizado; se han debilitado las redes de apoyo institucionales, comunitarias y familiares, y se ha perdido el sentido de pertenencia a la escuela y a las instituciones modernas. Los testimonios de los maestros hablan de los recurrentes problemas sociales que viven los estudiantes en sus entornos familiares y barriales.

Un reciente estudio sobre la prevalencia del síndrome de agotamiento profesional en docentes de tres colegios del distrito (2009), Toberín, Agustín Fernández y Divino Maestro, señala que la persona más afectada, por el síndrome, es el orientador y le sigue el maestro.

Pero cómo no se va a percibir la vulnerabilidad del orientador escolar si a diario, a su lugar de trabajo, llegan los casos de niños maltratados física y psicológicamente, los niños desnutridos, los niños con anorexia, los que se quieren suicidar, los que no tienen qué comer, los desplazados, los niños trabajadores, los indisciplinados, los de bajo rendimiento, los niños agresores, los consumidores de sustancias psicoactivas, los que están por cuenta del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y la Fiscalía, los niños con necesidades educativas especiales, los que hacen parte de la pandilla, los del matoneo, los accidentados, los enfermos, los huérfanos, los que se inician en la paternidad, los que hurtan, los que madrean a los profesores, las madres adolescentes gestantes y lactantes. También los profesores, directivos y padres de familia con sus problemas y con la esperanza de obtener ayuda. Completan la lista, las entidades públicas que están viendo la escuela como un lugar privilegiado para desarrollar proyectos económicos, con ánimo de lucro (56).

También hablan de los problemas de disciplina y las dificultades que tienen para mantener la atención de los grupos en clase. La extra edad parece ser más frecuente. Esta situación ha sido registrada sobre todo por los maestros noveles al vincularse al distrito y trabajar por primera vez en un colegio oficial:

*[...] El grupo antiguo docente nos alertó de inmediato sobre la situación del contexto educativo: pobreza, drogas, prostitución, hambre, violencia, descomposición familiar, entre otros; a todo eso nos teníamos que enfrentar.*

*[...] Como se pudo se terminó el año, no sin antes haber sido escupido un par de veces, casi violentado físicamente otro par, irrespetado verbalmente en un sinnúmero de ocasiones y lo peor de todo, en muchos momentos con la actitud de tirar todo para el carajo. Creo que cosas como estas le pasan a muchos docentes y sienten una frustración tan fuerte que el único camino que visualizan es dar un paso al costado, a pesar de haber anhelado tanto trabajar en un puesto oficial. Los primeros dos meses para mí fueron agónicos, pues en este tiempo conocí y comprobé la gran brecha que existe entre la educación privada y la pública. Debo señalar que en algún instante me arrepentí de mi decisión y quise volver a pedir una oportunidad en mi antiguo lugar de trabajo. [...] en nuestras aulas el índice de extraedad es bastante numeroso (16).*

Estas problemáticas siempre han existido, pero algunos docentes consideran que es un fenómeno agudizado recientemente por lo que llaman “un círculo vicioso” en el que se han transvalorado los viejos principios de autoridad y respeto. Hoy los estudiantes habrían perdido todo interés por cumplir con sus responsabilidades, asumen actitudes de dejadez y pereza esperando obtener todo sin esfuerzo, y ejercen un poder que la sociedad le habría conferido por efecto de los cambios de mentalidad que las instituciones escolares han sostenido por décadas.

Para ella (una colega) los niños de este tiempo no tienen interés por aprender, y comparto con ella esa opinión; le pregunté en qué tiempo era mejor y me contestó que hace diez años hacia atrás y se sentía defraudada, porque muchos estudiantes de este tiempo son hijos de los exalumnos y no entienden ¿qué pasa? Es posible que la tecnología y la televisión hayan acaparado tanto a los padres que no tienen posibilidades de dedicar espacio para educar y dirigir a los niños.

*[...] Se observa el desinterés por los niños, la violencia intrafamiliar opaca las posibilidades de mejorar los valores, los padres se quejan que los niños botan, es decir, “les roban” los lápices, y prefieren inculcar que ellos deben coger los de los demás. Si les pegan, ellos deben golpear más duro y que las docentes no pueden “regañar”, porque serán demandadas por maltrato, y además, los estudiantes se están acostumbrando a amenazar a los padres que si les pegan, es decir, “les llaman la atención” los mandan a la cárcel. Entonces se presenta un círculo vicioso [que hace pensar que] no podemos mejorar la sociedad y que debemos tener miedo a los padres para evitar problemas con ellos (24).*

Con todo, la respuesta de los maestros no ha sido pasiva; hay muchas iniciativas que se recogen de sus historias de vida que muestran caminos alternativos y propuestos locales para enfrentar algunas de estas difíciles situaciones.

En algunos casos se ha acudido a la movilización de la comunidad para enfrentar la violencia, en otros, son iniciativas de las instituciones de atención social del distrito las que intervienen en forma integral para manejar situaciones límites que viven los jóvenes. A veces el IDEP y la Secretaría de Educación, junto a instituciones universitarias, financian o acompañan procesos organizativos de maestros en los que se formulan proyectos pedagógicos que buscan articular las problemáticas sociales con el currículo escolar. Entre los muchos que se mencionan están:

*[...] Proyecto Líderes Siglo XXI, la Expedición Pedagógica; la propuesta de modificabilidad cognoscitiva, el desarrollo microempresarial deportivo-recreativo en los estudiantes de educación básica secundaria; el programa de aceleración del aprendizaje; la integración de niños con déficit cognitivo, los talleres pedagógicos con estudiantes, sin tener en cuenta los grados; la huerta escolar, y los proyectos de convivencia escolar y de reciclaje [...] (56).*

Con el apoyo del IDEP, la SED, de algunas universidades y de ONG, otras veces con el esfuerzo de colectivos de maestros o de maestros solitarios se ha ido tejiendo de nuevo una red de proyectos pedagógicos, que a veces incluso parecen desbordar la capacidad de los colegios. Sin embargo expresan la voluntad de enfrentar estos tiempos de incertidumbre y aparente caos. Entre tantos proyectos se pueden mencionar algunos de los que realizan los maestros en la cotidianidad escolar y que, sin embargo, rompen las rutinas convencionales:

- **Reconocimiento del entorno ecológico y cultivos alternativos (21).**
- **Medios audiovisuales que les aporten herramientas para la vida (23)**
- **Los pequeños monstruos que afectan mi salud (25).**
- **Lectura diaria para crear hábito - Proceso de expresión y creatividad con acuarela - El computador, un espacio para el aprendizaje - Resolución pacífica del conflicto en la escuela (26).**
- **Reciclando salvaremos la tierra (28).**
- **Diferenciaciones de género (30).**
- **Danzas para adultos mayores de la comunidad (32).**
- **Talleres de sociales, individuales o grupales, para interpretar y elaborar mapas conceptuales, tablas comparativas y diagramas (33).**
- **Lectura de cuentos en voz alta como forma de abrirnos paso del lenguaje oral al escrito**
- **Escribiendo cuentos (38).**
- **Una hora de lectura colectiva semanal (55).**
- **Libro de la vida en el área de ética y religión con los estudiantes del grado noveno (57).**
- **Un consejo al día para fortalecer la autoestima (57).**
- **Proyecto Hermes para la Gestión del Conflicto Escolar (60).**

Muchos de ellos están publicados en libros, en videos, o simplemente en memorias institucionales, han ganado premios, distinciones, estímulos y reconocimientos internacionales, nacionales, distritales y locales, se han presentado en foros, seminarios, muestras, festivales, concursos, carnavales, exposiciones; pero lo cierto es que son más de los que muchos diagnósticos registran.

El porvenir no es claro. Los testimonios que se han recogido dejan ver que no hay nada estático. En momentos de crisis siempre surgen iniciativas que

cambian el rumbo de los acontecimientos. Las tensiones son muchas y las búsquedas no cesan. En realidad no se han descrito cuatro modos de hacer pedagogía, como si se tratara de modelos o corrientes pedagógicas, lo que se ha encontrado son cuatro momentos en los que se han producido quiebres significativos producidos por muy diversas circunstancias.

El primero de ellos, influenciado por fenómenos sociológicos de gran envergadura que transformaron radicalmente el modelo de ciudad que había prevalecido hasta los años 1950; el segundo, generado por una dinámica de cuestionamiento a ciertas políticas de intervención curricular, en las que los maestros ganaron un gran protagonismo; el tercero, en torno a la institucionalización de reformas y contrarreformas que hicieron de la década un momento de intensos cambios cualitativos, y el último, habla de los ajustes severos que fracturaron las dinámicas institucionales y de colectivos pedagógicos importantes. Se mostraron las tensiones que en cada uno de los cuatro momentos producían cambios y movimientos.

En efecto, no hay nada estático. Los maestros y maestras no han sido actores pasivos o invitados de piedra, sus acciones e iniciativas son fuerzas que cuentan y que intervienen en diferentes direcciones, como lo insinúa el gráfico 2.1 con el que hemos querido ilustrar este ensayo, un ensayo escrito a 62 manos que con seguridad no termina acá.

## Anexo 1

## Historias de vida consultadas

Número	Historia de vida	Plantel educativo
1	Ángel Alberto Rojas Reyes	Colegio Bravo Páez
2	Carmenza Osorio	Colegio Rufino José Cuervo
3	Rocío Ramírez Ramos	Colegio Rufino José Cuervo
4	Ramiro Rico Martínez	Colegio Rufino José Cuervo
5	Smith Maldonado	Colegio Rufino José Cuervo
6	Yaneth Espinosa	Colegio Rufino José Cuervo
7	Alcira Jiménez Galarza	Colegio Rufino José Cuervo
8	Cristina Mojica	Colegio Rufino José Cuervo
9	Ronald Rojas	Colegio Rufino José Cuervo
10	María Fernanda Carreño	Colegio Rufino José Cuervo
11	María Amelia Gómez	Colegio Friedrich Naumann
12	Eva Julia Hernández	Colegio Agustín Nieto Caballero
13	Mónica Bocanegra	Colegio Agustín Nieto Caballero
14	Nancy Jackeline Balaguera	Colegio Agustín Nieto Caballero
15	Elidiana Marcela Vega Jiménez	Colegio Agustín Nieto Caballero
16	Víctor Manuel Beltrán Ramírez	Colegio Agustín Nieto Caballero
17	Natalia Hernández Ascencio	Colegio Colombia Viva
18	Alejandro González	Colegio Colombia Viva
19	Mauricio Guerrero	Colegio Colombia Viva
20	Sergio Iván Calderón Macías	Colegio Colombia Viva
21	Carmenza Silva	Colegio Usaquén
22	Cesar Urrego Calderón	Colegio Agustín Nieto Caballero
23	Claudia Cristancho	Colegio José Martí
24	Edith Velandia	Colegio Distrital San Benito Abad
25	Domingo Antonio Pacheco Bravo	Colegio Agustín Nieto Caballero
26	Elsa Lucía Chaparro	Colegio Usaquén
27	Luz Divia Rico	Colegio José Martí IED
28	Nubia Isabel Moreno Pinzón	Colegio Palermo sur
29	Sandra Milena Frías	Colegio Bravo Páez
30	Yaneth Vargas	Colegio Bravo Páez



31	Gustavo Guevara Pedraza	Colegio José Martí
32	Sandra Patricia Vargas	Colegio Colombia Viva
33	Martha Leguizamón	Colegio Colombia Viva
34	Ligia Isabel Ruiz	Colegio Colombia Viva
35	William Rodríguez Bello	Colegio Colombia Viva
36	Dalila Torres	Colegio Colombia Viva
37	Magda Vargas Ramírez	Colegio Rufino José Cuervo
38	Julieth Peña	Colegio Rufino José Cuervo
39	Luis René Villamizar	Colegio Rufino José Cuervo
40	Otto Leonardo Gómez	Manuel del Socorro Rodríguez
41	Linsay González	Manuel del Socorro Rodriguez
42	Yenny Marcela Bejarano	Normal María Montessori
43	Lady Johanna Calderón Cely	Normal María Montessori
44	Martha Gladys González Reina	Normal María Montessori
45	Claudia Patricia Mancipe Caicedo	Normal María Montessori
46	Luz Marina Morales Cruz	Normal María Montessori
47	Hector Emilio Murillo Martínez	Normal María Montessori
48	Martha Contreras	Colegio Agustín Nieto Caballero
49	María Cristina Fandiño	Colegio Agustín Nieto Caballero
50	Nancy Becerra Robayo	Colegio Agustín Nieto Caballero
51	Segundo Pablo Castillo	Colegio Palermo Sur
52	David Ricardo Pico Cárdenas	Colegio Marruecos Molinos
53	Paola Andrea Herrera Morales	Colegio Marruecos Molinos
54	Nubia Isabel Moreno Pinzón	Colegio Palermo Sur
55	Janneth Alexandra Silva Briceño	Colegio Palermo Sur
56	José Israel Gonzalez	Colegio Bello Horizonte
57	Adriana Sánchez	Colegio Usaquén
58	Yolanda Barrera	Colegio Bravo Páez
59	María Yolanda Lurduy Guarín	Colegio Bravo Páez
60	María del Pilar Paredes Sosa	Colegio Bravo Páez
61	Sofía Helena Soto Gómez	Colegio Usaquén

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernal, Segundo. 1958. Planteles y demanda escolar en Bogotá. Bogotá: Oficina de Planeación Distrital. Departamento de Investigaciones (1958, diciembre). Citado en Castro, 2012.

Castro, Jorge Orlando. 2012. *Historia institucional*. Secretaría de Educación de Bogotá – IDEP. Bogotá: CIDE.

Cuesta, Raimundo. 2007. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Madrid: Octaedro.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital y Secretaría de Educación Distrital (DAPD-SED). 1971. Estudio de educación. Elementos del Plan. II documento de Trabajo. Citado en Castro, 2012.

Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos E.; Castro, Jorge Orlando. 1994. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Corporación Tercer Milenio.

Martínez Boom, Alberto. 2004. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

Muñoz, María Ruth. 1987. La educación en Bogotá. Bogotá: DAPD, División de Estudios Sectoriales. Citado en Castro, 2012.

Rodríguez, Abel. 2002. *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Secretaría de Educación Distrital (SED). 1980. Informe de actividades septiembre 1978 – junio 1980. Bogotá. Citado en Castro, 2012.

Secretaría de Educación Distrital (SED). 1986. Informe de labores junio 1982 – junio 1986. Bogotá. Citado en Castro, 2012.

Urrea Delgado, Emilio. 1969. Alcalde Mayor del Distrito Especial de Bogotá, en la instalación del Honorable Concejo de Bogotá. 17 de noviembre. Citado en Castro, 2012.

Viviescas, Fernando; Giraldo, Fabio (comp.). 1991. Colombia el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital (SED). 1998. Plan sectorial de educación 1998-2001. SED. [Disponible en: [http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro\\_Documentacion/anexos/anteriores\\_2004/PlanSec1998%20-%202001.doc](http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/anteriores_2004/PlanSec1998%20-%202001.doc)] (consulta: julio de 2012).

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá y Secretaría de Educación (SED). S.f. Memorias. Segundo Foro Educativo Distrital. ¿Cómo formar ciudad y ciudadanos competentes? Bogotá.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1995. Decreto 295 del 1.º de junio, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C., 1995-1998. *Formar ciudad*. Bogotá [Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2393>] (consulta: julio de 2012).

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1998. Plan de Desarrollo Distrital 1998-2001. *Por la Bogotá que queremos*. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 2001. Plan de Desarrollo Distrital 2001-2004: *Bogotá: para vivir todos del mismo lado*.

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 2004. Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008. *Bogotá sin indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*.

Álvarez Gallego, Alejandro; Noguera, Carlos; Castro, Jorge Orlando. 2000. *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Ancora.

Álvarez Gallego, Alejandro. 2003. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Álvarez Gallego, Alejandro (coord.) 2008. *Lo que antes era un privilegio hoy es un derecho. Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá una gran escuela: para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.

Arellano, Antonio. 2005. *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Bauman, Zygmunt. 2007. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

Bustamante, Guillermo. 2003. *El concepto de competencia. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Alejandría Libros.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: Unesco.

Coombs, Philip H. 1971. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

De Tezanos, Aracely. 2006. *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Villa, Mario. 1993. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios Universidad del Valle.

Helg, Aline. 1987. La educación en Colombia: 1958-1980. En: *Enciclopedia La Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.

Henaó Willes, Myriam; Castro, Jorge Orlando. 2001. *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Icfes, Colciencias, Socolpe. Tomos I y II.

Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal. Bogotá. Volumen II.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). 1999. Historia de la educación en Bogotá. *Serie Investigaciones 7*. Bogotá. Dos tomos.

Martínez, Alberto; Álvarez, Alejandro (comp.) 2010. *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, María Cristina. 2008. *Redes pedagógicas la constitución de la maestro como sujeto público*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Misión Social, departamento Nacional de Planeación (DNP). 1997. *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos*. *Revista Planeación y Desarrollo*. 28 (1) enero-marzo.

Mokus, Antanas, et ál. 1995. *Las fronteras de la Escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. 1974. *Reunión de Expertos sobre el Ciclo de Educación Básica, Informe Final*. París.

Sáenz, Javier. 2007. *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá, Colección CES. IDEP y Universidad Nacional.

Saldarriaga Vélez, Oscar. 2003. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Secretaría de Educación Distrital (SED). 2006. *Décimo Foro Educativo Distrital 2005: La Ciudad y las Políticas Educativas*. *Serie Memorias SED*. Junio.

Suárez, Hernán (comp.) 2002. *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, Tercer Milenio.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía; Echeverri Sánchez, Alberto. 1990. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En: Díaz Mario y Muñoz José. *Pedagogía discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.



*De la incertidumbre a la vocación*

*Sonia Pinzón*

“**N**o se preocupe de a mucho por este niño que es adoptado. La sangre tira ¡usted sabe profesora!”. Son las palabras de la dueña del jardín. Camino hacia él, lo miro y le hago una mueca con la boca. La señora Leo, le dice: “Esta es tu nueva profesora”.

Héctor sentado en un murito contra la pared me mira a los ojos, apenas sonrío y decide tomarse de mi mano. Muy despacito casi en secreto la señora Leo me dice: “No quiso irse con los otros niños al salón, no se ha adaptado al jardín”.

Héctor parece un pato peletas, está vestido con camiseta y pantaloneta, todo de blanco, flacucho, con peluqueado muy corto, la cabeza un tanto grande para su cuerpo, recién bañado, su cabello mojado semeja las plumas de un pato pequeño que recién sale del agua, es muy delgadito. Sus piernas son dos hilitos, por entre la piel blanca se le traslucen las venas. Es pequeño, me da apenas a la cintura, creo que tiene máximo 6 años. Al cogerse de mi mano percibo que tiritita de miedo y de frío. Son las 7:30 de la mañana, doña Leo nos conduce al salón, allí todo es jolgorio, gritería, entusiasmo, al verla todos corren a sentarse, luego se paran y gritan: “¡Buenos días doña Leo!”.

“Esta es su nueva profesora”, les dice. Mi corazón da un vuelco, siento un eterno silencio, al fin atino a decir: “Buenos días”. Doña Leo se retira y allí comienza mi carrera docente, frente a 42 niños de transición.

Corren los días de 1981, acabo de terminar el bachillerato clásico, en vacaciones; para no perder el tiempo me inscribo en un curso de pedagogía infantil básico. La situación económica no da para que yo estudiara en la universidad, consulto el periódico y de allí sale mi primer trabajo.

Héctor no me suelta de la mano, voy con él a mi escritorio, le digo que se siente allí, gustoso se queda, percibo que los niños le sienten algo de rechazo.

Como puedo, entre la gritería dirijo planas de bolitas y palitos en los cuadernos, no alcanzo a terminar las muestras cuando otros se paran y gritan que ya acabaron, siento algo de desespero. Doña Leo pasa varias veces y apenas hace caras, Héctor escribe sus propias planas, complacido me las muestra, sin tiempo para detalles solo le respondo con un gesto de afirmación y corriendo vuelve a su puesto.

Al descanso salen todos al patio donde han compartido durante varios días, se sientan en grupo, empujando y rechazando a Héctor; él se toma otra vez de mi mano y dice que no quiere comer nada, Doña Leo se me acerca trayéndome unas medias nueves, dice que este muchachito tiene mal apetito y que por lo general vomita cuando se le obliga a comer lo que trae en su lonchera, pero que toca hacerlo comer pues sus padres son ambos médicos y le mandan comida especial porque está bajo de talla y peso. Intento darle con la cuchara algo que parece compota, abre la boca con dificultad, recibe y hace señas de querer devolverla, entonces le digo que debe comer para volverse fuerte como Popeye, se ríe, pero con la cabeza se niega a seguir recibiendo. Me desespero. Mientras tomo un sorbo de mi jugo se me ocurre decirle que si se toma un poquito del mío, yo pruebo el suyo, y ajá, casi vomito con ese menjurje que no sabe ni a dulce ni a sal.

Continúo las clases enseñando cada letra, unas veces con dulzura y otras con algunos gritos y regañones para lograr controlar la clase, aparece entonces la duda de si este cuento es lo mío o no. Doña Leo, que no se muestra muy complacida, me hace sugerencias y reprensiones, ignora que yo no poseo experiencia alguna y además que no tengo estudios necesarios y menos para el curso de transición donde se enseñan las letras, lo más difícil de la vida. Un cucharazo en la cabeza, acompañado de “lea lo que dicen las palabras y no los dibujos”. Recuerdo por un instante que así aprendí a leer. Mi padre impotente ante la escena, decide comprarme unos cubos plásticos y jugar conmigo a formar nuevas palabras.

Al pasar casi tres meses Héctor espontáneamente se cambia de puesto y resuelve sentarse atrás, solitario en una mesa, no le presta atención a la burla de sus compañeros, trabaja concentrado, se pone las muestras él solo y es premio que yo frote su cabeza cuando termina su pulcro trabajo. Cada vez que puede se toma de mi mano, por lo general permanece frío, lo cual me impresiona, come muy poco de lo que trae en su lonchera y le encantan los bocados que a escondidas le traigo de mi casa.

Trabajo con entusiasmo y sin cansancio, ya cada niño tiene dos cuadernos; mientras realizan sus actividades en uno, yo pongo muestras en el otro. Leo cuanto texto pedagógico cae en mis manos, estoy consciente de mis deficiencias como maestra.



Casi termina el año, voy un tanto atrasada en el programa, los niños logran decodificar algunas letras de la cartilla, dan muestras de formar nuevas palabras y deletrear diferentes frases, esto ya es ganancia.

¡Oh sorpresa! Héctor un buen día, mientras tomamos las onces en el patio, saca de mi bolsillo el lapicero y sobre la servilleta escribe una nota que dice: “Yo quiero que usted sea mi mamá”. Quedo muda. Lo abrazo, me seco un par de lágrimas que sin control brotaron, las otras llovieron por dentro. Toca la fibra más íntima de mi ser, descubro que a pesar de todas las dificultades pasadas quiero seguir con la educación. Descubro que poseo vocación.

Son las 2:40 p.m., los niños entusiastas se despiden sin percatarse de que ha terminado el año, con ellos se va un trozo de mi corazón, en especial con Héctor, quien come un poco más. Sus padres ahora prueban lo que la empleada prepara para la lonchera, ha ganado peso y color en los cachetes que han comenzado a salir.

Sin preguntar por mi continuidad recibo una buena constancia de trabajo, me despido agradeciendo la oportunidad y las enseñanzas de este tiempo. Es 2012, Héctor se me aparece en cada nueva historia que llega y me sienta en la silla de la incertidumbre.

Hoy solo sé “Que la sangre no tira...”.

– “Profe le traje este presente para darle gracias por lo que hace con mi hijo, y por si se le ofrece, la autorizo para que le dé su tunda de vez en cuando pues este muchacho es a veces rebelde. Y la letra con sangre entra”.

La comunidad con la que trabajo es humilde, carente de recursos y más de un padre de familia solo sabe escribir su nombre con dificultad. Cada semana recibo manos de plátanos, docenas de huevos y de naranjas o mandarinas, fríjoles, arvejas, panelas, dulces y golosinas, con ellas la gente demuestra su agradecimiento y cariño por los logros de cada uno de los chiquillos.

Al tiempo que trabajo, me inscribo en la Normal de la Sabiduría donde valido mis estudios de Pedagogía, durante todas las vacaciones de junio y de diciembre, allí descubro que no todo lo que hacía para enseñar era correcto y muchos fueron los errores cometidos. Mi pedagogía se basaba en el ensayo y en el error.

Mi salario es la mitad del mínimo, de allí debe salir tanto el material didáctico para mis prácticas de normalista como para los estudiantes de transición

que este nuevo año me corresponden en un colegio pequeño también de Fontibón, estoy en 1982.

“Profesora su letra es una vergüenza, mire a ver cómo deja de pegar las letras en el tablero”, dice doña Flor, la dueña del colegio, quien supervisa mis clases; me corrige y me felicita al mismo tiempo. Yo, que solo manejo la letra pegada, siento un calambre en el estómago de la pura pena y me prometo a mí misma a mejorar lo presente.

Y aquellos chiquillos de sonrosadas mejillas, de ojos curiosos, zapatos rotos recortados en la punta para que no se deformen los dedos, pantalones pico al aire, inquietos y traviesos, pasaron mejor su año, pues su profesora ahora manejaba un tanto mejor su pedagogía.

Actas y talleres subrayados con rojo, notas al pie de página y don Francisco me abrazaba mientras decía: “Profesora Sonia, usted puede hacer mejor las cosas, tenga en cuenta las observaciones que le hago y verá que se convierte en la profesora que usted sueña ser”. Es 1983 y me encuentro en un colegio del norte de Bogotá.

Don Francisco, coordinador general del colegio, es un señor mayor ya pensionado del Ministerio de Educación, fue supervisor por muchos años y ahora se ha convertido en tutor de la nueva y recién graduada Normalista Superior, tutor rígido y exigente que corregía con amor. Fue tal vez por su presión que varias compañeras desistieron, pero quienes nos quedamos tuvimos la satisfacción de ver los resultados académicos en nuestros estudiantes, recibiendo hermosas notas de reconocimiento y agradecimiento por la labor cumplida, al pasar de ser una docente a ser coordinadora de la sección primaria.

Así, en todas estas lides, pasaron siete años en este mismo plantel, hasta que llegó la recién graduada hija de la señora rectora, con nuevas medidas, entonces se comenzaron a cruzar las disposiciones, yo solo era la “normalista” y ella estaba estrenando su cartón de Administración Educativa, razón por la que resolví decir: “Adiós”.

Con un matrimonio fallido, un padre que con ejemplo y sabios consejos orientaba mi labor, continué por los caminos de la educación, siempre teniendo claro que en mí existía la vocación. Igual, pasé por otro colegio durante siete años.

Ese no puede ser mi salario, mi nombre es Sonia Constanza, usted me está confundiendo con Sonia de C... que es coordinadora, le digo a la

funcionaria de contabilidad después de un caluroso saludo. Ella con su acostumbrada ternura apenas me mira confirmando la veracidad del contrato del nuevo año que está por comenzar, sonriendo me dijo que en mi evaluación del año anterior obtuve un resultado altamente satisfactorio, por tanto las condiciones ahora cambian y me están subiendo el salario en casi más del 100%, con una bonificación anual por resultados, doce salarios, alimentación y transporte, cobrado con una suma que para mí resultó irrisoria, en fin, qué sorpresa y alegría. No lo creo aún y mi padre dotado de gran sentido común me aconsejó esperar a ver si encontraban que era un mal entendido, porque yo ya había hecho lo que correspondía.

— Miss Sonia mire, Juan botó la dona [donut] por la ventana, mire lo que está pasando.

Trabajando en este prestigioso colegio de Bogotá, salía con ellos a hacer labor social porque todos observamos que una gran cantidad de estudiantes desperdicia los alimentos, nada les gusta y nunca están conformes con lo que se les ofrece.

Llegamos a un hogar de paso en el cómodo bus del colegio, antes de bajar repartimos las nutritivas medias nueves para luego cumplir con la misión que nos proponemos para este día.

Los niños del hogar corren al encuentro del llamativo bus que acaba de ingresar y con curiosidad intentan descubrir quiénes son los personajes que llegan a visitarlos, se entrega a cada cual la bandeja con su refrigerio y Juan con desdén, haciendo muecas dice: “¡Otra vez dona [donut]!”; le dio un mordisco y sin que la miss lo observe abre la ventana del bus y la lanza a gran distancia. ¡Oh sorpresa! atónitos quedamos cuando un tumulto de chiquillos vuelan con sus pies hasta allí, el más veloz la alcanza y todos se le abalanzan rapándole de a tris y boronas, otros que no alcanzan nada cogen a puño limpio al chiquillo que obtiene el preciado bocado, quien sin pensarlo siquiera se engulle lo que puede antes de perderlo a manos de otros y sin que le importen los golpes que recibe. Parece reír con su boca rellena.

Parte de la misión está cumplida, no digo nada, no veo la necesidad. Solo sé que varios lloraron, entre esos Juan, y también yo.

Pasa así una década en este querido colegio donde exigen trabajo y calidad, pero donde también siento el aprecio a mi labor, donde me patrocinan las campañas que quiero, siempre a favor de enriquecer la academia y el ser de los estudiantes.

— Huy profé, usted pasó de comer pollo a comer mierda...

Ingreso a la universidad a cursar mi licenciatura, mi amigo de siempre viene hoy a tomar tinto a mi casa, trae un aviso del periódico que es una convocatoria o concurso docente para ingresar al distrito, una vez más afirma que tengo los conocimientos y las capacidades para pasar dicho concurso, que no trabajaría tan intensamente como ahora, que tendría hasta más tiempo para leer y estudiar y que hasta en otras condiciones laborales estaría.

Más que convencerme, convence a mi familia que argumenta que nada se pierde con presentarse, a ver qué pasa.

Largas filas aquí y allá, consiga documentos y constancias y papeles, y más papeles, hasta que logro completar todo y es de nuevo mi familia quien hace las filas y los entrega. Llega el gran día, el examen de admisión. Mi abuelita, mi esposo, mi mamá, en fin; se queda cada uno echando camándula para que me vaya bien. Vivo sobre la 167 y me toca por allá en la tercera con no sé qué carrera, en un enorme, pero viejo colegio, siento que las preguntas fueron hechas para mí, con excepción de arte y matemáticas, siento la compañía y la energía de los míos afuera, siento la ayuda que me envían. Fue algo muy fuerte, salgo tranquila, me reúno con todos contando los pormenores y ahí quedó olvidado el cuento.

Mi esposo llega con una botella de vino, es un día entre semana, lo miro extrañada y me pregunta que si no sé qué pasa, llama entonces a la nona y a mi hermana con quienes vivimos, con gran alboroto nos cuenta que hoy entregaban los resultados, que pasé con un excelente resultado entre muchas personas.



*Una ficción real*

*Nubia Isabel Moreno Pinzón*

**E**n una fría madrugada de agosto de 1980, procedente de Cali, llega a la terminal de Bogotá el exalcalde de Barbacoas (Nariño). Entre calles estrechas y olores repugnantes, se alza el paisaje adormecido de la gran ciudad con sus luces ondulantes. Pablo respira profundo, mientras analiza en silencio su nueva situación. Se encuentra en un lugar extraño, desconocido, sin dinero suficiente para sobrevivir con dignidad por un mes.

En su equipaje guarda sus tesoros más preciados: el diploma de maestro, única herramienta con la que cuenta para enfrentar la adversidad y el viejo radio de pilas, compañero fiel de amarguras y alegrías. Por un momento recuerda los verdes paisajes de su tierra natal, de naturaleza exuberante y tropical, enmarcada por caudalosos ríos que serpentean entre riscos y llanuras, donde los niños desde muy corta edad juegan en sus aguas cristalinas, sin más preocupación que inventar una nueva piletina con la que se divertirán al día siguiente, en su constante fluir de vida, inocencia y libertad.

Pablo no olvida la pobreza que rodea a la mayoría de sus habitantes, las humildes viviendas de madera, desprovistas de los servicios públicos básicos, sin carretera, sin atención médica eficiente, sin esperanza de un futuro próspero, remembranzas que lo animan a continuar la búsqueda de un camino que le abra un horizonte de progreso personal y repercuta también en el bienestar para su pueblo.

— ¡Llegamos! —dijo uno de los pasajeros, con aire de tranquilidad—. Pablo entusiasmado se pone de pie, toma sus maletas y desciende del bus, mira a su alrededor detallando la indiferencia de la gente que va de un lado para el otro sin saludar o sonreír. “En cambio, en mi pueblo todo era diferente”, susurra con nostalgia.

El trayecto desde su casa a la alcaldía lo disfrutaba porque sentía el abrazo sincero, el saludo cordial, ese “¡buenos días!” reparador y cariñoso. Era frecuente escuchar a las señoras decirles a sus hijos: “Mijo, allá va el señor alcalde, vaya y lo saluda. Demuestre que se está educando”.

Pero en la metrópoli a la que acaba de llegar es otro emigrante más en busca de un futuro mejor, como se cree que brinda la ciudad en las regiones apartadas. Pablo saca de uno de los bolsillos de la chaqueta una libreta de apuntes donde está registrada la dirección de su amiga Débora, a quien conoció dos días después del terremoto de diciembre de 1979, que azoló la costa Pacífica nariñense; encuentro que se dio en medio de una anécdota muy particular.

Aún Pablo recuerda el día en el que por la puerta principal de la alcaldía entró una señora de figura delgada y quien con voz firme preguntó: “¿Oiga joven, puede decirme dónde está el señor alcalde?”. Ella lo imaginaba viejo y barrigón, pues es el estilo acostumbrado en los pueblos. Pero se sorprendió al escuchar el tono suave y comprensivo: “Señora, buenos días. ¿Qué desea? ¿En qué le puedo servir? Yo soy el alcalde”.

Débora, sin demostrar el cansancio producto de un largo viaje que, a propósito de la tragedia, ella misma había hecho desde Bogotá hasta Barbacoas, le dijo: “Mi nombre es Débora, este es mi pueblo natal y vengo en representación de la primera dama de la nación a traer un mensaje de solidaridad y ayuda a los dignificados del terremoto”.

El joven alcalde que a sus 22 años ya dirigía los destinos de su municipio, agradeció el apoyo de la Fundación Solidaridad por Colombia y dispuso lo necesario para entregar inmediatamente las donaciones a la población afectada con la colaboración de la parroquia. Ese día nació entre Débora y Pablo una hermosa amistad que perdura hasta hoy.

Dos horas más tarde de la llegada a Barbacoas, con su cartón y su radio, Pablo acciona el timbre en una puerta de líneas asimétricas de color blanco y rojo, en una casa de un solo piso; por la ventana del lado derecho entre abierta alguien observa al visitante y minutos después se encuentra atrapado entre los fuertes y torneados brazos de su amiga. Débora lo invita a seguir y le dice con alegría: “Entra, estás en tu casa, bienvenido”.

Con ademán pausado, casi con timidez, Pablo se sienta en una de las sillas de la sala; en su semblante refleja la inquietud, el deseo de saber cómo vivía su amiga en la ciudad y si él podría adaptarse a ese nuevo ambiente. Ella lo interroga sobre el por qué de su decisión de dejar su pueblo para venir a probar suerte a la ciudad. Pablo le explica que desea continuar sus estudios y comenta que el Derecho es la profesión perfecta para seguir favoreciendo a los habitantes de su amada Barbacoas.

— Mira Débora —expresa Pablo en tono solemne—, sobrevivir en medio de la selva, en medio de la nada, es muy difícil. Peor aun cuando las únicas herramientas para enfrentarse la constituyen el ímpetu juvenil y el deseo romántico de cambiar el mundo a través de la educación.

Aún estaba en la memoria los rostros esperanzados de los niños y las niñas que acudían diariamente a las clases en la escuela unitaria; debían atravesar ríos y cañadas por más de una hora, con las botas que les llegaban hasta las rodillas cubiertas de un color amarillo, transpiración abundante por el doble esfuerzo de soportar el fango y los peligros del camino. La escuela, una edificación palafítica, de paredes y pisos elaborados en chonta, escaleras de un único madero, techada con hojas, donde se enseñaba las primeras letras a sesenta estudiantes de preescolar a quinto de primaria.

— Entiendo perfectamente las dificultades que afrontaste en aquella primera experiencia —anota Débora con actitud comprensiva—, en nuestros pueblos y veredas sobrevivir es una hazaña, con más razón lo es trabajar como maestro en condiciones tan adversas.

— Tantas dificultades —remata Pablo, quien constantemente debía espantar zancudos serpientes, plagas y alimañas de toda clase—, había que convivir con ellos pacíficamente sin intentar ningún movimiento amenazante.

“Camine rápido mirando al suelo, sin distraerse contemplando el paisaje”, le aconsejo a Pablo un día a Octavio, el más experto entre los estudiantes en el arte de la supervivencia. El chico, a sus 16 años ya había enfrentado con éxito tres mordeduras de serpientes y varios ataques de paludismo. “Con el intenso calor que hace durante el día, mosquitos y culebras duermen en las ramas y hojas de los árboles”, le dijo el estudiante a Pablo.

— Te felicito —añadió Débora—, conociste en toda su dimensión la dureza de la vida en el campo, con sus carencias y necesidades y, sobre todo, el valor en la educación que puede representar un maestro.

— Sí, luego de dos años de labor —interrumpió Pablo con visible nostalgia—, renuncié a la escuelita, cuando el destino me dio la oportunidad de ser alcalde de mi pueblo, lo consideraré como una forma inmediata para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

— ¿Qué pudiste hacer como Alcalde? —pregunta Débora, con evidente curiosidad—.



— Muy poco —responde Pablo, mientras sus ojos se fijan en el horizonte como tratando de leer en la memoria el informe de su gestión administrativa—, las soluciones estructurales a las incontables necesidades que padecen nuestros pueblos no se aportan desde lo político; al contrario, desde el corazón y la mente de las personas es donde comienza toda transformación de impacto social, en un largo periodo de tiempo. La ineficacia del Estado obstaculiza el desarrollo de los pueblos.

— Bueno, basta de tristezas y amarguras —agregó Débora, dispuesta a mejorar el ánimo de su amigo—. Aquí tendrás oportunidad de poner a prueba tu capacidad intelectual, el valor de tus convicciones y las palabras que siempre repetían las monjas en la Normal: “Para ser maestro hay que ser perfecto”.

Al día siguiente, en la tarde, Pablo ya tiene trabajo en un colegio nocturno. Con desbordante alegría planea su primer día de labor, se emociona al pensar que es otro ambiente, otros estudiantes, tal vez con más posibilidades de sacar provecho a sus enseñanzas, sin sospechar que con el transcurrir de los años se encontraría en un cargo directivo en la educación de Bogotá.

Mucho tiempo después Pablo recuerda emocionado su ingreso al magisterio como resultado del primer concurso masivo para docentes, después de la expedición del Estatuto de 1979; disfruta recordando la entrevista y al entrevistador cuando le preguntó: “¿Cuál es su experiencia?”. Él le contestó: “Fui alcalde de mi pueblo”. Así que el jurado le calificó el 100%.

Con esta valoración le fue asignado el puesto 39, de ese modo alcanza a ser nombrado en ese año, inicia su labor como docente del magisterio de Bogotá, recorriendo algunos colegios distritales, llegan a él algunas reminiscencias amargas y otras dulces, la más amarga es la pérdida de sus padres; en ese tiempo se encontraba laborando en la zona cuarta en el barrio la Belleza, en donde los cinco años siguientes fueron de adormecimiento.

Desanimado se deja abatir por la desilusión, su espíritu inquieto comienza a descender al abismo de lo cotidiano, de lo común, donde nada provoca alegría, donde la ilusión huye despavorida de la tristeza, pero como dice el dicho “no hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista”.

La mirada de Pablo se torna picaresca al devolver el tiempo a aquella mañana de abril de 2002 cuando en cumplimiento de su deber dirigió sus pasos a la sede de primaria de la institución donde laboraba. Al llegar su corazón se paralizó por un momento y sintió una emoción extraña, pues no pudo por largos minutos apartar su mirada de la figura agraciada de una

desconocida, que se encontraba sentada al lado de ventana del amplio salón donde se hacían las reuniones de jornadas y sedes para construir en conjunto los logros académicos a trabajar en el siguiente periodo.

Fue casi imposible dejar de mirar aquellos ojos de color miel que con sorpresa daban una ojeada a los rostros de todos los asistentes, esperando tal vez un guiño amistoso que provocara confianza. Luego, la voz de su compañera de sede le volvió a la realidad cuando oyó decir: “Compañeros demos la bienvenida a Margarita, docente provisional que desde hoy nos acompañará en el grado segundo de la sede B”. En ese momento Pablo se sintió el hombre más dichoso del mundo, porque le correspondía trabajar con ella, por cierto tenían el mismo grado; así que pensó: “Puedo estar cerca de ella, y conocerla más”.

Pablo no se equivocó porque la empatía fue inmediata. Ella no fue indiferente a los galanteos; iniciaron casi de inmediato una sincera relación compartiendo ideas, estrategias y hasta tiempo después de clase, aunque fueran de distintas jornadas. A Pablo poco le importaba ver correr el reloj en cualquier cafetería, esperando con ansiedad la hora en que llegara su compañera de grado; entre charla y charla conoció su historia y la lucha constante que ella enfrentaba para alcanzar sus sueños.

Los momentos que pasaba al lado de esta guerrera de ilusiones lo hicieron recapacitar, despertar y volver al camino. De un momento a otro se dio cuenta que su carrera se había detenido, pues ya llevaba varios años en la categoría 11, no contemplaba avanzar en el escalafón hasta el grado más alto, es decir, la categoría 14, en la que ya estaban la mayoría de los compañeros que ingresaron con él al distrito después del concurso.

El ímpetu, la constancia y esa manera tan particular como intensa que tenía Margarita para solucionar cualquier situación por difícil que fuera, le ayudó a Pablo a sacudir su mente y su corazón, permitiéndole ver que aún no estaba derrotado, que había mucho por hacer y por ganar, es así como en 2009 los dos se inscriben a la universidad a estudiar Legislación Educativa y procedimiento; título con el cual Pablo logra llegar a la categoría 14. Al año siguiente ella lo motiva a presentar el examen para director rural, el cual aprueba ocupando el segundo puesto.

Hoy en un cómodo sillón ubicado en frente de un amplio escritorio, Pablo orienta desde el cargo de rector los destinos de maestros y estudiantes de un colegio distrital. Cada vez que llega un niño afrodescendiente a pedir cupo para estudiar Pablo lo recibe con una emoción indescriptible, ahora con más posibilidades de colaborar en el proceso educativo de la gente de su raza.

Pablo observa de soslayo las paredes de su oficina donde se destacan los diplomas de abogado y especialista en educación, repasa con su mente todas las dificultades que enfrentó para alcanzar esos logros y un hondo suspiro emana de su pecho al revivir las estrecheces económicas, los horarios extenuantes de trabajo, incluso de tres jornadas diarias.

Con especial regocijo evoca el momento en el que la suerte estuvo de su lado, logrando inscribirse y participar en el concurso de televisión Guerra de estrellas, dirigido y presentado por el siempre recordado animador Saúl García, en el Canal Uno de la programadora Cinevisión. De esa forma superó varias etapas y ganó dinero suficiente para pagar la matrícula de al menos dos años de la carrera de derecho en la Universidad Libre. Todavía conserva entre los objetos más valiosos la grabación del programa, en betamax y VHS, material que en algunas oportunidades comparte con familiares, amigos y estudiantes. Su rostro se ilumina y esboza una amplia sonrisa de satisfacción al decir: “Así era yo. Eso lo hice hace 28 años”.

Pablo vuelve a la realidad al escuchar el timbre del celular, contesta y escucha la voz de su amigo de infancia Richard, quien necesita a su amigo el abogado. Richard tiene entre manos un pleito jurídico, Pablo conocedor de los procedimientos legales le orienta en aspectos puntuales de la problemática, pero su voz suena triste al no poderlo representar; así que se limita a decirle que le recomendará a un colega porque personalmente no puede asumir el caso, pues el compromiso como docente estatal le impide ejercer como abogado litigante.

Al caer la tarde y concluir la jornada laboral, Pablo se reúne con algunos amigos y manifiesta con absoluta convicción que cuando se retire del magisterio volverá a su pueblo, abrirá una oficina para colaborar en los problemas jurídicos de sus hermanos del alma, la gente de su tierra, como otra forma de enseñar a convivir y desempeñar la profesión de maestro.



***Lo bailado ¿quién se lo quita?***

*Luz Marina Morales Cruz*

“No es artista el que pinta,  
sino el que es capaz de hacer de su vida un arte”.

Anónimo

**E**ntro a la escuela normal, subo las escaleras que conducen al segundo piso, busco el pasillo de humanidades que queda a la derecha, cerca al salón de profesores, y ubico el aula número 14. Me paro frente a esta y veo una enorme puerta blanca (ahora, un año después, ya no me parece tan enorme). Es mi primer día de clases en un colegio del distrito. Con decisión ingreso al aula, me presento y saludo a los estudiantes, hablamos de los temas, de los objetivos, de los libros por leer. Es un viernes soleado. Por las ventanas abiertas parecen entrar con el sol ritmos provenientes de diferentes lugares del mundo. Es agradable. ¡Qué buena bienvenida!, pienso.

Cuando suena el timbre salgo con curiosidad y busco el lugar de donde proviene la miscelánea musical. Llego a un salón perdido al final de un largo pasillo del primer piso, a la derecha del patio principal, me asomo y lo veo a él, confundido entre los estudiantes. Viste una sudadera roja y en su tez negra se dibuja una especial sonrisa. Nadie parece advertir el inicio del descanso. Me paro frente al vidrio de la puerta y me sorprendo al observar que es un grupo de jóvenes de no más de 14 años, bailando polka rusa. Todos danzan con alegría siguiendo los movimientos de la sudadera roja.

En el salón de danza un grupo de estudiantes se mueve al compás de un conjunto de ritmos que parece llenar el ambiente, bajo un orden caprichoso: reggaetón, polka, mapalé. Héctor baila por todo el salón con la excusa de guiar los movimientos de los adolescentes, mientras en una dialéctica que parece ensayada, tienen lugar una serie de mutuas bromas, entre el maestro y sus aprendices. Cualquiera diría que los estudiantes se divierten en la clase, sin percatarse que el maestro se divierte mucho más. De repente, un timbre presuroso pero deliberadamente ignorado, anuncia el fin de la clase. Minutos después la música desaparece y en medio de las expresiones

de protesta de los estudiantes se inicia la repartición de refrigerios. Los adolescentes y su maestro salen a descanso.

En casa de Héctor Emilio, el profesor de danzas, siempre existió un viejo radio Philips, de tubos catódicos lentos para calentar. Este fue el pretexto para que el temperamento amigable y alegre del niño se expresara a través del movimiento, quizá inspirado en la imagen de Maximiliano Asprilla, su padrino, a quien el ahijado observaba con los curiosos ojos de la niñez, viéndolo sujetar varonilmente a su pareja y bailar de la manera más elegante y fluida por toda la sala de su casa. Lo que vendría después no fue otra cosa que su participación activa y espontánea en fiestas del pueblo, comparsas, verbenas y alboradas. Esta natural pasión, obtendría su complemento perfecto, al relacionarse con la que sería una pasión mayor en su vida: dirigir grupos de danzas; como cuando con niños de su edad organizó su primer grupo e inició presentaciones ante la mirada cómplice del cura de su pueblo, que contagiado por la cadencia de los pequeños bailarines ejerció como publicista desde el púlpito, a fin de que los feligreses gozaran de un buen espectáculo de danza en el teatro del pueblo.

Ha pasado una semana de mi llegada al colegio, es viernes y mientras confirmo asistencia empieza de nuevo la procesión de ritmos encabezados por una carranga. Imagino a aquellos niños bailando envueltos en ruanas grises levantadas por el movimiento de sus brazos, como dando aire a sus axilas. Siento curiosidad por la motivación que el profesor Héctor Emilio, según dijo el coordinador, da a sus estudiantes.

No es habitual encontrar adolescentes que gusten de ritmos diferentes a los impuestos por la moda. Pero aquella escena era real. Juego con los pensamientos e imagino que no lo era, que todo estaba dispuesto para llamar mi atención con la música (así se explicaría que todas las ventanas del aula 14 estuvieran abiertas), que deliberadamente se siguiera la clase a pesar del timbre (como dándome tiempo de llegar al salón donde se representaba para mí aquella ensayada escena).

“¿Profe, puedo ir al baño?”, escucho que algún estudiante dice. Respondo que sí, mientras sonrío por mis ocurrencias. Reparto las fotocopias y mis estudiantes inician la lectura mental de *Las babas del diablo*. Hay un silencio profundo, motivado por la escena del niño y la mujer, protagonistas del libro. Cortázar los atrapó, pienso. Salgo del aula sin hacer ruido, mirando sigilosamente al grupo. Me asomo por la ventanita de la puerta y pienso: “Qué raro, la ventanita de la puerta”. Ubico el ángulo más favorable para ver sin ser vista. Los veo como en una escena de cine mudo, adivino bromas y llamados de silbido, parece haber una pausa en el baile, no hay

ruanas. De pronto por las ventanas sale impetuosa una canción: “En la vereda e Velandia del municipio de Saboya...”, Ahora todo es movimiento.

Un rato después suena el timbre, encuentro al profesor de danzas y charlamos en el descanso. Hablamos sobre mí, sobre mi llegada al colegio, tocamos el tema de su trabajo. Cedo a la decisión de no halagar su clase e indago por la motivación de sus estudiantes; exagera la sonrisa que siempre lo acompaña y responde: “Sencillo profe, les inculco que lo importante no es hacer lo que se quiere sino querer lo que se hace”. Le pregunto que si de pequeño bailaba y me contesta que sí, que en Guarapito, a la edad de 5 años; la maestra Raquel le ponía música solo por verlo bailar, llegando al punto de llorar por la emoción que él le despertaba.

Sin ninguna prevención y con la mayor sencillez me cuenta de cuando al estar bailando, en la mitad de una presentación en el Tropical Park de Miami, a sus 24 años, cayó de la tarima de tres metros y subió apresuradamente para continuar danzando ante las carcajadas del público. Dada su estatura y su ubicación en el escenario ningún compañero notó su caída, al contrario, se mostraron sorprendidos cuando lo vieron aparecer por las escaleras para reintegrarse al baile.

Abro los ojos sorprendida y afirmo interrogando: “¿Pero te has presentado fuera del país?”. Contesta con emoción que sí, una modestia que parece usar como disculpa. Y luego dice: “También tuve la fortuna de mostrar mi experiencia pedagógica en el sur de Chile. Allí, mientras realizaba la experiencia con los niños, los padres contagiados se levantaron a bailar y los medios de comunicación apresuradamente empezaron a filmar. Luego hubo entrevista con la prensa y el resultado fue una nota en la primera página del periódico *Valdivia Noticias*, titulada ‘Colombiano dio clases magistrales de danza en Lago Ranco’”.

Suena el timbre. Pienso en la revisión de talleres que haré en esta hora, pero en ese momento aparece Jorge, un profe de Educación Física que me presentaron el primer día, y me dice: “¿Hablando con el profe Héctor?”. Y sin perder tiempo empieza a hablarme de él. Me cuenta que fue su profesor en el Tomás Rueda Vargas, que es muy exigente en las presentaciones, que cuando él estuvo en su grupo de danzas tenía tanta autoridad hacia ellos que si alguno del grupo se empezaba a salir de curso en su casa, el acudiente hablaba con Héctor y él se encargaba de poner las cosas en orden, como una vez cuando un muchacho llamado Mario llevaba una semana sin ir al colegio y Héctor se enteró, fue a la casa a buscarlo, le llamó la atención a gritos, lo obligó a bañarse y a cambiarse y lo llevó de vuelta al colegio.

Dice este profe que fue Héctor quien le descubrió su vocación como a muchos otros de sus compañeros que se dedican a la enseñanza de la danza, que es un educador que forma para la vida, como cuando realizó con ellos la operación dignidad.

Jorge toma un segundo aire y explica: “Estábamos en Corferias y nos llevaron una caja con los refrigerios para después de la presentación, pero César, un niño de 10 años, el más pequeño del grupo, cogió un refrigerio a escondidas para consumirlo. Uno de los empleados encargado de los refrigerios notó el hecho y sin ninguna consideración se dio a la tarea de regañarlo de una manera muy humillante. Cuando el profe Héctor notó esto, ordenó a César que entregara el refrigerio y nos reunió.

Ese día después de hablar con César, nos dijo que como una forma de protesta por la actitud irrespetuosa del empleado, nadie recibiría refrigerio. Así lo hicimos, cuando acabamos la presentación los funcionarios de Corferias esperaron a que consumiéramos el refrigerio para llevarse los empaques. Nadie tocó los refrigerios. Nos los ofrecieron a cada uno y cada uno de nosotros dijo: “No, muchas gracias”. Cuando salimos de Corferias, el profe gastó lo que tenía, invitándonos a todos a comer pollo en un asadero. Los siguientes días la escena se repitió de la misma manera, ante los encargados de los refrigerios, ya que nuestras presentaciones eran por toda la semana.

Suena el timbre. Ambos tenemos clase. Mientras me dirijo al aula, pienso en la operación dignidad. Relatar la niñez de Héctor no es hacer una remembranza triste, ni resentida por las incomodidades y abstinencias de la infancia. Por el contrario, Héctor Emilio, estudiante de escuela pública y noveno, entre una docena de hermanos, es un hombre al que no es necesario mirar para saber que sus ojos brillan de una manera especial cuando habla de su niñez, circundada por el río Condoto y el San Juan, en el Andagoya pequeño y hermoso de su feliz niñez.

A los 12 años inicia su bachillerato; en 1976 sale de Andagoya para Quibdó, capital del Chocó, donde cursa grado décimo y undécimo. Es en ese momento en el la danza parece extinguirse del cuerpo –no de la sangre– del adolescente errante, puesto que Héctor siente el llamado del deporte y sin pensarlo mucho corre hacia el atletismo. Fue así como participó por el Chocó en 100 y 200 metros planos, imponiendo nuevo record en el país y convirtiéndose en campeón nacional. Como buen aventurero, en 1978 decidió que tenía que venir a Bogotá y tuvo la prevención de no llamar a su prima en búsqueda de hospedaje antes de viajar; por el contrario, decidió llegar y pararse frente a la familia, exhibiendo su maleta, como escudo infalible contra una negativa. Su llegada a Bogotá, así como osada, fue



bastante dura: en un solo día se vestía de mecánico de taller, de estudiante universitario y de atleta de pista. Su meta parecía clara: ganarse el presente, el futuro y la gloria.

Llueve. Estoy en el segundo piso de una cafetería. Tengo una vista privilegiada a la calle. El agua hace que la gente desaparezca con pasos ágiles, una señora casi arrastra a un niño, mientras él desde su capa amarilla, indiferente ante la lluvia, me observa en el segundo piso.

Al reflexionar sobre el quehacer de los docentes, el profe Héctor, educador durante 24 años, se me presenta como la antítesis del prototipo de profesor que repartía su tiempo entre la preparación de clase y la ejecución de la misma, encerrado y encerrando a sus estudiantes en un aula, como prisioneros del saber; que los alejaba del mundo externo, bajo la disciplina impuesta por la “autoridad”, propia de una personalidad seria, distante y a veces arrogante hacia sus alumnos.

Pienso que la historia de un humilde niño nacido en Andagoya (Chocó) parece concretarse en la profesión que Héctor Emilio escogió para apaciguar las diferencias e inequidades abismales de la gran urbe en que realizamos nuestro trabajo. Me puse trascendental –pienso y sonrió–. Bebo otro trago del humeante café.

Héctor Emilio inicia la licenciatura en Educación Física aspirando a ser profesor o entrenador, sin calcular siquiera que en el grupo de materias de ese primer semestre se encontraría de frente con el amor de su vida: la danza. No fue la inseguridad palpitante del amor a primera vista, fue la mansedumbre nostálgica del reencuentro con el primer amor. Abre entonces la maleta donde habían quedado olvidados los recuerdos y cultura de su pueblo y como de la caja de Pandora, brota indomable la emoción de sus primeros bailes. No contento con participar en sus clases de danzas, acepta una invitación especial: formar parte del grupo de danzas de la universidad. Empieza entonces un interminable ejercicio de montajes coreográficos que trasteará por el país, por Latinoamérica y por Miami. Es quizá en ese momento donde definitivamente el atletismo queda rezagado por el paso contundente de la danza.

Ahora, un año después, ya no pienso que Héctor Emilio hace que los jóvenes olviden por un momento los ritmos modernos en que sus contemporáneos se encuentran atrapados y bailen la carranga, el bullerengue y tantos otros representativos del folclor nacional e internacional; no, Héctor va más allá, su enseñanza es una enseñanza de vida, de superación personal.

Son muchas las conjeturas que he hecho queriendo desentrañar el secreto escondido en los procesos de Héctor: ¿Son las bromas con las que les despierta la risa?, ¿es el ejemplo que da al mostrarse desinhibido en el baile?, ¿es la contagiosa alegría de sus movimientos?, ¿es su actitud alegre hacia la vida?, ¿es la manera aventurera de afrontar su misión?

Podrían ser todas las anteriores, pero no: estas son las consecuencias, no la causa. La causa es algo más profundo, más digno, más sublime: es el amor que él pone a su trabajo, que es lo mismo que decir a su vida; ese amor que no puede contenerse e inevitablemente brota de sí para invadirlo todo, para adherirse a sus estudiantes, para gozarse la vida y comprimirla en una fracción de ella, llamada danza.

Este torrente es el que llega a sus bailarines y los vuelve felices, señalándoles caminos de liberación y realización, extractando lo mejor de ellos para la danza y la vida, adelantándoles su recompensa de vida cuando suena emocionado cada aplauso y momentáneamente los convierte en inmortales.

## Una lectura sobre la formación en las historias de vida de los maestros

María del Pilar Unda Bernal \*

*Frente a la historiografía indiferente, entorpecida de abstracciones y de estadísticas, que le teme a lo local, a las anécdotas y a los héroes, se alza la historia viva que muestra a las tragedias humanas girando en torno de cosas concretas, de gallinas y de cerdos, de fotografías y de sillas vacías.*

**William Ospina**  
Colombia en el planeta  
Gobernación de Antioquia  
**2001**

Las historias de vida producidas durante el proceso de “acompañamiento” del proyecto El puente está quebrado de la OEI y SED (2011) resultan de la interacción y la conversación, de la escucha de maestros que llevan más tiempo en las escuelas, por parte de quienes habiendo sido vinculados recientemente al Distrito Capital, se dispusieron a establecer un vínculo que les permitiría reconocer sus trayectorias, sus acumulados y experiencias.

Son historias contadas libremente, sin formatos previos, sin inducir temas, tratando de dejar hablar libremente al otro de su propia vida. De este modo, se contó con cincuenta textos muy diversos, narrativas que dan cuenta de las intimidades del maestro, de sus preguntas, miedos, esperanzas, potencias, deseos, desasosigos, atrevimientos.

Por medio de este estudio se propone hacer una lectura de los textos resultantes desde una pregunta específica, la formación de maestros: ¿Cómo se presenta este tema en sus historias de vida? ¿Cuáles han sido

---

\* Profesora e investigadora. Universidad Pedagógica Nacional. Asesora del Proyecto *El puente está quebrado* de la OEI en 2011.

los acontecimientos y experiencias de formación que cobran relevancia en las narraciones? ¿Qué sentimientos, formas de ver y perspectivas sobre la formación se encuentran en lo relatado? ¿Qué importancia tiene para sus vidas de maestros? ¿Cuáles han sido sus aportes a las prácticas que actualmente realizan en sus escuelas? ¿Qué experiencias de formación han contribuido a hacerle frente a las complejas situaciones que enfrentan en las escuelas públicas de Bogotá?

Dado que durante el proceso de construcción de las historias de vida el tema de la formación no fue objeto explícito de indagación, los maestros podían referirse o no al mismo y abordarlo según sus propios criterios y enfoques. Por ello la sola aparición del tema, la atención que se le dedica, el grado de detalle, la intensidad y las emociones que evoca, adquieren especial relevancia. Este material se convierte así en una herramienta muy valiosa, llena de matices, para saber de la formación a partir de las voces de los maestros sobre lo vivido por ellos como formación.

Ahora bien, el tratamiento dado a estas narraciones difiere del utilizado en otro tipo de estudios, en la medida en que no se pretende formular “universales” con alto nivel de generalización. Esto se sitúa más en un plano de la dispersión y de la diferencia, que permite interrogar y problematizar un tema tan importante como el de la formación de maestros, a partir de las maneras como esta ha sido vivida por parte de sujetos maestros, reconocibles y localizados.

Se ha procedido haciendo en primer lugar, una lectura detenida de cada historia. En un segundo momento, se adelantó un trabajo de tematización, de identificación y selección de los fragmentos en los cuales se hace referencia a la formación vista de manera amplia, sin restringirla a los programas que ofrecen las instituciones “formadoras de maestros” o a los programas convencionalmente reconocidos como tales. Se descomponen los textos en fragmentos, que se ligan y se desligan de las historia de vida de las cuales provienen. La matriz resultante organiza los fragmentos de los relatos por tema, con lo cual se produce un nuevo texto que permite hacer lecturas transversales al conjunto de historias de vida.

Este procedimiento ha permitido reconocer qué temas se presentaron de manera reiterada y con cierto nivel de detalle, emoción, afectación, y cuáles resultan casi imperceptibles, ocupan un lugar menor y apenas se enuncian en el conjunto de las historias. Por la importancia de unos y otros, se incorporan estas lecturas de orden más cuantitativo que permite hablar de vacíos, ausencias o recurrencias, advirtiendo y teniendo la precaución de localizarlas, de no tratarlas como “muestra”, que permitiría hablar de lo que

viven como formación “los” maestros en general, ni siquiera los maestros que participaron, dada la dispersión de sus modos de abordar los asuntos.

Estas experiencias localizadas, estas voces de maestros tienen mucho que aportar a un tema que, como el de la formación, necesita ser considerado como una prioridad en las políticas educativas y en la definición de acciones que comprometen no solo al sector educativo sino a la sociedad en su conjunto.

A continuación se presentan los planteamientos sobre las temáticas resultantes, en conexión con los fragmentos referidos a cada una de ellas: (a) sobre la formación inicial; (b) tránsito de la formación inicial al ejercicio profesional; (c) la escuela, escenario privilegiado en la formación de maestros; (d) degradación de la vida ¿reclamo, o límites de la formación? Pueden convertirse en un buen pre-texto para repensar la formación, interrogar lo ya sabido, realizar nuevas investigaciones sobre el tema y arriesgar propuestas que posibiliten una mayor conexión con la vida de las escuelas, reconociendo las limitaciones y precariedades que los afectan, así como las expectativas, búsquedas y deseos de quienes las viven, padecen y disfrutan.

## **Sobre la formación inicial**

Sorprende la presencia de las Escuelas Normales cuando estas maestras y maestros hablan de su formación inicial. Al referirse a ellas se detienen, detallan, cuentan, manifiestan emociones, las relacionan con su historia profesional. No ocurre lo mismo con las licenciaturas, y son casi inexistentes las alusiones a los programas de posgrado, a pesar del número de maestros con licenciatura y con títulos de especialización o maestría.

Un asunto en particular de la formación normalista llama especialmente su atención: las así llamadas “prácticas docentes”, la preponderancia que tienen en estos programas, sus características, se deleitan, cuentan cómo han sido vividas, también establecen distancias críticas. Se encuentran relatos que, desde perspectivas diversas, resaltan cómo estas han sido un vector que contribuye a definir quiénes quieren y pueden ser maestros, valoran la introducción de las mismas desde muy temprano en la formación, describen en detalle cuáles secuencias han seguido en el espacio de prácticas, señalan los altos niveles de dificultad y de exigencia que entrañan y las ven como una herramienta que ha resultado decisiva al momento de enfrentar sus vidas como maestros. A continuación se observa cómo se expresa esto en distintos fragmentos sobre el tema.

Las prácticas como parte de la formación que ofrecen las Escuelas Normales, han sido decisivas para algunos al momento de definir quiénes quieren y pueden ser maestros. Uno de los maestros de reciente vinculación que en algún momento pensó en no seguir el ciclo complementario, dice al respecto:

*Me gradué como bachiller pedagógico, pero sinceramente no quería hacer el ciclo complementario, no me llamaba la atención en ese momento ser maestro, pero por cosas de la vida no tuve más elección y emprendí este camino. Al comienzo pensé que no iba a servir para eso, tuve mucho desconcierto y desmotivación, pero al pasar cada una de las prácticas pedagógicas el contacto con los niños, el ambiente escolar, le fui cogiendo aprecio y gusto. Hoy no me arrepiento de haberme graduado como Normalista Superior, me siento muy contento y orgulloso de ser maestro, es cierto que son muchas las angustias y desconciertos, pero son aún más las alegrías y satisfacciones que nos dejan marcada la vida (36).*

Algunos resaltan las dificultades que entrañan las prácticas.

*Durante los seis años, en la Normal van perfilando a sus estudiantes para el trabajo docente, así que en cuarto empiezan las prácticas en la anexa y escuelas afiliadas. ¡Qué camello organizar el material para las clases y responder por las propias materias!*

A la vez, estas son reconocidas como una oportunidad de descubrirse a sí mismo:

*También es allí donde adquiero el placer por aprender, por leer, por interpretar todo lo que estaba a mi paso [...]. Es también aquí donde me destaco por tener capacidades de liderazgo, hice parte del gobierno escolar durante varios años [...] (38).*

O como un aporte decisivo para la vida profesional:

*Esa experiencia fue fundamental para todo el trabajo que uno realizó ya más adelante como docente en propiedad, pues le da una visión de qué es ese trabajo y cómo se debe desempeñar (1).*

Por otra parte, en la experiencia de algunas Escuelas Normales las prácticas se han convertido en criterio para decidir sobre la continuidad de los estudios, como lo afirma un maestro que también lleva más de treinta años de ejercicio profesional:

*Cada quimestre se presentaban exámenes y en caso de deficiencias en las calificaciones, sobre todo en la práctica, el cupo se perdía [...]. De esa manera tuve que despedirme de muchos compañeros, que iban rumbo a su hogar y otros a continuar estudios en colegios circunvecinos (30).*

En algunas historias los maestros dedican especial atención a describir detallada y exhaustivamente la secuencia seguida en la programación de las prácticas de las Normales, mostrándolas como un espacio central a su formación: la iniciación temprana desde el bachillerato, la secuencia seguida durante la formación normalista, a partir de una aproximación basada en el reconocimiento de campo y la observación de las prácticas pedagógicas en las escuelas, para pasar en un segundo momento, a la actuación como maestro con alguna periodicidad, hasta llegar en el último grado a la denominada “práctica integral” en la cual el estudiante asume todas las responsabilidades del maestro titular, supervisadas por este a través del “diario de trabajo”, hasta dejarlo actuar “libremente” sin supervisión alguna. A continuación se observa cómo se presenta en la historia de un maestro que tiene más de treinta años de trayectoria:

*Había una parte que era de observación, que era más o menos como en tercero de bachillerato, donde uno iba y miraba las escuelas, hacía un reconocimiento de campo, observaba el comportamiento de los muchachos. Ya después, empezaban con las prácticas, a estar cada ocho días en un curso, luego había rotación, a mí me toco rotar en preescolar, había un preescolar, había primero, cuarto y quinto. Y en once estaba toda la parte de la práctica integral [...]. A comienzos [del año], uno abría todo lo que eran los libros, el registro de matrículas, los programas, era el docente en ese momento. El profesor que estaba de titular, ya lo dejaba a uno libre. Libre en el sentido de que uno tenía que preparar las clases de todo un mes, en todas las asignaturas. Él le corregía. Teníamos que pasar un diario del trabajo sobre qué se iba a hacer. Ellos lo iban corrigiendo, y al final de año teníamos que hacer toda la parte de finalización del curso [...] (1).*

También se encuentran en estas historias importantes críticas a la formación normalista. En ocasiones, la percepción se centra en la imposibilidad de los formadores para tener en cuenta las particularidades de los estudiantes:

*Además, percibo que en esa época el docente que estaba como director de la práctica no tenía en cuenta a ese ser que se estaba construyendo, sino que ya lo veía como el docente que tenía que*

*cumplir y no podía fallar (1); [...] las matemáticas nunca fueron mi fuerte, no las entendía y las profes [ahora lo entiendo mejor], no tuvieron en cuenta mi ritmo de aprendizaje, tampoco la paciencia para enseñarme. Por el contrario, disfrutaba de materias como la filosofía, la pedagogía, el desarrollo humano, y otras tantas que a mis compañeras aburría como las ciencias políticas (38).*

También se señala el carácter repetitivo y memorístico de las mismas:

*[...] principalmente fue una escuela tradicionalista, memorística, tenían que repetir lo que decían los libros y lo que los maestros sabían era repetición, era la época, donde uno tenía que repetir todo de memoria, y los mismos muchachos que estaban estudiando en ese momento, pues era de memoria, repetir. Y en la evaluación tenían que repetir de memoria, si no, no pasaban (1).*

El autoritarismo en las Escuelas Normales también es objeto de crítica por parte de una de las maestras que lleva más tiempo trabajando en escuelas:

*[...] De este colegio [en el que cursé la primaria y el bachillerato durante once años de mi vida] recuerdo el autoritarismo de las monjas, la constante represión de la cual éramos víctimas todas las niñas, nos bajaban el ruedo cuando estaba corta la falda, nos quitaban la maleta si no era del color que la pedían, teníamos que asistir a la iglesia semanalmente entre otras cosas [...] (38).*

Este autoritarismo también es vivido vía evaluación por la imposición de enfoques que conlleva:

*El tema de la evaluación como una imposición de enfoques en pedagogía. Estamos repitiendo lo memorístico de la escuela tradicional, pero estamos hablando que hay otra tendencia, que es lo de Piaget, que es los planteamientos de Vygotsky y sus seguidores, ¿y evaluando con esas técnicas? ¿Con esas pruebas objetivas? (1).*

## **Tránsito de la formación inicial al ejercicio profesional**

En contraste con las percepciones sobre los estudios normalistas, en el conjunto de relatos sobre la formación en las licenciaturas se aprecia una marcada insistencia en las dificultades que han tenido los maestros a la hora de enfrentar la vida profesional. La sensación de parálisis, de temor, de traumatismo al no encontrarse con herramientas suficientes, se repite



en maestros que han pasado por los programas universitarios en distintos periodos, como se puede ver en los fragmentos siguientes:

*Inicié labores en una entidad, dónde después de mucha selección, habían establecido mi perfil como requisito del cargo. Yo sería docente de informática y eso me parecía bien, lo que no sabía era de quiénes sería profesora. El primer día de trabajo algo parecido al pánico fue lo que sentí, rodeada de 35 “sutecitos” menores de 6 años de edad, que me miraban fijamente sin pronunciar palabra alguna, con sus piecitos colgando de unas enormes sillas giratorias. Estaba aterrada, lo primero que les pregunté, casi llorando fue: ¿Ustedes saben leer? Y ellos en un movimiento sincronizado, con sus cabecitas me respondieron: “No”. Estuvimos todos en silencio sin dejar de mirarnos. Y como una alegoría al salón en que nos encontrábamos [era un platillo volador], sentía que realmente todo giraba a nuestro alrededor. No sé cuánto tiempo estuve así, pero recuerdo que pasaron por mi cabeza todas las clases universitarias de didáctica I, II y III, y mi quehacer pedagógico anterior y en ninguna parte encontraba nada que abriera un camino de comunicación con estos pequeñitos (6) (más de 22 años en ejercicio).*

*A los veinte años de ejercicio profesional: cuenta la profesora que el primer año de trabajo fue difícil y pensó que había fracasado en esta profesión. Tomó entonces la decisión de trasladarse a otro colegio pequeño también, pensando en una situación diferente. Pero se encontró de nuevo frente al mismo problema. Algo debía cambiar y por lo visto [...] no eran los niños (34) (20 años en ejercicio).*

*Sí, yo siento que lo que aprendí en la universidad [...] uno ve muchas metodologías, métodos de enseñanza, todo que el desarrollo del niño, que según Piaget, pero en ese momento cuando me paré ante los estudiantes eso ni siquiera se me pasaba por la cabeza. [Y más adelante:] No recuerdo bien si la primera clase fue con un curso de transición, o creo que fue con un séptimo que tuve clase, donde lo que más me acuerdo, fue que me encontré, a pesar de que era un colegio privado, con un niño que era súper grosero, que era de un altanero, no me dejaba dictar clase, yo ese día llegué llorando a mi casa y todo porque yo no sabía manejar la situación, no supe tal vez manejar la situación (15) 12 años de trayectoria).*

*- Considera que en la parte de las asignaturas de las didácticas y la pedagogía la universidad se quedó corta. Como profesora, siente que la parte de la pedagogía y la didáctica que maneja, la ha ido*

*construyendo desde la experiencia en el aula, más que a partir de lo que recibió en la universidad (25) 4 años de vinculación).*

Uno de los pocos relatos que menciona las prácticas al hablar de las licenciaturas, resalta sus aportes en términos de permitirle plantearse sus propios interrogantes:

*Fueron muchas las preguntas e inquietudes pedagógicas durante esos años, teniendo un acercamiento a las prácticas pedagógicas en dos líneas, la primera en la proposición de didáctica en Servicios Educativos del Museo del Oro, y luego en aula con la asignatura de Ciencias Económicas y Políticas en el Instituto Diversificado de Chía, colegio técnico, donde realizó varias clases con estudiantes de décimo y once grado (18).*

En otra historia de vida se resalta la inclusión tardía de las prácticas en la licenciatura, vista como un “requisito” del programa:

*Las prácticas docentes al finalizar la carrera eran un requisito indispensable para obtener el título. Iniciamos prácticas semestrales desde preescolar hasta once grado, haciendo algunos trabajos de didáctica, proyectos de aula, rincones de interés, escuela nueva, en fin, todo lo que tenía la educación en auge en aquel entonces. Luego la universidad y bajo supervisión permanente, debíamos dictar clase a los compañeros de otros semestres y programas, dando buena cuenta de un impecable parcelador y material didáctico sin salirnos un milímetro de las leyes que regían la educación en el momento, esto me acercó más aún a la Pedagogía (6).*

A nuestro modo de ver, estos fragmentos son contundentes al señalar las limitaciones de las “bases teóricas” y las “prácticas docentes” en los programas e invitan a pensar en las separaciones que se presentan entre estos dos “componentes” de la formación. ¿Cómo se enseñan las teorías? ¿Cómo se trabajan las prácticas y qué se espera de ellas? ¿Qué relaciones se establecen entre las teorías y las prácticas?

Leídas en conjunto, las aproximaciones anteriores permiten formular importantes interrogantes en relación con los programas de formación, sobre el lugar que ocupan en ellos los sujetos que se forman como maestros, la oportunidad que tienen de experimentación y de ejercicio pedagógico, de reconocerse y construir su propia subjetividad, de enfrentar por sí mismos y con otros las preguntas y exigencias de su profesión.

Las prácticas no pueden continuar siendo pensadas como lugar de “aplicación” de las teorías, se necesita replantear esa separación teoría-práctica, pasar de la formación centrada en el conocimiento, a partir de unas disciplinas delimitadas, o de unos cursos o programas de inducción a didácticas y reglas de acción, a propuestas que tengan la capacidad de reconocer y abordar las preguntas del maestro, de acceder y construir teorías y conceptos que consulten la complejidad y los problemas de su práctica. Así, el maestro tendría la oportunidad de ensayarse a sí mismo, desde su formación inicial, un lugar muy distinto al que se le asigna en las políticas públicas y en los mismos programas de formación.

## **La escuela, escenario privilegiado en la formación de maestros**

Los planteamientos anteriores se complejizan aún más con la lectura de los textos en los cuales los maestros hacen referencia a su ejercicio profesional en las escuelas, en ellos se insiste en señalar vacíos en los programas que los han habilitado como tales, pero más que esto se plantean importantes cuestionamientos a los modos hegemónicos de pensar al maestro y su práctica pedagógica. Estos hablan de maestros que se ven a sí mismos como seres inacabados, en permanente interrogación y búsqueda, y de su vida en la escuela como un lugar privilegiado para su formación, el pensamiento, la creación de propuestas y prácticas pedagógicas, en contravía con las políticas y decisiones de carácter administrativo que las rige.

Sobre lo primero, se ahonda en las carencias de la formación inicial de manera sensible puesto que resulta muy difícil entender cómo alguien pudo pasar por una institución formadora, cualquiera que esta sea, sin problematizar asuntos de este tenor, baste el siguiente fragmento que permite ver cómo una maestra, al examinar críticamente su práctica en la escuela, pasa de entenderse a sí misma como simple funcionaria, a reconstruir su papel en la cultura.

Se trata de alguien que lleva relativamente poco tiempo de vida profesional (12 años) y por ello resulta más difícil entender cómo este tema, debatido ampliamente en el país en el marco del Movimiento Pedagógico desde los años 1980, no pase siquiera por los programas de formación.

*Cuando empecé como docente no tenía visión de nada, estaba así como a ciegas, era muy corta esa visión, se suponía que solo iba al salón de clases a cumplir una función como empleada, y a obtener un resultado que en ese caso era que los chicos aprendieran algo, o tener una calificación básicamente [...] ya es más importante para*

*mi que los chicos, hacerle hacer un aporte a los chicos así no sea desde mi área del conocimiento, pero sí como seres humanos a ellos, que les sirva para su vida, lógico que si uno logra que ellos aprendan lo que uno les está tratando de transmitir muchísimo mejor, pero uno aprende que es mucho más importante esa parte como ser humano, y más en este medio, en un colegio público más bien, no sé como será en los demás, pero de pronto los demás colegios los chicos tienen como mas formación en valores [...] (15).*

Resulta sorprendente que en estos tiempos, cuando Colombia ha sido escenario de debates importantes sobre el papel del maestro en la cultura, desde los inicios del Movimiento Pedagógico en la década de 1980, se encuentren maestros que inician su vida profesional viéndose a sí mismos como simples funcionarios. Esto, sin duda, le hace una pregunta a la formación. Afortunadamente, estos mismos fragmentos dejan ver que durante su vida profesional algunos tienen la oportunidad de romper con aquellas imágenes que limitan la potencia del maestro, tan frecuentes en ciertas definiciones de políticas y elaboraciones teóricas.

- **La propuesta pedagógica del maestro se construye en interacción con las condiciones y problemáticas que le plantean sus prácticas**

Lo que ocurre de hecho es que los maestros hacen de su vida en la institución escolar un espacio para su propia formación.

*[...] cada año uno va adquiriendo experiencias, y cada año uno se va volviendo como más maduro en lo que está haciendo [...] lógico yo no soy en comparación a como era cuando ingresé hace ocho años (15). [...] Cada nuevo trabajo al que me enfrenté, fue en principio complicado, pero con paciencia, observación y estudio logré desempeñarlo. No solo aprendí métodos, técnicas, estrategias, teorías [...], sino que también aprendí el difícil arte de compartir espacios con personas de maneras de ser y costumbres muy variadas (32). [...] Considera que en la parte de las asignaturas de las didácticas y la pedagogía la universidad se quedó corta. Como profesora, siente que la parte de la pedagogía y la didáctica que maneja, la ha ido construyendo desde la experiencia en el aula, más que a partir de lo que recibió en la universidad (25).*

Algunos registran la complejidad de las preguntas que les plantea la escuela: “¿Y cómo se hace para trabajar con tres cursos, con niños huérfanos de padre en un alto porcentaje, por efectos de la violencia política

y literalmente sin cuadernos, si en la anexa se practicaba solamente con uno, en un salón de ladrillo, cemento y estuco, con unos pupitres individuales, con reglamento, con unos niños uniformados, de edades similares según los grados, con baños, bombillos, tablero, tiza, franelógrafo, libros de registro, sin machetes ceñidos a la cintura, sin sombreros, llegando a la hora indicada? (30).

Otros dan cuenta de las acciones que despliegan en solitario para enfrentarse a situaciones inesperadas y de la forma cómo las convierten en experiencia:

*Se inician las clases y con ellas el aprendizaje para la maestra en tanto debía distribuir su horario para atender dos cursos al tiempo. Esta situación hizo que me esforzara por empezar a dotarme de textos y materiales didácticos para mantener ocupados a los niños y las niñas de un lado, mientras trabajaba con los del ala opuesta, de otro. Esta experiencia en el contexto pedagógico fue altamente enriquecedora, pero en el personal fue muy dura por cuanto vivía allá en la escuela sola, sin luz, sin agua, sin más compañía que los niños y las niñas (2).*

- **Los aportes de las iniciativas y propuestas que se adelantan en las escuelas**

Son innumerables las narraciones sobre los aportes de la vida de las escuelas a las redefiniciones de unos maestros que se empiezan a ver de otra manera, ensayan, se reconocen en unas prácticas móviles, localizadas, que ellos mismos construyen y reconstruyen en interacción con los sujetos, con los territorios, con lo que allí acontece:

*Torca, esta institución fue mi taller de “aprender algunos pasitos para hacer ciencia”, las compañeras y los compañeros de trabajo en su gran mayoría con esa capacidad de entrega, llevaron a los estudiantes a los primeros puestos en los concursos capitalinos [...]. Allí conocí el trabajo por proyectos y en verdad que es algo inolvidable, que la ubicación del colegio, enclavado en los cerros orientales hacia el norte de la ciudad de Bogotá, con una ruta ecológica de vegetación variada, es un lugar que vale la pena se le programe para ser una escuela piloto en el campo de la investigación [...], gracias al plan académico que por esos años de comienzos del presente siglo se adelantaba allí, donde cada estudiante año tras año, desde preescolar hasta undécimo grado, rotaba por un área donde se podía investigar tanto en la parte de las agropecuarias como en*

*lo relativo al bosque. Recuerdo que, logramos con los chicos clasificar tres ecosistemas totalmente diferentes en las laderas del bosque desde un ecosistema de tierra fría hasta el de subpáramo de bosque andino donde hacían su presencia los frailejones (11).*

Aun cuando cada vez es más desaprovechado el espacio escolar para la construcción colectiva de propuestas pedagógicas, en estas historias de vida se encuentran múltiples referencias a los modos como estos maestros incorporan a su ser, a su saber, a la redefinición de sus prácticas los aportes de directivos, maestros, estudiantes, madres y padres de familia, quienes, la mayor parte de las veces sin pretenderlo, producen otras configuraciones, desaprendizajes y redefiniciones en la vida del maestro.

Se destaca también la incidencia de las culturas institucionales, de sus enfoques pedagógicos, de unos ciertos estilos de vida:

*[...] cuando se graduó, se fue a Medellín, entró a trabajar a Fe y Alegría, donde trabajó diez años; allí era enseñanza personalizada, siempre trabajó con educación liberadora, la calidad de educación que se impartía al pobre era buscando equidad y justicia social, tuvo mucha influencia de un sacerdote de apellido Carrasquilla, que a pesar de ser de cuna burguesa, solamente tenía dos camisas, la de lavar y la de ponerse, y si alguien se la pedía se la regalaba. Solo disfrutaba el trabajo en las parroquias pobres. Muchas veces se salió de las normas eclesíásticas, por lo cual fue sancionado varias veces; pero su doctrina para trabajar en educación y su poder sobre el pueblo del que puede hacer uso el maestro le imprimieron a Sofía una gran dosis de justicia y de trabajo honrado y con sentido social, aquí recibió mucha enseñanza y aportes, las rectoras de esta institución eran magísteres en algo social, la responsabilidad y amor por el trabajo, lo ético y religioso se lo debe a Fe y Alegría (27).*

En otras historias se resalta el aporte de los directivos:

*Este primer colegio aportó muchísimo a la profesión de la Licenciada [...], pasó de ser la estudiante para convertirse en la profesora. El rector Jairo, a quien recuerda con cariño, le enseñó que la serenidad debía llevarla al salón de clase y que sacara aparte del salón a aquel niño o niña que por algún motivo no estuviera dispuesto, antes de alterarse y enfurecerse. De esta primera experiencia no olvida el apoyo de todo su grupo de trabajo, el hecho de resaltar las cosas buenas y el espacio para conversar sobre las actividades y situaciones del colegio. Todo ello fue enriquecedor en el camino de la docente (24).*

*Con su reflexión y con la ayuda de la directora del colegio [regaños y consejos] empezó a encontrar la solución: logró ver la importancia de descubrir qué es lo que les gusta a los niños. Empezó entonces su aprendizaje de canciones, de manualidades y de historias. Aprendió también a moverse dentro del salón, a cambiar el tono de la voz y a estar atenta a su expresión corporal. A partir de ese momento empezó a percibir que mejoraba en su labor y se fortalecía su vocación (34).*

Y también se encuentran críticas al papel de directivos, que al ser vistos como administradores o gerentes, pierden de vista su papel pedagógico:

*Abandonar el concepto de que el coordinador vigila y a cambio programa en compañía de los docentes integrantes del Consejo Académico [...], que se involucre, no solo en lo administrativo sino también que lidere la parte del quehacer pedagógico [...] (11).*

#### • Escenarios de encuentro e intercambio pedagógico en la escuela

La existencia de espacios escolares para la interacción entre maestros y el intercambio pedagógico adquiere una especial connotación por la posibilidad de construcción de lo colectivo, de romper con la insularidad a la que han sido sometidos los maestros en sus prácticas:

*En la historia del Bravo Páez, espacios para el intercambio pedagógico entre compañeros, más allá de la repetición, la crítica, la creación [...] el compartir con los demás nos llevaba a construir algunas posiciones frente a lo que estábamos haciendo, a lo que estábamos realizando en cada una de las áreas. Entonces allí nos poníamos de acuerdo con los compañeros, hablábamos de pedagogía y construíamos cosas diferentes [...]. Y eso nos llevó a hacer cosas creativas dentro de la lectura de textos (1).*

*El deseo de encontrarnos y apoyarnos [aducen las maestras de matemáticas, amigas de mi maestra referente], generó unión en el trabajo para apoyarnos, huelga decir, para hacer interdisciplinariedad, para cooperar y resaltar los saberes. La fiesta de la Ciencia, escenario creado a partir de la experiencia, permitió la danza entre el área, el perímetro del cuadrado y del rectángulo, dando como coreografía tarjetas navideñas y de cumpleaños" (5).*

*Siempre buscó estudiar, pues dentro de sus convicciones está lo que se logre aprender pues mejora la práctica docente y los nuevos*

*aprendizajes se enriquecen en la interacción con los compañeros docentes buscando otras formas de lograr los aprendizajes de los estudiantes (8).*

Estas historias nos hablan también de unas prácticas que no se construyen en el aislamiento, ni siquiera en el intercambio entre maestros dentro de la institución escolar:

*Gracias a algún padre de familia conocí a los miembros de la defensa civil, algunos de sus colaboradores nos acompañaron cuando de recorrer la vereda se trataba, ya sea para explorar la cueva del Caballo en donde hallamos algunas muestras de estalactitas. Fue algo sorprendente al igual que los murciélagos o los bosques con rico olor a eucalipto para hacer campamentos. Así aprendimos a conocer las plantas, sus partes y demás temas relacionados (11).*

Conceptos y acciones que reafirman la fuerza de lo colectivo en la escuela, a pesar de ella. Múltiples ejemplos de prácticas que se construyen desde un posicionamiento del maestro como sujeto que se interroga, que se inventa, rompiendo con el aislamiento que se impone en un escenario al que se le niegan desde las políticas educativas la posibilidad de construir espacios para la construcción colectiva:

*Me fascina trabajar en equipo, por eso veo que la mejor forma para las generaciones de estudiantes que vienen es el trabajo por ciclos, cuando se hace la interdisciplinariedad no importa de qué área viene el conocimiento, como magia hay una mezcla de saber que enriquece y es productivo [...] intenté en compañía de los docentes del área Integrada hacer una integralidad de conocimiento con el lanzamiento de cometas y algo se logró, pero pienso que se necesita primero estar convencidos de formar un equipo fuerte de trabajo (11).*

El segundo aspecto que se resalta en la lectura de estas historias con respecto a la vida profesional como formación, se refiere a los profundos cuestionamientos y rupturas que se están haciendo desde las mismas escuelas con respecto a los modos hegemónicos de pensar al maestro. Voces diversas, maestras y maestros que ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los entornos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo. A nuestro modo de ver, aportan otra mirada sobre las escuelas que, en una posible interacción con las instituciones formadoras, pueden aportar otras claves para pensar la formación: no todos los maestros obedecen a los imaginarios que



socialmente se han construido sobre ellos, veamos cómo han sido vistos algunos por quienes se aproximan en este proceso a sus historias de vida:

*Antítesis del prototipo de profesor, que repartía su tiempo entre la preparación de clase y la ejecución de la misma; encerrado y encerrando a sus estudiantes en un aula, como prisioneros del saber; que los alejaba del mundo externo, bajo la disciplina impuesta por la "autoridad", propia de una personalidad seria, distante y a veces arrogante hacia sus alumnos (4).*

En otros momentos se aprecia la diversidad de las escuelas, su riqueza, inquietudes, búsquedas, acciones, rompen con los esquemas incorporados, implicando en ello diversos procesos en el aula, en las instituciones, en las relaciones con el entorno social inmediato. Necesarios replanteamientos sobre esa escuela homogénea y sometida, en donde los maestros se piensan como objetos de las políticas y de decisiones de carácter administrativo, que alertan sobre el lugar que se le ha dado al maestro en las políticas, pero también en la academia, en ciertos enfoques investigativos y en los programas de formación. Se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía, su compromiso con la vida de los sujetos. A continuación se plantea cómo se presentan algunas de estas problematizaciones:

- **El problema del maestro en la escuela no son los "aprendizajes", ni este se reduce a una relación con el conocimiento**

En estas historias se observa cómo los maestros se están reconociendo como productores de sus propias prácticas, alejándose de aquellos lugares donde la modernización ha constituido su nuevo centro de poder: la ciencia, la verdad, el conocimiento. En el reconocimiento de su práctica como experiencia, rompen con la pedagogía instruccional y sistemática, abandonando aquellas prácticas que los han subordinado al método, a las teorías y a la evaluación. Rompiendo con el sometimiento, recorren nuevos caminos de formación que los relacionan con la estética, la ética, la construcción de lo individual y de lo colectivo, la política:

*Que no sea lo fundamental estarle transmitiendo conocimiento porque hoy los medios y la tecnología la permiten acceder muy fácilmente al muchacho a esta información. Entonces hay que hacer una formación del ser que es lo importante (1).*

*[...] cuando entendemos que el aprendizaje no tiene un orden establecido, entendemos lo enriquecedor que puede ser un proyecto de aula y más aún un microproyecto (6).*

*Hasta ahora vengo a entender cosas del curso para profesionales no licenciados, lo primero que dijo el maestro fue, “es que ustedes entran a ganar la confianza”, es una relación de confianza, ni siquiera una relación de enseñanza aprendizaje (15).*

En uno de los documentos de la Expedición Pedagógica Nacional, los maestros viajeros expresan así esta idea: “El encargo social de la escuela no queda satisfecho solo con impartir conocimiento a estudiantes” (Documento de sistematización Eje Cafetero, 2000, mimeo).

- **Distanciamiento de la perspectiva homogenizante, reconocimiento de las singularidades y diferencias**

En medio del entrecruzamiento de un conjunto de fuerzas que pretenden la consolidación de un poder global que ha querido subordinar y domesticar al maestro y pensar nuestra existencia desde una perspectiva de homogenización, en los que el lugar y la diferencia son considerados solamente como una condición para ampliar los alcances del mercado, se localizan un buen número de fragmentos, expresión de resistencia a las políticas educativas hegemónicas de carácter supranacional controladas por una lógica que hace culto a la eficacia, a la eficiencia, a la calidad, mediante una cierta dictadura de la evaluación y la medición de resultados en términos de estándares.

En su lugar, resaltan las singularidades de los niños y de sus historias, así como las especificidades y complejidades de los ambientes en los que crecen y viven, en una clara interacción con sus propios sentimientos y deseos como maestros, sin lo cual resultaría impensable la construcción de sus prácticas pedagógicas:

*Los niños son un mundo diferente y están inmersos en ambientes diversos. Cada “sute” tiene algo diferente que ofrecer desde su mundo y desde sus vivencias. No hay una regla que permita medir una multitud, no hay una similitud que permita establecer una norma [...]. Es en lo que hay donde debemos abonar para sembrar y cultivar. Comenio, Rousseau, Piaget, Vigosky, Durkheim, todos van tras una meta, pero hay que trabajarla sobre lo que hay, individualmente (6).*

Es así como esta maestra parece salir del “pánico” inicial al cual ya se hizo referencia, pues

*Entendí que nunca hay nada, solo ellos y uno como maestro para empezar a construirlo, con nuestras propias normas de interacción, en nuestro diario vivir, en nuestro compartir, en nuestras vivencias; el camino se hace andándolo (6).*

Es claro que estas definiciones resultan de una lucha, de una dificultad, que también los enfrentan a los supuestos de su propia formación:

*Aunque se esforzaba mucho por no salir de la línea de orientación académica, su lado humano le ganaba generalmente [...]. Obedecer a su condición de maestra implica, por ejemplo, no pretender que todos sus alumnos alcancen el mismo nivel fijado de antemano, sino valorar cómo cada uno alcanza ciertos objetivos, contando con su propia historia (6 B).*

#### • La diversidad de las escuelas

La escuela no es “escuela” en singular. Estas historias nos acercan a un mundo de tensiones, salta a la vista una escuela viva, atravesada por maestras y maestros con distintas orientaciones, con distintas maneras de entender y realizar sus prácticas. Tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten distintas posturas en un mismo maestro. En algunas de estas historias se pueden apreciar posiciones de maestros que tienen que ver con un cierto acomodamiento a la institucionalidad escolar, donde se coloca, por ejemplo, toda la fuerza en “aprender a preparar clases” o conseguir el “control” o el “dominio de grupo”, que ha sido una de las preocupaciones de directivos docentes en relación con los maestros recién vinculados, durante la realización de este proyecto.

Es precisamente en medio de esta multiplicidad en la que radica la fuerza movilizadora y formadora de la escuela. Una escuela diversa, plural, muy distinta a la de la mirada homogenizante que se ha pretendido hacer sobre ella. El asunto de la formación no se agota en los programas de formación inicial, la formación no acaba por el hecho de obtener un título, tampoco se resuelve en cursos o programas que se realizan al margen de la práctica y de la vida de las escuelas. Se requieren otros modos de entender las relaciones teoría-práctica, la construcción de la experiencia.

Pensar lo que ocurre con la formación de maestros supone ampliar cada vez más la interrogación sobre la relación del maestro y de sus prácticas, con la cultura. Dejar de depender de los discursos oficiales. Acercarse a las condiciones que hoy viven los maestros en las escuelas, tan lejanas de quienes definen las políticas, pretendiendo reducir toda la complejidad de la que allí acontece a indicadores de logro, competencias o estándares de aprendizaje. Alejarse definitivamente de esas lecturas homogenizantes en las que, por fortuna, hay maestros que no se reconocen, pues nos impiden ver la diversidad y la riqueza de lo que se tiene

Las evaluaciones que se hagan para medir niveles de desempeño o de aprendizaje o las competencias alcanzadas, se encontrarán de manera indefectible con las diferencias. Las políticas de estandarización tendrán que negociar con ellas. Una de las maneras de resistencia a las políticas gubernamentales es asumir que en realidad las políticas públicas en educación se construyen en las aulas, en las escuelas y tienen el rostro que finalmente le dan los maestros, desde lo pedagógico, que es su razón de ser.

- **Replanteamientos sobre las relaciones de poder**

También se encuentran aproximaciones que comienzan a poner en cuestión el ejercicio del poder en la escuela, interrogando el propio poder del maestro:

*Para ella, la obligación debe ir en doble vía, si obligo, me obligo. Si obligo a mi chico a estar en mi clase, me obligo a hacerle una dulce estadía. Si obligo a mi chico a realizar trabajos escolares, me obligo a enseñarle adecuadamente y a darle las herramientas. Si obligo a mi chico a aprender, me obligo a encontrar la mejor forma de enseñarle [...]. Considera que no es la obediencia silenciosa e improductiva que alimenta nuestra vanidad docente la que sirve, sino la que surge del convencimiento (18 b).*

*Creo que esto me ayudó para mejorar desde lo mío y convencerme que no cambio a nadie, que el reto es aprender de todas las experiencias en la vida y propiciar en mis estudiantes reflexiones de los hechos cotidianos, de la historia de vida personal como referente para entender lo que hago y cómo lo hago, para empezar por comprender la realidad y deconstruir lo que me afecta, tomar las decisiones y hacer una constante autoevaluación objetiva que conlleve el cambio de vida para mejorar; hacer consensos y velar*

*porque estos se cumplan en aras de la justicia, la dignidad y los derechos fundamentados en los valores y en el cumplimiento del deber como punto de partida para exigirlos, que también es una construcción que nos cuesta, pues tenemos unos imaginarios como docentes que no son fáciles de cambiar y que afectan la formación de los estudiantes, entre estos: el profesor piensa que él si puede llegar tarde, salirse del salón, pues sus razones son muy válidas, pero si esto la hace un estudiante ya no está bien, o pedir respeto con irrespeto, entre otros muchos momentos que surgen en lo cotidiano. Creo que se logra más si se construyen unos consensos en los que “todos” en condiciones de igualdad proponen unas normas que se deben respetar, se hacen unas salvedades negociables y entre todos se garantiza el cumplimiento, entonces esos acuerdos son legales y legítimos y generan compromiso y responsabilidad (8).*

Si se entiende que tanto las prácticas, como las condiciones en que ellas se realizan son móviles, que exigen un replanteamiento y una invención permanente de la escuela y del maestro, se necesita hacer un giro en el modo como se disponen los tiempos y los espacios escolares, de tal manera que rompan con la idea del maestro como funcionario, al servicio de un conjunto de tareas, objetivos, aprendizajes y estándares. Esto es, entender el carácter intelectual del maestro y la necesidad de construir escenarios individuales y colectivos, para la producción pedagógica de saberes y de prácticas.

Otro tema que exige redefiniciones tiene que ver con los lugares desde donde se definen las prácticas y su relación con la teoría en los programas de formación, el modo como estas han sido vividas en algunos casos se acentúa en un fragmento como este: “[...] y en los centros de práctica tenía uno que elaborar unas planillas, y en las planillas los maestros que los asesoraban a uno le decían qué tema dictaba” (1). O en este:

*Las maestras consejeras eran exigentes a la hora de revisar la planeación de las clases y los materiales que se emplearían para el desarrollo de las mismas, a veces se excedían [...]. Lo que se necesitaba era cumplimiento, calidad y buenas dinámicas para despertar y mantener la motivación de los estudiantes (2).*

En casos se dejan ver las dificultades que entraña colocar toda la fuerza en la aproximación a determinadas teorías, bajo el supuesto de que el maestro encontrará en sus prácticas un lugar para su aplicación. Dejan ver que el

asunto va más allá de la aplicación, tampoco se resuelve este tema planteando las relaciones teoría-práctica en términos de “praxis”. Es en la experimentación, de unos maestros que se atreven a ensayar, cómo se producen unos entrecruzamientos, un cierto tipo de “relevos” de las prácticas con las teorías, a partir de las inquietudes y las ocurrencias que suscita la práctica.

Se necesita ensayar otros modos de pensar las teorías en la formación de maestros, una formación vinculada directamente con la práctica se relaciona con los conceptos y la teoría de otro modo, la teoría no puede ser pensada como un antecedente, como un “marco” que luego tendría que se “aplicado”. No se busca fijar contenidos, teorías, modelos, métodos que se supone reproducirá el estudiante en su práctica. Tampoco es la práctica como lugar de observación o de “familiarización” con las condiciones educativas, ni de observar a otros maestros e imitar sus prácticas, dos modelos que en ciertos momentos han orientado la formación inicial de maestros.

## **La degradación de la vida atraviesa la escuela ¿reclamo o límites de la formación?**

Los maestros en sus historias no han ocultado, y tampoco se hace aquí, la pobreza y el sometimiento cultural, político y económico de estos pueblos, saben que los niños y las niñas de estas escuelas son hijos de la guerra, del desplazamiento, de la más extrema pobreza. Se repite el llanto, la tristeza, el dolor, la pregunta por el papel que les corresponde en situaciones límite, como estas:

*Lo que más me impacta a mi, por ejemplo, son los casos de los niños, que no tienen un apoyo en la casa, que no tienen una familia que los cuidan o que viven con la abuelita o con el padrastro, etcétera, que no traen un peso, o no traen qué comer y todo eso, y son los chicos que más esfuerzo hacen. Sí, que vienen a aprender, pero hay otras situaciones de niños, yo conozco por ejemplo casos de niños que físicamente solamente vienen a comer el refrigerio, y cuando no reciben ese refrigerio pues hasta se deprimen (15).*

*Hay el caso de un niño que, me impactó mucho, que con él eran ocho hermanitos, y eran como de cuatro padres distintos [...]. Y vivían todos en una misma habitación, entonces, lógico que el niño era rebelde, no le importaba nada, no sabía ni a qué venía [...] el personaje que vivía con ellos [...] abusaba de las niñas mayores y hacían lo que tenían que hacer delante de los niños y todo. El*

*Bienestar Familiar se los retiró a ellos, y entonces uno dice, en esas situaciones ¿qué ganas puede tener un niño de estudiar? ninguno. Más es como de pronto el amor o el apoyo que ellos puedan recibir acá en la institución que realmente lo que ellos puedan adquirir cognitivamente por que no les importa, y así hay muchísimos casos (15).*

Por momentos se observa un reclamo a la formación ante la sensación de impotencia que producen las condiciones que enfrentan los maestros y la institución escolar. En otros ellos mismos se interrogan si los programas de formación pueden aportar herramientas para enfrentar estas condiciones extremas.

*Esta fue la entrada a otro mundo bien diferente. El viaje era desolador. Volvieron a mi mente: la vida en las ladrilleras, las diferencias sociales, la injusticia. Por una parte el trabajo ahora incluía en el aula a las mujeres con todas sus particularidades, a jóvenes sin motivación hacia el estudio, a las parejas sentimentales desde el grado sexto, a niñas embarazadas en todos los grados. Los conflictos eran continuos entre estudiantes, entre profesores, entre profesores y estudiantes y entre profesores y directivos. A pesar de esto, me encontré con una población estudiantil bastante cálida, amigable, proveniente de familias desintegradas, desplazadas, muchos de escasos recursos y habitando en zonas de riesgo con construcciones no seguras.*

*El conflicto era ahora más importante que el conocimiento, su resolución, otro tipo de conocimiento que fui adquiriendo. Además el entorno era en realidad alarmante, escuché acerca del peligro en las calles, las pandillas dentro y fuera del colegio. La práctica docente a la que estaba acostumbrada quedó en segundo plano ante una realidad social que aparecía como injusta e incomprensible. Solo quedaba abrir el corazón, darle prioridad a la parte afectiva, a la comprensión de una cultura desconocida. Los padres de familia fueron muy cercanos a mí, me invitaban a sus fiestas, a ser madrina de sus hijos. Así se fueron construyendo lazos que aún conservo (32).*

*La universidad no me preparó para resistir a las problemáticas sociales. Hoy pienso en mi corto tiempo con la SED y me enfrento a la realidad que me asusta, ya que estudié cinco años para prepararme como docente, pero en la universidad no me dictaron ninguna materia que me enseñara cómo resistir a las problemáticas reales de la sociedad, cómo enfrentarme a la indiferencia de los niños, a*

*la agresividad de los padres y a la carrera del reloj. Terminó un año más con grandes desilusiones (maestra novel HV 12).*

*Después de graduarse de la universidad, Aleja trabajó en un colegio de Ciudad Bolívar, en donde aprendió mucho más de aquellos niños, niñas y jóvenes, cuyo contexto se caracterizaba por la pobreza, las pandillas, el hambre, y demás problemas sociales que aquejan a la mayoría de la población que habita este lugar (39).*

En medio de todo esto, de otros y numerosos textos que expresan el dolor de enfrentar situaciones límite, las maestras y los maestros se mueven con entusiasmo, buscan, ensayan propuestas en las que despliegan toda su capacidad y su ser:

*[...] a veces uno se ve enfrentado a cosas que no sabe manejar, por ejemplo, a veces a mí me pasaba que yo era poco detallista, yo veía que un niño cambiaba, pero yo lo que hacía era llamarle y llamarle la atención de por qué era su cambio, pero nunca iba más allá de que realmente tenía motivos. Mira que ahora me pasó con un niño que era excelente en décimo, y cambió de la noche a la mañana, en la parte de convivencia, se volvió súper agresivo, y en la parte académica también bajó, no tanto de perder materias [...]. Y resulta que ellos son tres hermanitos y los padres se separaron [...]. Entonces se ven solamente acá, se reunían y se ponían a llorar los dos, o sea uno entiende esa situación por la que está pasando [...]. Me imagino que por eso también se estaba portando de manera agresiva [...]. Entonces muchas veces el docente no tiene, no tenemos, como esa, ese tacto para darse uno cuenta, ese prestarle debida atención a los niños (15).*

*En el año 2009 trabajé con un grupo de quinto de primaria, en el colegio Agustín Fernández, cuyos niños tenían fama de necios, igual al grupo de estudiantes que me correspondió en mis inicios como docente en un colegio del sur. En realidad los encontré díscolos e indisciplinados, pero, siento que me funcionó muy bien trabajar con ellos la lectura diaria y a la misma hora, para crear hábitos, la lúdica: mostrarme juguetona, en las actividades, comprensiva ante sus faltas y ante todo expresarles afecto y respeto. Les hacía ver mi trato para con ellos y les exigía que correspondieran de la misma manera. El respeto no se impone, se gana (13).*

*Al mismo tiempo del diario vivir en nuestro ejercicio académico he aprendido cómo tratar a muchachos que tienen una carga*



*emocional y conflictiva bastante grande y complicada pues él maneja con autoridad y aprecio a los estudiantes [...] ha sido muy importante, ya que fue uno de los primeros docentes que me acompañó en este proceso un poco tortuoso al principio y que hoy en día valoro mucho pues me ha servido o para este camino que emprendí en enero de este año (23).*

Pero ahí se encuentran, enfrentando su soledad y la estigmatización, con esa audacia que les permite hacerle frente a las dificultades desplegando toda su fuerza y su poder. Se sabe por la interacción con algunos de ellos en la construcción de sus propias historias de vida que muy probablemente sus palabras no alcanzan a dar cuenta de su propia práctica, de su potencia para atender las situaciones de dificultad extrema en las que realizan sus prácticas. No se encuentran en las historias referencias que permitan identificar aportes de los programas de formación, de las universidades, de los posgrados que contribuyan a convertir estas prácticas en experiencias, a acompañar procesos de producción nutridos por estas vivencias. La construcción de la experiencia, pasa por enfrentar las prácticas pero no es lo mismo, no basta con ello, se requiere que estas puedan ser convertidas en objeto de interrogación, pasar por el ejercicio del pensamiento.

Hay asuntos que son responsabilidad de la sociedad en su conjunto y del modelo actual de “sistema-mundo capitalista” que profundiza cada vez más las diferencias sociales y las condiciones de pobreza extrema. Todo esto llega a la escuela en forma cada vez más dramática, como se ha visto en los sentimientos de estas maestras y maestros. No se puede esperar que sean ellos, tampoco los programas de formación, como lo pretenden algunos, quienes enfrenten solos las consecuencias. Pero esto no nos convierte en víctimas, precisamente se hace necesario movilizar propuestas, pensar en conjunto, llevar a cabo lo mejor de nuestras iniciativas en la escuela y en estrecha conexión con sus entornos sociales y culturales.

Es precisamente lo agudo de estos múltiples conflictos y los modos como estos atraviesan nuestras escuelas, lo que nos lleva a pensar que necesitamos movilizar propuestas de formación de maestros situadas, con una clara dimensión cultural, que movilicen nuestra capacidad intelectual y ética en dirección de construir un país que reconoce la magnitud de lo que le ocurre, lo procesa y actúa frente a ello. Las definiciones de política y las decisiones de carácter administrativo no se pueden seguir tomando al margen, como si estas condiciones no existieran, como si los maestros no lo estuvieran enfrentando.

Más que posponer, habría que anticipar la dificultad, la incertidumbre y el riesgo, de manera que el estudiante, desde el inicio de su formación enfrente él mismo y con sus formadores, las preguntas que le plantea el ser maestro. La pregunta, como se ha planteado en otros momentos, no es ya el hacer aislado, menos aún si este se define a partir de perfiles o definiciones sobre el deber ser del maestro, sino el ser mismo de los maestros.

Desde esta perspectiva, lo que se propone es un cambio en los programas de formación, mayor disposición para abordar las dificultades y las preguntas que plantean las prácticas desde el inicio, conjuntamente, entre los estudiantes y los maestros, en una práctica que interroga la teoría y pone en conexión directa discursos y acción, el ensayo, la experimentación, la investigación. Sin escenarios como estos, resultan insuficientes los conocimientos disciplinarios, los discursos sobre la pedagogía, incluso las mismas “prácticas docentes” de los programas de formación (Martínez y Unda, 1996: 27-31).

La condición fundamental de esta propuesta es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándose ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que esta le plantea. El maestro no puede seguir siendo visto en función de las actividades que realiza con los niños, las niñas y los jóvenes, al margen de su pensamiento sobre las mismas. No solo en los programas de formación.

La escuela requiere la construcción de escenarios para el pensamiento pedagógico, alejado de los “modelos”, reconociendo la importancia de unas prácticas situadas, siempre en devenir. Es desde allí, reconstruyendo los saberes que pone en juego en su práctica, donde el maestro establece conexiones con otros maestros, con otros especialistas, con otros investigadores.

## Cuadro historias de vida

Códigos y organización según tiempo de trabajo en las escuelas

No.	Maestro	Colegio	Años trayectoria	Maestro que elabora
<b>Más de 30 años</b>				
43	Martha Contreras	Agustín Nieto	40 años	Eva Julia Hernández
2	Maria Amelia Gómez	Nauman	39 años	Autobiografía
31	María Estela Suárez	Unión Colombia	36 años	Carlos Ardila y Diana Astrid Rozo
9	Cesar Urrego	Agustín Nieto	35 años	Mónica Bocanegra
16	Segundo Castillo	Palermo Sur	35 años aprox.	Nubia Isabel Moreno
12	Edith Velandia	San Benito	33 años	Maria Claudia Pedraza
12b	Edith Velandia	San Benito	33 años	Julia López
30	Jose González	Nuevo Horizonte	33 años	Autobiografía
27	Sofía Helena Soto	Usaquén	31 años	Sofía Helena Soto
1	Ángel Alberto Rojas	Bravo Páez	30 años	Autobiografía, apoya René
41	Yolanda Barrera	Bravo Páez	30 años	SD
3	Antonio Manuel Pérez	Usaquén	30 años	Adriana Sánchez
5	Yenny Isabel Sánchez	Nuevo Horizonte	30 años	Naira Cristina Moyano
10	Domingo Pacheco	Agustín Nieto	30 años	Nancy Balaguera
34	Sonia Constanza Pinzón	Nauman	30 años	Carmen Lucía Valois
<b>De 20 a 30 años</b>				
4	Héctor Murillo	Normal Montessori	24 años	Luz Marina Morales
8	Rosa Nancy Becerra	Agustín Nieto	23 años	Víctor Bernal
6	Magda Vargas	Rufino José Cuervo	22 años	Ramiro Rico
6b	Magda Vargas	Rufino José Cuervo	22 años	Julieth Peña
33	Myriam Martínez	Nauman	22 años	María Cristina Acuña
13	Elsa Lucía Chaparro	Usaquén	21 años	Autobiografía, apoya Mireya Arévalo
19	Ligia Isabel Niño	Colombia Viva	20 años	Alejandro González
25	María del Pilar Paredes	Bravo Páez	19 años	Oscar Martínez
29	Adriana Sánchez	Usaquén	19 años	Autobiografía
48	María Cristina Fandiño	Agustín Nieto	18 años	Marcela Vega

22	Dalila Ruth Torres	Colombia Viva	17 años	Nancy Edith Rubiano
40	Yaneth Vargas	Bravo Páez	17 años	Autobiografía
42	María Yolanda Lurduy	Bravo Páez	17 años	Autobiografía
14	Olga Lucía Jiménez	José Martí	15 años	Claudia Cristancho
24	Janneth Alexandra Silva	José Martí	15 años aprox.	SD
15	Linsay González	Manuel del Socorro Rodríguez	12 años	Entrevista, anónima
17	Sandra Milena Frías	Bravo Páez	12 años	Autobiografía
23	Juan Carlos Rojas	Colombia Viva	11 años	Heyco Jesús Parada
45	Sandra Patricia Vargas	Colombia Viva	11 años	Natalia Hernández

**MENOS DE 10 AÑOS**

28	Nubia Isabel Moreno	Palermo Sur	8 años	Autobiografía
32	Carmen Lucía Valois	Nauman	7 años	Autobiografía
20	William Rodríguez	Colombia Viva	5 años	Patricia España
7	Luis René Villamizar	Rufino José Cuervo	5 años	Jhonattan Zapata
21	Fabio Motavita	Colombia Viva	4 años	Sergio Iván Calderón
37	Alcira Jiménez	Rufino José Cuervo	4 años	Myriam Leal
38	María Fernanda Carreño	Rufino José Cuervo	4 años	Autobiografía
26	Luz Divia Rico	José Martí	2 años	Gustavo Guevara
35	Heiko Jesús Parada	Colombia Viva	1 año	Juan Carlos Rojas
36	David Ricardo Pico	Marruecos Molinos	1 año	Luz Elena Rincón

**SIN INFORMACIÓN**

11	Carmenza Silva			
39	SD	SD	SD	SD
44	Naira Moyano	Nuevo Horizonte	SD	Yenny Isabel Sánchez
46	María Cristina Mojica	Rufino José Cuervo	SD	Autobiografía
47	Marlén Rodríguez	Rufino José Cuervo	SD	Smith Maldonado
49	Paola Andrea Herera	Marruecos Molinos	SD	SD

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Connelly, Jean; Clandinin, Michael. 1995. Relatos de experiencias e investigación narrativa. En: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Diker, Gabriela; Terigi, Flavia. 2008. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.

Ferry, Gilles. 1990. *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.). 2010. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Clacso.

Herrera, Darío; Garzón, Juan. 2007. *Las historias de vida como método de investigación*. Bogotá: Cinde.

Lytard, Jean-Francois. 1994. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Martínez, Alberto; Unda, María del Pilar. 1996. Tesis en torno a la formación de maestros. En: *Educación y Cultura*. Fecode (42). Noviembre. 27-31.

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



***La vida: un camino de alegría para disfrutar  
con los demás***

*Nelssy Jiménez Díaz*

**E**s época de lluvias como esta, el color gris del ambiente contrasta hermosamente con el verde de los urapanes, los sangregados, los abetos y los saucos que bordean las calles de las frías mañanas bogotanas. La alegre y emotiva juventud está en mi piel, todo se hace intemporalmente interesante, quiero saberlo todo, quiero hacerlo todo, quiero estar en todas partes, divido mi tiempo y puedo estar en varios grupos a la vez, en los de estudio, deporte, arte y pastoral.

Soy una niña de último grado de bachillerato, estudiante de colegio nacional, de colegio femenino, voy y vengo con mis tres hermanas como lo hemos hecho desde muy pequeñas, la lluvia cae y el chocolate del desayuno ya está tibio, gracias a que mi madre ha pasado varias veces la bebida de una taza a otra, para que podamos tomarla rápido en los agites de la mañana. Uno de los cuatro hermanos mayores está presto a levantarse para llevarnos al colegio, en medio de la neblina, antes de ir al trabajo. Cada uno de ellos paga su carrera en universidad nocturna, ya que el sueldo del papá no alcanza para pagar tantos proyectos de profesionales.

Hoy es un día especial, estoy nerviosa, no iré a casa al terminar la jornada escolar porque al medio día iniciaré las tareas de alfabetización que son requisito para terminar el bachillerato. Llevo mi almuerzo en una pequeña lonchera de cuero que luzco con orgullo, mi papá la ha hecho con sus manos de campesino artesano, esas mismas que han construido la casa en la que vivimos.

Las profesoras han organizado varios grupos de trabajo y me corresponde enseñar a leer a personas que por distintos motivos permanecen en la Cárcel de Mujeres del Buen Pastor; contradictorio nombre para un lugar de permanente encierro, lágrimas, dolor y soledad.

Es extraño que después de once años, solo hasta ese día piense en que somos vecinas, cárcel y colegio colindan, allí es donde con frecuencia caen los balones de la clase de deportes que los guardias amablemente

devuelven a las niñas. Las colegialas continúan jugando, riendo, cantando y vibrando libres por la vida, mientras al otro lado de la pared que nos separa están las mujeres que han convertido sus vidas en ventanas de tristeza, nostalgia, rencor, muerte y desolación.

Paso la mañana pensando cómo será la tarea de la tarde cuando me enfrente al grupo de mujeres que quiere aprender a leer y a escribir, siento miedo de la responsabilidad, me han elegido porque tengo buenas notas en español, pero solo hasta ese momento me doy cuenta que no es suficiente tener unas buenas notas o tener gusto por la lectura, lo que necesito saber hoy es cómo enseñar a otros.

Trato de recordar la forma en la que aprendí a leer y escribir, y pasa por mi mente la película de mi vida lectora. Veo con claridad a una pequeña niña de 5 años que cursa kínder, estoy recostada sobre la tapa abierta de una máquina de coser Singer, mirando una muy usada y casi desintegrada cartilla de lectura. Mientras suena el pedal en la que mi mamá hace remiendos y costuras, escucho su voz, ella muestra el significado de las letras que acompañan los dibujos de la cartilla. Es mi primer recuerdo de aprendiz de lectora, va acompañado de la visita los domingos en la tarde a la bicicletería, en donde están colgadas en cuerdas contra la pared, cientos de revistas y cuentos de Walt Disney para ojear, mientras llega el turno de montar alguna de las bicicletas que se alquilan.

También recuerdo las noches alrededor del periódico del día, acompañadas de una calientica agua de panela. Allí las noticias son leídas en familia, el lector es mi padre, un campesino visionario que se abrió paso en la ciudad en medio de los trágicos sucesos del Bogotazo en 1948 y que con su voz grave y amena, interpreta los acontecimientos, siembra dudas, reparte esperanzas y grandes deseos de saber lo que pasará mañana, cuando de nuevo, en la siguiente noche de tertulia familiar, de ocho hijos y dos padres, combinada con las inquietudes de primos y más primos, compartiremos de nuevo la vida frente a un periódico.

Dichas remembranzas entran correteando a mi mente, pues los domingos en la mañana era tal vez lo más esperado por todos. El periódico que vocean en la calle también se anida en la cama de mis padres, junto con mis hermanos que pelean el turno para ver las aventuras y para leer los cuentos del suplemento literario que los mayores leen en voz alta. Lentamente las pequeñas vamos aprendiendo el goce que produce la literatura, los poemas se van adentrando en nuestras vidas, las metáforas convierten las letras en mariposas de colores. Entonces comprendo que solo así se aprenden las vocales.



En ese justo momento el recuerdo se borra y piso la realidad, estoy en el patio de recreo, es la hora de la salida y llega el momento de pasar a la cárcel. Cruzamos la pequeña puerta, hay nuevos sonidos, nuevos colores, nuevos olores, las mujeres nos saludan como cuando saludamos a un vecino, silenciosas nos miramos, contestamos y seguimos, también voy orando en mi interior.

El Buen Pastor me acompaña, estoy segura de eso, no siento miedo, solo un temor generado por la responsabilidad, es un cosquilleo que a veces hace perder la voz. Luego de pasar otras puertas de hierro, rejas que dejan pasar el sol y dibujan en el piso muchas rectas paralelas, al fin nos encontramos frente a un pequeño grupo de reclusas que llevan en su mano un cuaderno de marca Cardenal, es grapado y rayado, no tienen lápiz y una de ellas lleva una cartilla Nacho igual a la de mi niñez, entonces sonrío y estoy lista.

De manera sorpresiva aparece una de las hermanas de la comunidad que dirige la cárcel y también nuestro colegio; la religiosa me lleva a otro lugar, a la guardería; los niños que han nacido en la cárcel permanecen allí hasta que cumplen 2 años, hay unas diez cunas, observan con sus ojitos expresivos, lindos ojos de niños que esperan caricias o tan solo una mirada que les recuerde que existen para alguien.

Hay una señora que de inmediato me pide que atienda a uno de ellos que llora sin parar, me acerco lo alzo y su llanto se convierte en sollozo suave y tierno hasta callar, paso la mano por su frente y recorro con mi piel su piel, hasta sentir la tranquilidad que él también siente.

De pronto estoy sola con todos esos bebés que me observan desde sus cunitas, entonces la canción mágicamente hace su tarea, parece que el mundo se detuviera en ese instante, canto mientras cambio los pañales como lo he visto hacer, canto mientras me desplazo de cuna en cuna mostrando el títere en el que se ha convertido mi mano y juego con ellos a recoger lo que lanzan fuera de su pequeño territorio.

Esa tarde salgo feliz, pero me inquieta saber qué puedo hacer con esos pequeños en mi próximo encuentro, así que consulto a las expertas, a esas madres de antes que solo con su experiencia lo sabían todo, a esas madres que me rodean, voy donde las vecinas, recojo cuentos, muñecos y muchas canciones infantiles, siento que debo hacerlo muy bien, es un sentimiento sólido de responsabilidad y de servicio social que seguramente me acompañará por el resto de mi vida.

Voy a cada encuentro sintiendo un gran compromiso con lo que hago y recibo las gracias de la sociedad a través de la mirada y la sonrisa de esos niños y de esas madres. Luego de un tiempo termino la práctica de alfabetización, pero inicio un nuevo camino: quiero estudiar para enseñar.

Las tardes en las que no entreno volibol, me dedico a estudiar en los cursos de extensión de la Universidad Nacional; los viernes, luego de salir del colegio, voy a un trabajo que he conseguido. Soy profesora de cerámica en un pequeño jardín infantil que se dedica a explorar y a desarrollar las capacidades artísticas de los niños. Es allí donde confirmo que quiero estar rodeada de los niños, de su imaginación.

Estoy asesorada por una excelente psicóloga especializada en París, gracias a quien puedo enseñar lo que he aprendido y poco a poco me voy convirtiendo en pedagoga. Al terminar el bachillerato pasaré a la Universidad Pedagógica Nacional, a estudiar licenciatura en Educación Preescolar y me enfrente a esa vida que se proyecta en la tarea de planear cada día la manera de construir conocimiento.

En mi primer trabajo como profesional me acompañó el mismo cosquilleo que sentí al enfrentarme por primera vez ante el grupo de reclusas, esta vez mi corazón saltó de temor ante la responsabilidad, ahora son los padres, que me entregan a sus hijos para que los eduque, siento la mirada expectante de los niños que por primera vez van al colegio; los acojo, aplico lo que he aprendido y aunque tengo todo planeado el cosquilleo sigue, quizás va pasando poco a poco, pero con los nuevos retos se altera.

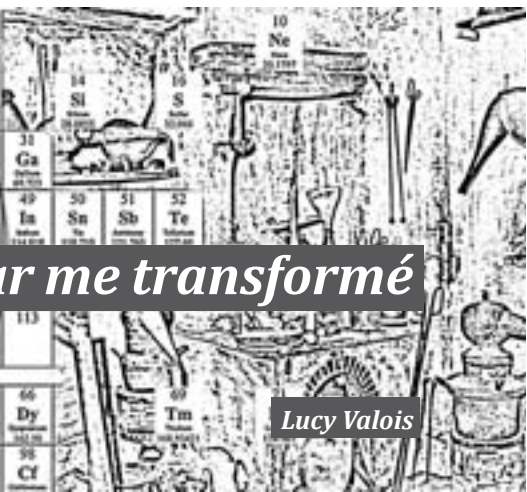
Un 31 de julio, día de San Ignacio de Loyola, participé en la más hermosa experiencia de cuatro semanas de vida espiritual, en el silencio de mi soledad y asesorada por el mejor equipo de padres jesuitas pude entender el significado de la evaluación, la reconciliación y el compromiso, recorrí con sigilo y oración la historia de mi vida, la analicé a la luz del evangelio y descubrí con alegría la vocación de maestra, la que me había acompañado desde mis primeras prácticas de docencia, esa misma que hoy me da la fuerza y me sostiene, la que día tras día me muestra el camino de la mano del santo del magisterio.

Solo después de esa valiosa experiencia, entendí que para ser mejor maestra debía seguir estudiando y haciendo ejercicios de cuerpo, mente y espíritu. Gracias a esa nueva mirada de la vida que hoy mantengo la permanente búsqueda de la perfección, hago un análisis diario de la relación entre la teoría y mi práctica y doy a cada situación el valor que le corresponde luego de someterlo a la práctica del discernimiento.

3 Li Lithium 6.941	4 Be Beryllium 9.0122														
11 Na Sodium 22.989769	12 Mg Magnesium 24.304														
19 K Potassium 39.0983	20 Ca Calcium 40.078	21 Sc Scandium 44.955912	22 Ti Titanium 47.88	23 V Vanadium 50.9415	24 Cr Chromium 51.9961	25 Mn Manganese 54.938044	26 Fe Iron 55.845	27 Co Cobalt 58.933195	28 Ni Nickel 58.6934	29 Cu Copper 63.546	30 Zn Zinc 65.38	31 Ga Gallium 69.723			
37 Rb Rubidium 85.4678	38 Sr Strontium 87.62	39 Y Yttrium 88.905848	40 Zr Zirconium 91.224	41 Nb Niobium 92.90638	42 Mo Molybdenum 95.94	43 Tc Technetium 98	44 Ru Ruthenium 101.07	45 Rh Rhodium 102.9055	46 Pd Palladium 106.3675	47 Ag Silver 107.8682	48 Cd Cadmium 112.4118	49 In Indium 114.818	50 Sn Tin 118.710	51 Sb Antimony 121.757	52 Te Tellurium 127.6
55 Cs Cesium 132.90545196	56 Ba Barium 137.327	57 La Lanthanum 138.90547	58 Ce Cerium 140.12	59 Pr Praseodymium 140.90766	60 Nd Neodymium 144.242	61 Pm Promethium 144.9126	62 Sm Samarium 150.36	63 Eu Europium 151.964	64 Gd Gadolinium 157.25	65 Tb Terbium 158.92535	66 Dy Dysprosium 162.50015				
87 Fr Francium 223	88 Ra Radium 226	89 Ac Actinium 227	104 Rf Rutherfordium 261	105 Db Dubnium 262	106 Sg Seaborgium 263	107 Bh Bohrium 264	108 Hs Hassium 265	109 Mt Meitnerium 266	110 Ds Darmstadtium 267	111 Rg Roentgenium 268	112 Cn Copernicium 269	113 Nh Nihonium 270			
88 Fr Francium 223	89 Ra Radium 226	90 Ac Actinium 227	91 Th Thorium 232	92 Pa Protactinium 231	93 U Uranium 238	94 Np Neptunium 237	95 Pu Plutonium 244	96 Am Americium 243	97 Cm Curium 247	98 Bk Berkelium 247	99 Cf Californium 251				

*Buscando transformar me transformé*

Lucy Valois



*Siempre es el momento apropiado para hacer lo que es correcto-*

**Martin Luther King**

**S**iento el aire fresco de la mañana rozando con fuerza mi piel, el sonido de los pájaros como una dulce melodía llena el ambiente y el sol resplandeciente ilumina todo mi ser. Una amplia sonrisa se dibuja en mi rostro. Los recuerdos brotan en mi mente. No son buenos ni malos, simplemente son parte del pasado, parte de un camino construido en busca de un sentido, de una razón de ser.

Una mañana de diciembre de 2003 llegué a la universidad donde había trabajado durante los últimos siete años. En las oficinas del Departamento de Química me encuentro con un compañero, Luis Enrique, uno de los profesores de Química Orgánica.

— ¿Lucía, cómo estás? ¿Por qué no estuviste en la reunión para la asignación de la carga académica del año entrante?

Este corto saludo fue suficiente para enterarme de que me había quedado sin trabajo. Eran situaciones frecuentes en esa época, ya que en las universidades muchos de los profesores teníamos contratos de hora cátedra y en cualquier semestre podía ocurrir la despedida, por lo general por falta de estudiantes en los cursos programados o por cambios en los programas de las diferentes carreras. En el camino hacia mi casa, después de recibir esta noticia, observé las instalaciones del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco. De inmediato recordé que desde que hacía varios años había querido tener la experiencia de ser maestra en un colegio. “Esta es la oportunidad”, pensé emocionada.

Sin perder tiempo realicé algunos contactos y muy pronto me encontré ante la certeza de un nuevo trabajo. Pero la emoción por lo nuevo no me había permitido pensar en algo: mi experiencia sería diferente en muchos sentidos.

En un instante hice un rápido recuento de lo que yo aportaría para mi nuevo cargo. Como en una película pasaron por mi mente todas las experiencias de una vida realmente intensa, y por primera vez reconocí cada instante vivido como inmensamente valioso. Al mismo tiempo acepté con preocupación que no tenía estudios de licenciatura. Aún así decidí no dar un paso atrás y experimentarme en este nuevo papel. Las personas que me aceptaron para el cargo conocieron dicha carencia y confiaron en que podía superarla. La certeza ocupó ese espacio que la duda dejó y empecé mi labor como maestra de secundaria, de la misma manera que había asumido trabajos difíciles en otros tiempos.

Aún sin un título universitario había viajado hacia la ciudad de Medellín en febrero de 1979 para iniciar mi primer trabajo como química de control de calidad en un laboratorio farmacéutico muy conocido. Así se inició mi historia laboral. Por la necesidad de graduarme y de estar cerca de mi pequeño hijo y el resto de mi familia, regresé a Bogotá. Una vez que obtuve el título de Química de la Universidad Nacional, me desempeñé como examinadora de patentes, como analista en laboratorios químicos, como asesora de procesos químicos y durante cerca de veinte años como profesora universitaria.

Cada nuevo trabajo al que me enfrenté fue en principio complicado, pero con paciencia, observación y estudio, logré desempeñarlo. No solo aprendí métodos, técnicas, estrategias, teorías, sino que también aprendí el difícil arte de compartir espacios con personas de maneras de ser y costumbres muy variadas. Ciertamente en ese andar, haciendo el camino, pude abrir mi corazón y aprendí a comprender y a apreciar a cada ser en su justo valor. De tal manera que, en ese momento, no sabía cuál aprendizaje había sido más valioso, si los estudios realizados, la práctica de técnicas, la aplicación de métodos y estrategias o la convivencia con los otros.

Con este bagaje, el Instituto Técnico Industrial Centro don Bosco me abrió sus puertas e inicié lo que recuerdo como una de las más hermosas experiencias de toda mi vida: enseñar Ciencias Naturales a los niños de grado sexto. Estos chicos tenían mucha energía, parecía que pudieran jugar, pelear, quejarse y gritar un día entero sin parar. Eran alegres, graciosos y muy cercanos a mí. Además también tenían muchísima curiosidad, querían más conocimientos y realizar un montón de actividades.

Entonces recorríamos el colegio reconociendo las diferentes poblaciones de plantas y animales, no faltó quien se encontrara con culebras sabaneras, tomamos fotografías de las diferentes especies vegetales en el colegio, dibujamos los ecosistemas, hicimos campañas de aseo, trabajamos en la

pequeña granja escolar, observamos videos, reconocimos los animales disecados y los embriones conservados en formol del laboratorio de Biología, estudiamos la Tabla Periódica y realizamos muchas prácticas sencillas en el laboratorio de Química. Qué pasión tenían, era contagiosa, no pude sino amarlos con todo mi corazón. Sin embargo no todo fue color de rosa con estos pequeños.

Un día entré a uno de los salones de grado sexto para la clase de Química y encontré a todos los estudiantes gritando enloquecidos. Sin pensar mucho se me ocurrió algo: “Voy a decirles que griten todo lo quieran, de pronto se cansan de gritar y además es muy probable que se callen por el solo hecho de llevar la contraria”.

Pero para mi sorpresa la gritería fue tan fenomenal que en pocos instantes llegó el padre Medina, el vicerrector del colegio. De inmediato todos los niños se pusieron de pié, dieron el saludo de buenos días y quedaron en absoluto silencio.

— ¿Qué pasa aquí? —dijo él dirigiéndose a los niños—.

— La profesora nos dijo que gritáramos todo lo que quisiéramos y después no pudo callarnos —contestaron varios niños a una sola voz—.

Cuán lejos estaba yo de pensar que esa experiencia en el Centro Don Bosco iba a ser simplemente una pequeña muestra de lo que tendría que enfrentar durante los siguientes años en mi labor docente en el distrito. Una tarde, en los primeros días de una nueva experiencia con niños de sexto grado del Colegio Friedrich Naumann, entré al salón de clases. Era un salón en una casa de construcción antigua, un tanto oscuro y frío, con una ventana amplia a través de la cual se observaba el patio central del colegio.

Los pupitres de doble puesto, bastante desgastados por el uso, estaban organizados en tres filas. En una esquina se veía un armario que parecía lleno de materiales de clase y tenía aspecto de ser saqueado continuamente. El piso estaba completamente lleno de basura, con restos del refrigerio que acaban de consumir los estudiantes, bolsas plásticas y hojas de cuaderno enrolladas en forma de bolas.

Los chicos, eran de diferentes edades y, en su gran mayoría, parecían demasiado grandes para estar en sexto grado. Un rápido vistazo bastó para darme cuenta de que mi labor sería bien diferente a la realizada con los chicos de grado sexto en el Centro Don Bosco. Recordé mis experiencias anteriores y por un instante las añoré.

Atrás, muy atrás quedaba la experiencia en la universidad en una atmósfera de pulcritud, de respeto y de deseo por el conocimiento; y la experiencia en el Centro Don Bosco, en un ambiente místico y disciplinado, con un aprecio por la ciencia, la tecnología, la música y el deporte. ¿Qué me esperaba ahora?

Mientras pensaba en esto, observé a uno de los estudiantes, Christian, estaba sentado encima del pupitre con sus audífonos grandes puestos y nos miraba a todos con una amplia sonrisa. Era un chico alto y fornido, de tez morena rojiza marcada por el sol, tal vez su edad no es la adecuada para estar en sexto grado, pensé ya un poco preocupada.

— Christian —le dije— no podemos iniciar la clase hasta que te quites los audífonos, no está permitido usar aparatos musicales en la clase, además debes sentarte en el asiento, debemos conservar un orden para iniciar la clase. La única respuesta de Christian fue su amplia sonrisa.

Mientras tanto unos niños gritaban, otros lanzaban bolas de papel, otros se estaban golpeando y otros habían desbaratado los esferos y estaban haciendo con saliva y papel pequeñas bolitas para lanzárselas al más desprevenido. De pronto una de estas bolitas me cayó a mí, pero yo sabía muy bien quien la había lanzado, se trataba de Héctor. Era un chico poco amante del estudio, conflictivo e irrespetuoso, como quien dice, sin Dios y sin ley.

En tono fuerte me dirigí a Héctor y le hablé del deber y del respeto mutuo, pero él no aceptó ser el responsable. Manteniendo la cordura intenté volver al orden a los demás niños, pero la situación se tornó cada vez más caótica. Me pregunté “¿qué voy a hacer aquí?, ¿cómo puedo resolver tantas situaciones juntas?”. Por un momento me invadió un total sentimiento de impotencia.

Estas primeras experiencias como docente de secundaria me permitieron reconocer que algunas de mis acciones en el aula carecían de un fundamento teórico, que yo las realizaba por intuición y a veces no tenían el efecto esperado. También fui comprendiendo que mi labor debía ir más allá de enseñar Ciencias Naturales, que debía asumir mi papel como líder de unos niños que a gritos pedían ser formados.

Ante esta reflexión consideré que era urgente retomar los estudios de maestría en Docencia que había abandonado años atrás. Con muchas dificultades y en medio de tristes acontecimientos familiares obtuve mi título en 2009. Ahora ya podía caminar con pasos un poco más firmes.

Desde luego que los estudios me dieron nuevas pistas acerca del trabajo y por tanto una mayor seguridad en el aula, profundicé en la filosofía, la epistemología, la pedagogía, la didáctica, la psicología, la ética, la comunicación. Me di a la dura tarea de acercarme a Emmanuel Kant, Jean Piaget, Lawrence, Kolbert, Lev Vygostky, David Ausubel, Jerome Bruner y otros grandes pensadores.

Aprendí más teorías, estrategias, modelos y, en general, mas conocimientos imprescindibles en la labor docente. Así comprendí un poco acerca de los múltiples procesos que se desarrollan en el aula y de la complejidad de la labor docente. Los nuevos conocimientos y las experiencias me pusieron frente a la necesidad de una transformación.

Tuve que asumir cada vez con más energía mis funciones de líder, de esa persona que es quien debe ejercer el poder en el aula con el planteamiento y puesta en acción de las normas que permitan la construcción del conocimiento, en un ambiente de sana convivencia, y la formación en actitudes y valores de los estudiantes. Pero la verdad es que no hay un solo día en que no aprenda algo en mi interacción con los estudiantes y reconozca que aún debo darles más, mucho más y seguirme transformando.



*Desde el Sinú...*

*Adriana Sánchez*



Un día de 1962 don Antonio Pérez Petro tomó a su pequeño hijo de la mano, lo condujo al cultivo de la finca que habitaban en las tierras de Sabana Nueva y le dijo:

— Aquí tiene esta tierra, trabájela y saque de ella lo que necesite. Y como a Toñito le encantaba cultivar recibió esta sorpresa con gran felicidad.

Cada vez que el maestro Antonio recuerda aquel momento su voz se quiebra y sus ojos se llenan de llanto, como si la nostalgia del pasado y el orgullo de una educación basada en la autoridad invadieran sus sentimientos.

Su infancia transcurrió entre la alegría que rodea la costa Atlántica colombiana y la unidad familiar, temporalmente separada por la necesidad de buscar educación para los hijos, pues la escuelita del pueblo solo contaba con la primaria. Aquella escuela frente a la cual jugaba al bate con sus compañeritos durante el recreo.

Los abruptos cambios en la vida de Antonio parecieran ser la ley de su destino, movidos por el paso del campo a la ciudad. La exigencia de nuevos hábitos de estudio, acompañada de la ausencia temporal de su padre, lo condujeron un buen día a su primera derrota: la pérdida de un año escolar. Y como pensó que su padre lo castigaría, decidió volársele.

Y vaya que se voló; voló a la aventura de enfrentar miedos y superar retos, a demostrarse que era capaz de valerse por sí mismo. En su natal Sabana Nueva vendía el arroz en la tienda principal del pueblo, apoyado en la compañía de sus hermanos. Ahora le había llegado el fin de su timidez, al verse en la situación de tocar cada puerta de las casas en Barranquilla para ofrecer ropa a las señoras de los barrios más populares. Y como jamás olvidó su deseo por educarse, luego de confirmar que era capaz de conseguir lo que se propusiera, regresó con su familia de nuevo a Montería. Allí comprendió que su padre siempre tendría el corazón de par en par.

Cuando reinicia sus estudios en la Normal Guillermo León Valencia de Montería, ya no parecía el tímido Antonio, sino más bien el temido; ya no callaba, ya gritaba, gritaba porque era incapaz de guardar silencio ante las injusticias. De modo que consideró necesario llevar la voz de sus compañeros, pararse en las calles y manifestarse ante la amenaza de cerrar las normales. Pero sus gritos fueron más allá, porque desde aquel momento decía: “No podemos solo pedir, también hay que actuar”. Entonces construyeron con sus amigos una improvisada carpa en el patio de la casa de uno de ellos, acondicionaron un aula de clase y comenzaron a enseñar a leer y a escribir a niños de bajos recursos, hasta lograr tener treinta estudiantes.

Así inicia entonces su trasegar permanente en la búsqueda de la superación, ya fuera académica ya fuera personal. El destino parece haber conducido los pies de Antonio para nunca estar demasiado tiempo en un lugar, una infancia y una juventud marcada por el desplazamiento. Buscó educarse para poder educar, cuando lo logra termina enfrentado a las botas de la fuerza y a la historia de persecución del país del Sagrado Corazón. Ya siendo un hombre hecho y derecho dedicado a la docencia en la ciudad de Barranquilla, sentía cada día al llegar a su hogar la presencia de agentes extraños, antes de la noche que vigilaban su casa, sacados de una película oscura y de terror. Aun así termina siendo rector del colegio Comunal el Bosque.

El río Sinú fue testigo de los caprichos, necedades, aventuras y juegos de un niño tímido pero diligente, así como cultivó y piló cada grano de arroz, soñaba siempre con educar a las personas que se cruzaran por su destino.

Así continúa cada tarde estrechando la mano de sus estudiantes, diciéndoles con una sonrisa: “Qué hubo hermano”. Mientras los jóvenes responden: “Bien maestro”.

En cada recreo, ya no juega al bate, ahora consuela y aconseja a las niñas que sufren por una pena de amor o porque la amiguita se disgustó o porque la mamá no la entiende o porque se sienten solas; siempre en su andar va rodeado de estudiantes y de alegría, la alegría de quienes quieren compartir con él.

El niño tímido, la verdad no sé dónde lo dejó, tal vez en su aventura vendiendo ropa a crédito puerta a puerta por la calles de Barranquilla, las calles que le enseñaron a despertar a la vida, a expresarse para poder vender siendo aún muy joven, inspirado por el influjo del pensamiento de paz y amor, del libre pensador, del hippie de la época, que para entonces llega a oídos de Antonio retumbando en su ser, afirmando que se podía ser feliz con lo básico, que la naturaleza nos provee de lo que necesitamos y que

todos somos iguales. Pero, ¿y cómo llega este discurso tan vanguardista a un joven de la provincia? se lo pregunté alguna vez. Y me respondió: “Mi querida amiga, la lectura siempre ha sido la lectura”. Cuenta que las revistas, los periódicos y algunas emisoras, hicieron llegar a él ese eco que para el mundo de aquel entonces no se podía detener.

Me ha dicho que es feliz con lo que hace y que no necesita más de lo que tiene para vivir, que si su final estuviera cerca sería un buen final, y musita como entre los dientes:

— He hecho lo que he querido, sin pretensiones, tengo la educación, mi familia y la tierra, qué más puedo pedir.

En realidad el pasado y el presente de Antonio no se separan, sino que se juntan en el recuerdo de su padre y en cada reunión con los líderes de la región, tratando de hacer que las palabras tengan vida y sentido en la gestión pública de sus gobernantes. Así lo he visto llevando su estandarte de madera de la ADE, entre la muchedumbre de la Plaza de Bolívar, con su caminar erguido y siempre sereno, sin prisa y sin miedo grita:

— La educación no es una mercancía es un derecho, primero es lo primero, salud y educación.

Y entre sus iguales se afirma y su voz se pierde en la única voz de los docentes:

— Y si queremos y si nos da la gana de ser una Colombia libre y soberana.

— Caminaba con mi padre bajo los árboles de mango –recuerda–, cuando lancé con fuerza una piedra para bajar un mango del árbol y el desatino de mi puntería me jugó una mala pasada, la piedra fue a parar a la nuca del viejo. Él, sin chistar palabra, se tocó el cuello, me miró y se sonrió. Si me hubiera pasado a mí eso, no sé cómo hubiera reaccionado.

Antonio comenta aquella anécdota a un padre de familia, como queriéndole hacer que, al igual que él, aprendiera que la paciencia y la serenidad nos lleva a actuar ante los hijos con sabiduría.

Su vida y experiencia son para el maestro Antonio Pérez una herramienta de trabajo, no porque sea perfecto, sino porque desde la humanidad, los errores y los aciertos, se hacen vida, y como dice la canción, se hace camino al andar.

En la sala de profesores llena de escritorios y entre las charlas y las risas Antonio coloca, casi sin ser notado por sus compañeros, los folletos informativos o periódicos de la ADE, de Fecode, dejando abierto el espacio al disenso y a la libre reflexión de una lectura que para algunos no tiene sentido y para otros es la base de la reivindicación del derecho a la educación. Las reacciones a la información tendrán lugar más tarde, al calor de un tinto o un agua aromática, en donde su empatía hará lo suyo entre quienes comparten su mismo carisma.

Al niño de Sabana Nueva, al vendedor de Barranquilla, al líder estudiantil de Montería, al educador de Juana Julia, al rector de Barranquilla, al docente de Bogotá, al campesino de Ubaque, le quedan muchas semillas por sembrar, muchos sueños por cumplir y quién sabe cuántas historias por contar, porque treinta años no son suficientes para dejar de trasegar entre sueños. Seguiré compartiendo a su lado cada jornada escolar que me permitan los avatares de la educación.



## ¡TODO PASA... TODO QUEDA!

Historias de maestros en Bogotá

Olvidar y recordar es un acto político; recuperar y conservar es un acto de esperanza. Tanto política como esperanzadora fue la aventura emprendida por 135 docentes nuevos que identificaron, invitaron y se encontraron con 67 docentes de mayor y amplia trayectoria pedagógica, y juntos hablaron, se contaron, escribieron, se mostraron, lloraron y se emocionaron con las huellas del trasegar de sus vidas como maestros en los colegios públicos de Bogotá.

Los primeros compartieron los aprendizajes en esta etapa inicial de su vida laboral como docentes, llena de múltiples y variadas tensiones que oscilan entre el interés y el entusiasmo y entre las angustias y los desconciertos; los segundos, entusiasmados de contar y de ser contados, abrieron sus cajitas de sorpresas repletas de anécdotas y aprendizajes.

Esto no termina... “todo pasa y todo queda...” siguen llegando maestros y seguirá contándose la historia.

