

ACERCAMIENTOS REFLEXIVOS AL PROCESO DE CONVERTIRSE EN MAESTRO DESDE LA EXPERIENCIA DE SÍ. ANÁLISIS DE TRES RELATOS DE VIDA

Cristhian James Díaz M.*

Resumen

El artículo presenta un conjunto de notas reflexivas sobre el proceso de convertirse en maestro desde la experiencia de sí. Para ello el autor problematiza las propuestas objetivas de formación docente a partir de una mirada analítica de corte cualitativo, como el enfoque biográfico-narrativo, para acercarse a los relatos de vida de tres maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad De La Salle. Tales relatos evidencian cómo la experiencia de sí, constituida por vivencias, percepciones, y acciones sobre sí mismo, orientadas a generar una transformación en el sujeto docente, es un factor esencial en el proceso de convertirse en maestro. Por tal razón, en este texto se resalta el mundo subjetivo del maestro como dimensión necesaria en el momento de pensar la formación docente, buscando vincular las significaciones, vivencias, emociones, y acciones, que el maestro logra experientiar en el marco de una experiencia de sí, a lo largo de su trayectoria biográfica.

Palabras clave

Experiencia de sí, mundo subjetivo, relatos de vida, formación docente, enfoque biográfico-narrativo.

Abstract

Key words

* Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y profesor en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Líder del grupo de investigación *Pedagogía, historia y lasallismo*, reconocido por Colciencias y clasificado en Categoría C.

Introducción

Usualmente las perspectivas que de forma intencional abordan el problema de la formación del profesorado -en especial la referida a la formación permanente- hacen un especial énfasis en aquellos elementos que podrían considerarse, causan un impacto formativo visible sobre sus destinatarios. Es decir, aquellas tendencias, apuestas, diseños formativos, o programas de mejoramiento e idoneidad que buscan intervenir un conjunto de problemáticas particulares, esperando, desde luego, generar cambios o transformaciones evidentes en las prácticas que estos sujetos cotidianamente desarrollan en sus contextos de aula.

En consecuencia, se afirmará que “la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (Imbernón, 1994). Con esta afirmación puede referirse que la intencionalidad que subyace a los mecanismos y propuestas orientadas a la formación permanente del profesorado, se perfila fundamentalmente a cualificar el ejercicio de la actividad profesional del maestro, es decir, a procurar mejores desempeños y realizaciones que en el ámbito de la acción pedagógica pueden llegar a tener lugar, causando al-

tos impactos en los aprendizajes y en los procesos formativos de los estudiantes.

Esta concepción, a la que se le podría denominar objetiva, si bien remarca ampliamente en aspectos necesarios y esenciales para el ejercicio de la práctica docente, no logra ocuparse de otros elementos que podrían considerarse vitales en el momento de dimensionar nuevas alternativas para atender la preocupación por una adecuada formación del profesorado. Tales elementos se hallan vinculados con la dimensión personal, biográfica, experiencial, y existencial del maestro, concepción subjetiva, que frecuentemente es olvidada, o no tenida en cuenta, por las perspectivas de formación que se acogen a la concepción objetiva.

Sin embargo, ya algunos esfuerzos sobre la formación del profesorado, la inicial y permanente, comienzan a hacer camino, tratando no solamente de reflexionar sobre estos elementos, sino también de incluirlos dentro de las propuestas que procuran el mejoramiento y cualificación de los maestros que tienen oportunidad de participar en ellos (Diker y Terigi, 2003). De este modo, pensar la formación inicial y permanente de los maestros, desde una perspectiva que no solamente remarque sobre los elementos objetivos que conforman la práctica, si no que aborda los elementos subjetivos que la significan, es explorar nuevas posibilidades y abrir nuevos escenarios donde también tiene lugar el saber pedagógico.

Lo que permanece como premisa esencial a todo proceso formativo es que al interior de éste se provocan un conjunto de acciones intencionadas en el orden cognitivo, axiológico, y didáctico, que pretenden generar un cambio, una transformación en el sujeto que transita por dicho proceso. Empero, aludiendo a las reflexiones anteriormente presentadas, lo formativo no solamente ha de pensarse desde lo oficial o institucional, también habría que pensarlo, en términos de la apropiación a partir de lo subjetivo.

Como se ha expresado en párrafos anteriores, la concepción objetiva de la formación del profesorado ha sido concebida y propuesta *per se*, de manera organizada, sistemática, y estructurada, sobre la base de lo que se pretende y espera deba suscitarse en el sujeto que la vive. Sin embargo, este tipo de formación, en buena parte, dispuesta fuera de los contextos de la vivencia escolar cotidiana, es decir, al margen de las dinámicas culturales y sociales por las que pasan los centros educativos, no alcanza a vislumbrar aquellos procesos por los cuales los docentes transitan a partir de su experiencia personal en lo profesional, su trayectoria biográfica, y su perspectiva de las situaciones escolares.

Por tal razón, el estudio que se presenta aquí quiere ser un aporte a la reflexión sobre la formación del profesorado, entendida desde la otra orilla, es decir, no desde la perspectiva de la formación objetiva y oficial, sino desde la perspectiva del maestro en su vivencia y experiencia de sí, que le permite concebirse como sujeto en proceso de ser sujeto, en otras palabras, de comprenderse como maestro en proceso de convertirse en maestro.

Con lo anterior se pretende señalar que el maestro en sus contextos de cotidianidad escolar, en sus espacios de conformación subjetiva y existencial, podría operar como agente activo de su propia formación, entendiendo con Ferry (1997) la formación como “un trabajo de sí mismo sobre sí mismo”. Esta percepción postula, entonces, que la formación como proceso apoyado en diversos recursos exteriores, obedece a un conjunto de

acciones que genera el propio sujeto sobre sí, propiciando desde allí un cambio, una transformación interior en diferentes ámbitos que afectan el ser personal y profesional de dicho sujeto.

A esta idea de formación cabe proponer el concepto de “experiencia de sí”, que desde la perspectiva adoptada en este estudio, permite comprender cómo los procesos formativos de los maestros, en el sentido del trabajo que un sujeto hace sobre sí mismo, devienen construcciones de significado que constituyen su propio ser, es decir, conforman la experiencia de sentirse, percibirse e identificarse como maestro.

En este mismo sentido, tomando como referencia los aportes del pensador español Jorge Larrosa, la experiencia de sí puede ser entendida como

Aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc.. Y ese ser propio se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (Larrosa, 1995).

En el contexto de las reflexiones que se han elaborado hasta ahora, y recogiendo las afirmaciones anteriormente expuestas, es posible afirmar que el maestro se construye a sí mismo, es decir, se hace sujeto formativo de sí, cuando ha elaborado una serie de acciones y creencias que intencionalmente, en primer lugar, significan y dan contenido a su propio yo, y en segundo lugar, facultan la posibilidad de un cambio al situarlo en una dinámica de revisión, ajuste y movilización.

Cuando el maestro transita por la experiencia de sí, crea, genera, incorpora y proyecta diversos significados que constituyen su propio ser sujeto, permitiéndose de esta manera, convertirse en agente protagónico de su acontecer formativo. Y es aquí, donde emerge el mundo subjetivo que logra cargar de sentido su propia identidad y su propia acción como profesional, construyendo

percepciones y significaciones que dan cuenta de lo que se ha sido, se es, y se desea ser.

La dimensión personal, biográfica, experiencial y existencial del maestro, se convierte, entonces, en un factor primordial en el momento de comprender la experiencia de sí, puesto que los contenidos que dan significación a la comprensión e identidad docente, no permanecen al margen como meras abstracciones atemporales, si no que se proponen como planos o escenarios histórico-sociales donde la significación emerge como construcción y producto.

De esta forma, la experiencia de sí, también entendida como conciencia abierta y fluida, a través de la cual se produce y se comprende la propia identidad, incorpora lo biográfico como trayectoria vital y existencial donde tiene lugar el devenir del sujeto, en otras palabras, donde se hace posible la emergencia y agenciamiento del ser maestro. Sin un plano biográfico donde las diferentes experiencias que conforman la trayectoria vital, sean significadas y dotadas de sentido, e incorporadas a los procesos de generación de memoria, no cabe definitivamente la posibilidad de una acción formativa donde el sí mismo medie como protagonista.

En el relato autobiográfico puede evidenciarse cómo aquellas vivencias, situaciones, acontecimientos, sujetos, y escenarios, dispuestos en el reservorio biográfico-narrativo, se constituyen en material fundante de la experiencia de sí, y de qué forma éstas van generando una temporalidad clara que pone en términos de memoria, de acción presente, y de posibilidad futura, los diferentes “tránsitos” formativos por los que transcurre el maestro.

Este proceso de dotar y significar subjetivamente la propia experiencia, y desde allí comprometer una acción formativa particular, apela necesariamente a la idea de que los seres humanos construyen permanentemente su realidad circundante a partir del significado que se genera a través del lenguaje. Así, es susceptible indicar que la vida social, construida por la interacción en el lenguaje,

se hace “mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos” (Bruner, 2000), que se orientan a constituir al sujeto a partir de la cultura, y la cultura a partir del sujeto.

Así puede entenderse que la experiencia de constituirse a sí mismo, es decir, de hacerse maestro, pasa ineludiblemente por el mundo de la significación que atraviesa los planos biográficos y existenciales del sujeto, en el marco de lo que podría llamarse un contexto cultural de origen, donde tienen lugar aquellas interacciones y vivencias que sirven como mecanismo, insumo y escenario para que dicho sujeto se constituya como tal.

Por tanto, la referencia a la experiencia de sí, en el proceso de convertirse en maestro, alude inextricablemente a los múltiples significados y sentidos que se han construido a lo largo de su trayectoria vital, a propósito de aquello que se ha tenido oportunidad de experientiar, y de aquello que se ha podido ejercer sobre sí mismo. De este modo, la dimensión subjetiva, aunque diferenciada frente a los procesos de formación docente de corte objetivo, reconoce al maestro como agente social, comunicativo, intérprete, y creador de significados, dispuesto a la autodeterminación (Díaz, 2006) que le permite concebirse como sujeto dado, pero siempre como sujeto en proceso de constitución.

Materiales y métodos

Para la realización de este estudio se acudió a un proceso de selección que permitió la participación en la investigación de tres maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad De La Salle, teniendo en cuenta fundamentalmente la voz y parecer de los estudiantes de I a X semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, quienes a través de la técnica de los grupos de discusión (Fabra y Doménech, 2001), y bajo el criterio de significatividad docente, determinaron el nombre de estos tres maestros.

El criterio de significatividad docente se basa esencialmente en la posibilidad de identificar maestros que reúnan las condiciones suficientes para obtener la denominación de “profesor significativo”, a partir de elementos que logran causar impacto en el estudiantado, como el de exigencia, respeto, dominio conceptual, relación pedagógica, capacidad de acompañamiento, apertura, dominio didáctico, entre otros.

De este modo, luego de realizar las sesiones de grupos de discusión, cinco (5) en total, con estudiantes elegidos al azar por semestre, se obtuvieron, por convergencia y reiteración, los nombres de los profesores que reunían las características suficientes para ser denominados como significativos. Luego, se procedió establecer que iniciativa orientada la búsqueda por la exploración y comprensión de los relatos de vida, llevó a plantear la pregunta alrededor de sus procesos de conversión y transformación como docentes, no sin antes establecer como presunción fundamental la existencia de una experiencia de sí particular, que desde el enfoque conceptual adoptado en este estudio, se revelaba como factor fundante de su identidad y ser como maestro significativo.

Posteriormente, al haber establecido los nombres de los tres (3) profesores que cumplían con estas características, se procedió a realizar tres (3) rondas de entrevistas a cada uno, con una duración aproximada de 50 minutos por entrevista. Aún se proyecta realizar otras dos rondas de entrevistas que permitan completar el análisis de los relatos de vida de los profesores participantes en la investigación.

Por otra parte, ya en lo concerniente al diseño investigativo, es preciso señalar que el presente estudio se encuentra ubicado en el horizonte de la investigación cualitativa, apelando al enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, 2002), y en este a los relatos de vida (Bertaux, 1999) como dispositivo metodológico a partir del cual fuera posible comprender la experiencia de sí en el proceso de hacerse y formarse como maestro. A su vez, ubicada en esta perspectiva, la entrevista autobiográfica

narrativa (Appel, 2007) fue la técnica que permitió la recolección de los datos sometidos a posterior análisis a través de codificación abierta y axial (Corbin y Strauss, 2002).

Se optó por el enfoque biográfico-narrativo por cuanto éste sostiene sus procedimientos y formas comprensivas sobre la idea de que el sujeto no solamente vive exteriormente las situaciones de su quehacer diario, en el orden de lo simplemente objetivante o estructurante, si no que dichas situaciones, convertidas en vivencias, se constituyen en elementos significativos que dan forma y contenido a su ser histórico-social.

De esta manera, lo que realmente interesa a un abordaje investigativo como el propuesto aquí, “no es la vida como totalidad concreta, sino la *significación* que le es conferida *a posteriori*” (Bertaux, 1999), buscando con ello, generar una mirada que interprete el ámbito de significaciones que constituyen el devenir biográfico y experiencial del sujeto. En otras palabras, la apuesta de sentido que reside en esta elección metodológica, pretende comprender al docente como actor y producto, es decir, como sujeto dado, pero también como sujeto por construir o desplegar, en el contexto de la significación como plano donde tienen lugar las vivencias que constituyen su tiempo vital o existencial (Mèlich, 1994).

Estas vivencias reportan visiones, comprensiones, miradas, percepciones a cerca de lo que se es, y al mismo tiempo, acerca de lo que se hace, con el fin de provocar un proceso, una mutación, un cambio. Y es aquí donde entra en escena la experiencia de sí como dimensión formativa, en otras palabras, como factor decisivo en la configuración de una identidad docente que permanece y a su vez cambia en virtud de todo aquello que se provoca para vivir en dinámica de transformación.

Consecuentemente puede entenderse que la utilidad de los relatos de vida no reside en la tarea de referenciar acontecimientos vividos y narrados de manera dramática o anecdotica, sino en el esfuerzo “por darle un sentido al pasado y, por ende,

a la situación presente; es decir, lo que ella contiene de proyectos" (Bertaux, 2000). Por tal razón, el acceso a la experiencia de sí, como manera de significar la experiencia formativa en el docente, a través de los relatos de vida, ha de referir explícitamente que en su acción subyace una intencionalidad reflexiva que busca rescatar la experiencia vivida como espacio subjetivo de creación de sí mismo.

Por otro lado, el convencimiento de que la vía narrativa a partir de los relatos de vida, puede facultar una mejor comprensión acerca de los factores subjetivos que acompañan el proceso de convertirse en maestro, descansa sobre el presupuesto de que "las aplicaciones metodológicas del relato biográfico-narrativo en contextos de formación docente favorecen y procuran una disponibilidad reflexiva sobre la propia vida y sobre experiencias docentes" (Díaz, 2006) afirmación con la cual se recupera el protagonismo del maestro como sujeto reflexivo capaz de aprender de su experiencia y de su propia historia como docente.

A su vez, acudir a las narrativas docentes como relatos de sí mismo, permite reflexionar sobre aquellos "procesos mediante los cuales continuamente dotamos de sentido al mundo y, por ende, continuamente nos dotamos de sentido a nosotros mismos" (Goolishian y Anderson, 2002). Para el caso del presente abordaje investigativo, esta búsqueda por el sentido que los maestros otorgan a su vida, a través de la narración de diversas situaciones y acontecimientos que constituyen y alimentan permanentemente la experiencia de sí y el proceso de convertirse en maestro, se hace central por cuanto permite evidenciar el potencial formativo y subjetivo que se halla en el sujeto docente.

Resultados

Algunos de los elementos más relevantes en el proceso de análisis de los relatos de vida de los maestros participantes en la investigación (de ahora en adelante denominados M1, M2 Y M3),

se hallan aglutinados a través de tres categorías centrales o axiales (Corbin y Strauss, 2002): influencia docente, experiencia formadora, y acción sobre sí mismo.

Estas tres categorías emergieron en el proceso de codificación axial de los relatos de vida de los profesores anteriormente señalados. Cada una, refiere situaciones, experiencias, percepciones de sí, o acciones, que los maestros vinculan estrechamente a su proceso de convertirse en maestros. Así mismo, este conjunto de situaciones prefiguran una amplia experiencia de sí que caracteriza y da contenido al proceso que los maestros describen al narrar el recorrido experiencial que ha tenido lugar en sus proyectos de vida.

Influencia docente

Puede notarse cómo en las narraciones se encuentra que el proceso de convertirse en docente ha estado determinado, inicialmente, por algún tipo de influencia que logra incidir contundentemente en la decisión de hacerse maestro. En este sentido, en los tres maestros (M1, M2, Y M3) dicha influencia ha resultado ser relevante, con lo cual puede afirmarse que ciertos estímulos experienciales, en el ámbito familiar, profesional, o relacional, pueden favorecer una iniciación en el proceso de convertirse en maestro, iniciación que va más allá de lo simplemente profesional para instalarse en la dimensión de lo que se denominaría "vocación docente".

Las influencias destacadas y detalladas por los maestros participantes en la investigación se distribuyen de la siguiente manera :

- Para M1 la influencia mayor, en este primer momento, estuvo relacionada con la figura de una profesora que la motivó, cuando ella se encontraba cursando estudios de media vocacional, a través de su metodología, su dominio conceptual, y su manera de relacionarse con los estudiantes.

Una maestra que hoy en día recuerdo, una maestra de lengua castellana, de literatura, de lo que hoy llamamos undécimo. Una excelente profesora, una literata, ella cogía los textos y los leía en el aula, es decir ella no tenía ninguna zozobra para leer “El Quijote”, capítulos enteros y esa era la manera en que nosotros aprendíamos a leer y a aprender a degustar la literatura, y eso me llamaba mucho la atención, entonces uno veía que el maestro no sólo era el de la tiza y el que regañaba, sino que habían maneras de enseñar algo que es difícil como la literatura, y más que a nosotros la población colombiana y latinoamericana no nos gusta leer. Así, entonces, comencé a descubrir que había otra manera de ayudar a la gente a leer con gusto, es decir, que uno podía enseñar a leer de otra manera.

- La influencia más determinante que en este campo experimentó M2 está vinculada a dos factores; el primero, relacionado con una profesora que en el grado quinto de primaria, se convirtió, gracias a la manera de orientar el espacio de clase, de interactuar con los estudiantes, y de desarrollar metodologías participativas, en una figura clave que logró impactar su ser como estudiante.

En 1969, yo tenía una profesora muy activa en quinto de primaria, que nos dejaba participar, nos preguntaba mucho. Ella era como muy valorativa en sus juicios frente a lo que nosotros decíamos, lo que hacíamos, ella era una profesora muy joven y muy alegre; precisamente recuerdo que era muy alegre y era muy justa. Yo creo que le admiraba la alegría y la manera de ser en clase. Ella no era tan tradicionista porque yo creo que me eduqué en ese modelo tradicionista, un poco autoritario, donde había que respetar el discurso del maestro o la maestra porque tenían la verdad absoluta. Ella en cambio no, por esa razón en quinto de primaria empecé a sentir como que ser maestra era algo como bonito, y no sé, creo que eso en gran parte marcó mi decisión de ser maestra.

El segundo factor detallado en la categoría influencia docente, está relacionado, en otro momento

de la vida de M2, con el aprendizaje suscitado por la interacción con una compañera de trabajo, cuestión que señala la importancia de compartir experiencias pedagógicas con otros colegas, de tal manera, que puedan generarse influencias y espacios formativos determinantes en el proceso de convertirse en maestro.

Por esos primeros días [de experiencia docente] para mí eran angustiantes por ver tantos niños y no saber cómo organizarlos, de dónde agarrarme de los temas; sí, eso al comienzo... y entonces tenía una compañera que tenía experiencia y me decía: “no, usted tiene que preparar las clases, tiene que mirar cómo los organiza, cómo los evalúa, qué tareas les coloca, qué ejercicios les propone en el aula de clase”. Entonces eso me sirvió muchísimo, porque realmente uno llega totalmente descontextualizado, como si eso fuera un evento más, pero después se da cuenta de que no, eso es la profesión de uno, el que hacer de uno.

Para M3 la influencia docente estuvo relacionada, fundamentalmente, con sus padres, que sin ser docentes, a través de ciertas prácticas culturales, incidieron de una u otra manera en su vida. Igualmente, tiene que ver con maestros o religiosos que hacen parte de su núcleo familiar extenso.

Como docente, por ejemplo, yo pienso que la primera influencia, bueno la primera influencia es la de mis papás, pero ellos no son docentes. Pero mi papá concretamente sí en relación con la lectura, o sea, en su afán por la lectura, metido, digamos, en la lectura constante y una lectura como más bien desprevenida. De los grandes paseos que nosotros teníamos en la casa, con mi hermana, era salir a la feria del libro, ir a la feria popular del libro que era la feria del parque Santander, era una feria popular; sí... allá montaban unas casetas y entonces vendían los libros. Entonces, eso, por ejemplo, es un deleite porque papá nos dejaba escoger y comprar lo que nosotros quisieramos comprar.

En la familia por parte de mi papá hay mucho docente. Bueno, hay docentes y gente dedicada como a las

humanidades, entonces hay gente dedicada a la antropología, a la política, son religiosos. Yo pienso que esa influencia ha sido básica ¿no? Eso sería lo fundamental.

Experiencias formadoras

Esta categoría recoge todas aquellas experiencias que los maestros han vivido como incidentes en su proceso de convertirse en docentes. Son todas aquellas vivencias, espontáneas o intencionadas, que definitivamente han sido capitalizadas como relevantes en su vida como maestros. En el caso de los tres maestros, estas experiencias reflejan vivencias iniciales como docentes, o refieren vivencias que en el orden formal (como estudios de maestría), o cultural, han propiciado una incidencia determinante.

- Para M1 una experiencia formadora han resultado ser importante en su recorrido como docente. Ésta alude a los primeros contactos con la práctica pedagógica en un contexto diferente al dispuesto por el programa de Licenciatura que seguía en aquella época.

Yo inicié como docente cuando llevaba el tercer semestre de la carrera, de lingüística. Me invitó una vecina que tenía un colegio, que sabía que yo estaba estudiando lengua castellana, entonces se quedó sin una maestra y me invitó. Y me dijo que si quería ayudarle por unos días a dictar clase mientras conseguía una maestra, entonces yo entré a trabajar con tercero de primaria.

Entonces yo comencé 15 días, entonces ella me dijo que no había podido conseguir, entonces yo seguí otros 15 días, y hubo buenas opiniones de los chicos y de los papás que le sugirieron a ella que siguiera -pues en los colegios privados se tiene en cuenta la opinión del papá-, entonces ella me ofreció cierto sueldo, ciertas posibilidades de estudiar porque yo estudiaba en la otra jornada, entonces desde el tercer semestre comencé a

trabajar. Y ¿qué pasó? tuve un apetito mucho más fuerte desde el punto de vista de la vocación, porque me di cuenta de que manejaba muy bien el grupo y que era buena maestra desde el punto de vista didáctico, metodológico, pues los chicos aprendían, había muy poca mortalidad, pero no era la mortalidad por regalo sino porque en realidad me aprendían, y obviamente esto abrió mucho más el espacio para que siguiera empeñada en continuar la licenciatura.

Como puede verse, aquí se establece una relación directa entre práctica pedagógica y desarrollo vocacional. Un primer momento de interacción en un contexto donde se ejerce como maestro, vinculado al éxito pedagógico, puede activar una fuerte inclinación vocacional que permite una elección profesional más comprometida y consciente, cuestión que señala la importancia de vincular experiencia docente con desarrollo vocacional y profesional.

Para M2 la experiencia formadora que más ha incidido en su proceso de hacerse maestro, también se vincula al ejercicio de la práctica docente pero luego de haber concluido los estudios de Licenciatura. Tal experiencia se relaciona con su tarea docente en un sector de difíciles condiciones sociales, culturales y económicas donde tiene oportunidad de confrontarse y de crear mejores espacios pedagógicos que atendieran la realidad singular de los estudiantes del sector.

Yo tuve una experiencia en el barrio Las Cruces. Recién llegué del municipio de Gama tuve que ir a trabajar a las Cruces porque allí me ubicaron y encontré una diferencia abismal entre los niños campesinos, jóvenes campesinos y estos chicos de ciudad ... Ahí es donde comienzo a trabajar con un curso de sexto grado que llevo hasta casi décimo y logro que estos chicos asumieran procesos de autonomía, de autorregulación, al inicio de los dos primeros años fue muy duro, ellos diríamos no tenían hábitos de estudio, ni toma de responsabilidades por su misma edad, pero también por el entorno, por las familias muy fragmentadas; se

presentaba mucha violencia intrafamiliar, pero se logra hacer un proceso...

...lo de Las Cruces fue impactante porque esa fue una experiencia que yo siempre la presento porque aprendí muchísimo de nuevas formas de enseñanza que giraron en torno al arte, en torno a expresar el conocimiento y a representarlo desde otros puntos de vista, desde la música, desde la plástica, o sencillamente desde las narrativas que ellos hacían. En esta población implementé un método muy participativo, muy de rondas, muy de juegos, de cierta competencia entre los grupos por la indagación, y fueron chicos que en ese momento utilizaban la biblioteca Luis Ángel Arango porque les quedaba relativamente cerca y se podían desplazar a pie.

M3 ha transitado por tres experiencias formadoras de vital relevancia; la primera asociada a un trabajo con infantes del sector donde vivía, cuando tenía la edad de once años, en el marco de grupos pastorales de la parroquia. La segunda, una experiencia fuera del contexto propiamente profesional, vivido en el ambiente formativo de un colegio católico donde surgían aires de transformación, de innovación, de pensamiento pedagógico liberador. La tercera, el ambiente formativo propicio de los estudios universitarios en la Universidad Javeriana.

Sobre la primera experiencia M3 relata:

Yo pienso que arranqué cuando tenía como uno once años, aunque no directamente como docente. Me gustaba trabajar con los niños más pequeños del barrio o la cuadra donde yo vivía, y empezaba a trabajar como con la explicación a las tareas y este tipo de cosas. Ya digamos así, con unas responsabilidades, tener unas responsabilidades con grupos... esas primeras responsabilidades fueron como con los grupos juveniles en el colegio. Grupos juveniles, que se, pues invitaban, ¿cierto? A que uno trabajara como en la parte pastoral,

en la parte de evangelización y en ese tipo de cosas, entonces ahí empieza...

En relación a su segunda experiencia formadora señala :

En el seminario Calasanz, y ahí empiezo a estudiar... esa coyuntura en la que yo entro es clave, porque de alguna manera empiezo a vivenciar todo este proceso de transformación. Entonces es una transformación en donde hay, digamos, como todo un movimiento, hay inquietud, dentro del mismo seminario hay toda una serie de congresos, de conferencias y de dinámicas que nos van metiendo en otro tipo de educación. Las dinámicas, por ejemplo, había mucha dinámica que nosotros podríamos llamar como extracurricular pero que en ese colegio era curricular. Entonces dinámicas culturales, deportivas, de pastoral, los grupos juveniles... todo eso para mí fue clave porque rompí con todo un esquema y un paradigma del que venía. Yo venía de un esquema, de un paradigma tradicional, una educación que favorecía mucho la memoria, que si bien es clave, no mostraba otro tipo de movimientos para construir conocimientos. Por ejemplo las salidas a otras regiones, salidas a tener otro tipo de experiencias.

La tercera experiencia formadora está referida a los estudios universitarios en el campo de la filosofía y la literatura :

Entonces, había [en la universidad] un movimiento académico de mucha exigencia porque inclusive había como una política en la facultad, de los mismos curas que daban las clases, casi todos eran Jesuitas... ellos daban clase durante un año, por decir algo daban historia de la filosofía, durante un año. Pero al otro año el cura, el Profe que daba historia de la filosofía se iba para a estudiar, entonces se iba a Alemania, para Grecia... y un compañero de ellos que estaba allá estudiando venía y cogía la cátedra. Entonces esa renovación constante de conocimiento hacia que los Profesores vinieran cada vez con conocimiento muy

fresco, con sus énfasis muy bien trabajados y con un muy buen nivel de conocimiento, conocimientos actualizados y no solamente desde el punto de vista del conocimiento, sino metodológicamente. Además que los veía uno muy apasionados. Yo pienso que una clave para mí es eso, la pasión. Eso evidentemente lo iba metiendo a uno como en ese rollo.

Acciones sobre sí mismo

Cada uno de los relatos que han narrado parte del proceso de hacerse maestro, también recupera con indudable fuerza, un conjunto de acciones que los sujetos comprometidos con sus procesos formativos, han activado en algunos momentos específicos de su vida. Estas acciones son intervenciones, rutas u opciones de búsqueda profesional que se hallan anudadas al interés por dar sentido y dar contenido a su identidad como docentes, a la vez, que procuran un giro, una transformación de sí que puede ser evidenciada en el nivel objetivo como en el subjetivo.

Para M1 una de las acciones sobre sí mismo de mayor importancia fueron los estudios de Maestría que siguió en la Universidad Nacional, que si bien estuvieron enfocados a un campo disciplinar, desde su experiencia, siempre estuvieron vinculados a su práctica como docente.

Yo estudié una maestría en lingüística general con énfasis en lenguas aborígenes en la Universidad Nacional. Allí, la lectura la enfoqué no a la literatura sino a lo que era la parte netamente lingüística, entonces ahí aprendí a leer literatura disciplinar, o sea pura lingüística, lingüística tradicional, lingüística estructuralista, lingüística generativista en esa época, lingüística de texto y me gustaba leerla, y tratar de entenderla aunque era un poco difícil. Me gustaba la investigación como investigación lingüística plena, antropológica y lingüística, ya me salí un poco de la docencia, o sea en el postgrado ya me cultivé como lingüista, como lingüista investigadora más que como

docente. Pero indudablemente que cuando uno sale de esa experiencia tan significativa y tan importante como es una maestría, tan formadora, de todas maneras uno vuelve, uno llega a la docencia, pero a la docencia ya de manera más especializada, más consciente, más profunda, entonces son tipos de influencias diferentes, pero todas muy importantes.

Para M2 las acciones sobre sí mismo de mayor relevancia fueron en el campo de formación posgradual, y también con su primera experiencia de la práctica docente.

...entonces yo sentía que no, que quería hacer otras cosas en la vida, en el campo profesional y por esa razón es que yo creo que motivaba por volver a la universidad a estudiar que era algo que siempre rondaba en mi cabeza después de haber terminado la licenciatura. Como no tenía ninguna especialización ni tampoco maestría, entonces deseaba como capacitarme y regreso. Regreso a Bogotá, y allí comienzo a trabajar como temporal; estando ahí es cuando hago la especialización en la ESAP en Administración Pública, luego ingreso al Externado, hago la maestría en Administración Educativa y continúo trabajando, luego me enfrento a un puesto como rectora y sentía que ese no era mi campo, la administración como ejercicio diario no, sentía que soy mejor como maestra que como administradora, entonces vuelvo otra vez a la docencia.

M2 encuentra que la primera experiencia como docente le ayudó a entender que para ser maestro se debe adquirir una competencia pedagógica, que solamente deriva de una acción sobre sí mismo como sujeto docente. Por ello, la experiencia de compartir con sus estudiantes y de tomar conciencia de que debe organizar, preparar, evaluar, y direccionar los espacios de clase, le ayuda a comprender que algo debe hacer como docente para activar un buen desempeño.

Allí, comienzo a ver que para que la clase tuviera éxito tenía que preparar muy bien la clase, es decir, ahí

comienzo a ver que cuando uno llegaba a improvisar, de novata me iba muy mal porque además eran muchos chicos caóticos, que si uno no los organizaba entonces se iba la hora y se perdía, y allí es donde aprendo a preparar clases, a pensar las formas organizativas del grupo porque eso me dejó una experiencia, al comienzo pues como toda maestra joven era un poco despreocupada, era desorganizada, pero la misma institución le exigía a uno que tenía que entregarles ciertas planillas de preparación de clase y es allí donde uno comienza habituarse a que toda clase debe prepararse, ese es uno de los requisitos de ser maestro, repensar sus espacios de clase, no puede uno llegar a improvisar porque los estudiantes son muy perceptivos...

- Para M3 las acciones sobre sí mismo están vinculadas especialmente con un ejercicio lector consciente y productivo, con la experiencia de trabajar comunitariamente en diversos sectores que le exigían preparación y experticia en el campo de la investigación en contexto, y de la acción cultural.

Yo puedo salir, puedo trabajar un sábado o quiero sentarme a trabajar algo un sábado o un domingo pero no puedo porque tengo ya unos compromisos familiares. Pero en medio de eso, yo cumple con el compromiso familiar, pero yo cargo mi libro, me gusta leer mucho, es decir, yo leo de todo, me gusta leer cosas recientes; me gusta mucho la novela reciente, poesía reciente y carreta de crítica filosófica, crítica literaria. En ese sentido, me parece que lo fundamental, me parece que en pedagogía uno no se puede circunscribir a la mera lectura de cuestiones didácticas. Yo pienso que lo más didáctico está en las fuentes que uno pueda aportarle a los estudiantes, si que uno pueda decir, conectar cosas, bueno estoy leyendo tal cosa...

Por otra parte, para M3 la necesidad de buscar espacios diversos que le permitieran una mejor preparación en el campo cultural, con el fin de poder trabajar con comunidades donde ejercía

compromisos sociales, educativos y políticos, fue de vital importancia. Por esta razón, relata cómo su formación y búsqueda en el ámbito del teatro fue decisiva en la sensibilidad por lo educativo y por lo social.

Entonces estudié teatro y los 18 años, estuve en el Teatro La Mama, estuve en la escuela de teatro y luego empecé a trabajar ahí y trabajé con un grupo de la calle que se llamaba Taller de Colombia, que todavía existe. Unas clasecitas ahí y empezamos a trabajar con Mario Matallana pero el objetivo fundamental, para mí, aunque era de trabajo cultural porque eso me interesaba mucho, me interesaba todavía más la estética, era como poder fortalecer esas potencialidades para poderlas llevar a las comunidades, o sea como, por ejemplo, empezar a trabajar las comunidades en los barrios y empezar a trabajar enseñándoles teatro a los muchachos, de hecho logré formar como varios grupos de teatro.

Discusión

La experiencia de sí en el proceso de convertirse en maestro deviene categoría comprensiva fundamental en el momento de propiciar nuevas miradas alrededor de la formación docente, entendida desde la experiencia de sus protagonistas. Acercarse a estas realidades formativas implica necesariamente atender el mundo subjetivo del maestro, y desde allí, interpretar la manera como numerosas experiencias, percepciones, y acciones sobre sí, intervienen en estos procesos de constitución del docente.

No obstante, si bien una mirada en el nivel de la experiencia de sí, y por tanto, de la dimensión subjetiva del maestro, se hace fundamental en este tipo de esfuerzos comprensivos, las experiencias suscitadas a partir de los enfoques formativos de corte objetivo, contienen múltiples mediaciones que deliberadamente pueden ocasionar también cambios significativos en la práctica del maestro. En este sentido, ¿Podría pensar-

se en nuestro medio una opción que en línea formativa logre plantear una interacción entre experiencias objetivas y subjetivas de formación?

Intentando no caer en un objetivismo a ultranza que preconice los espacios objetivos de formación, ni tampoco en un subjetivismo extremo que sólo legitime la experiencia subjetiva, derivada de la experiencia de sí, cabe proponer puntos de diálogo y encuentro que posibiliten miradas donde lo objetivo y subjetivo sean dimensiones connaturales al proceso de convertirse en maestro.

Sin embargo, siguen siendo importantes las reflexiones e investigaciones que en este sentido llaman la atención sobre la necesidad de trabajar y atender la dimensión subjetiva del docente, y desde allí, comprender cómo en su trayectoria biográfica subyacen valiosas fuentes para procurar una formación de mayor impacto en el ser del maestro y en sus prácticas. De este modo, la emergencia de la perspectiva biográfico-narrativa, y las comprensiones que desde ella se suscitan, se proponen como herramientas poderosas para focalizar una problemática tan relevante como el de la formación docente, dimensionada desde la experiencia de sus protagonistas.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a las estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, que hacen parte del Grupo HIMA II, quienes con su esfuerzo y trabajo desinteresado se han dedicado comprometidamente a favorecer nuevas reflexiones sobre la identidad y la acción docente.

Igualmente, un agradecimiento especial a los profesores que han narrado sus experiencias y han compartido los momentos más decisivos en su proceso de convertirse en maestros. A ellos, dedicamos este trabajo.

Por último, un agradecimiento a la Universidad De La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, por favorecer los espacios, medios y recursos

suficientes para que estudios como éste, que buscan promover una comprensión alternativa del maestro y su acción, sean posibles en ambientes académicos como el nuestro.

Bibliografía

- Appel, M. (2007). La entrevista biográfico-narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 6(2). Consultado el día 2 de Abril de 2007 en el World Wide Web: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 9: 1-24.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4 (1). Consultado el día 2 de Abril de 2007 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (2000). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Medellín: Contus.
- Díaz, C. (2006). *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas*. Proyecto de investigación. Bogotá: Universidad De La Salle.
- Díaz, C. (2006). *El enfoque biográfico-narrativo como estrategia metodológica en los procesos de formación docente: Reflexiones y aportes*.

- tes desde las historias y los relatos de vida. Ponencia presentada en las VIII Jornadas del Maestro Investigador en la Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Octubre de 2006.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Fabra, M. y Doménech, M. 2001. Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Goolishian, H. y Anderson, H. (2002). Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Imbernon, F. (2004). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J 1995. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta: 260-329.
- Mèlich, J. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Ed. Anthropos.