



Culturas profesionales docentes en Antioquia



SeEduca

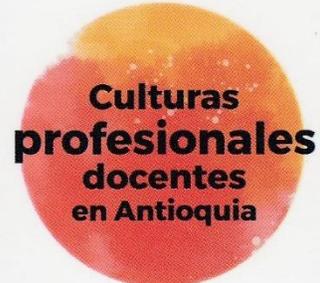




En Antioquia existen aproximadamente 19.000 docentes. Todos ellos, más que conformar un grupo homogéneo, son representantes no solo de una diversidad territorial —a la que muchos han debido adaptarse—, sino de una diversidad escolar-organizacional y cultural que caracteriza a las instituciones educativas en su especificidad, en la medida en que, como grupo específico dentro de la escuela, los docentes desarrollan unos modos de hacer, sentir, percibir y pensar que permite nombrarlos como un grupo cultural variado; es cuando hablamos entonces de culturas profesionales docentes.



Si bien el trabajo investigativo sobre las culturas profesionales docentes (cultures of teaching) a nivel internacional se puede rastrear varias décadas atrás con el trabajo fundacional de Hargreaves (1995), lo cierto es que en nuestro país y, particularmente en Antioquia, ha sido una temática no explorada. Por tanto, los aportes en ese sentido no solo pueden ser claves a la hora de caracterizar el gremio de maestros y maestras de la región, sino también en el momento de toma de decisiones dentro de la política educativa.



Culturas profesionales docentes en Antioquia

Se dirá que buscar razones para la esperanza en Colombia es un acto ingenuo de fe que se desmorona ante cualquier diagnóstico [...] nuestro imperativo ético es recordar en todos los tonos, tiempos, lugares y audiencias que todo orden social es construido y, por tanto, susceptible de ser transformado (PNUD, 2011, p.21).

Culturas profesionales docentes en Antioquia

Culturas profesionales docentes en Antioquia



En articulación con:



Distribución gratuita

Esta es una publicación oficial de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia. Se realiza en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley 1474 de 2011 -Estatuto Anticorrupción.

Se prohíbe la reproducción total o fragmentada de su contenido, si autorización escrita de la Secretaría De educación del departamento de Antioquia. Así mismo, se encuentra prohibida la utilización de las características de la publicación, que puedan crear confusión.

El Departamento de Antioquia dispone de marcas registradas, algunas citadas en la presente ubicación con la debida autorización y protección legal. Todas las publicaciones del Departamento de Antioquia son de distribución gratuita.

Culturas profesionales docentes en Antioquia

José Federico Agudelo Torres / Marlon Vanegas Rojas
Olga Patricia Ramírez Otálvaro / Karen García-Yepes
Andrés Felipe Osorio-Ocampo / Néstor Iván Cortez-Ochoa
Milton Daniel Castellano Ascencio / Alba Mery Blandón Giraldo
Mariana Gómez Giraldo / Jorge Hernán Betancourt Cadavid
Faber Andrés Álzate Ortiz / Yarmin Lorena Taborda Morales
Juan Carlos Franco Montoya / Fabián Alonso Pérez Ramírez
Jorge H. Betancourt Cadavid / Juan Carlos Guerra Sánchez
Sergio Andrés Manco Rueda / Gloria María Isaza Zapata
Juan Camilo Vásquez Atehortúa / Sebastián Castrillón Ortega
Jair Hernando Álvarez-Torres / Ana María Cadavid Rojas
Elicenia Monsalve Upegui / Andrés Klaus Runge Peña
Julián Alberto Uribe García / Gustavo Jaramillo Franco
Yaneth Peláez Montoya / Ana María Palacio Velásquez
Diana Gallego Madrid / Juliana Andrea Julio Agudelo
María Alejandra Barrera G./ Carlos Arturo Ospina Cruz

GOBERNACION DE ANTIOQUIA

LUIS PÉREZ GUTIÉRREZ
Gobernador de Antioquia

NÉSTOR DAVID RESTREPO BONNETT
Secretario de Educación de Antioquia

GUSTAVO ALVEIRO JARAMILLO FRANCO
Subsecretario de Planeación Educativa

Equipo técnico de la Secretaría de Educación Departamental:

Yaneth Peláez Montoya
Profesional Universitaria Subsecretaría de calidad, Dirección Pedagógica
Ana María Palacio Velásquez
Profesional Especializada Subsecretaría de Planeación Educativa
Diana Gallego Madrid
Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia

©2019 Gobernación de Antioquia
Primera edición octubre de 2019
ISBN: 978-958-8955-62-9

Coordinadores de edición:
Andrés Klaus Runge Peña
Carlos Arturo Ospina Cruz

Contenido

Introducción	/12
Enfoque metodológico	/15
El Centro de Pensamiento Pedagógico y su importancia en la formación de docentes en Antioquia. Gustavo Jaramillo Franco, Yaneth Peláez Montoya, Ana María Palacio V., Diana Gallego Madrid, Juliana Andrea Julio A. y María Alejandra Barrera G. Secretaría de Educación, Gobernación de Antioquia.	/18
Cultura escolar y profesionalidad docente en el Bajo Cauca antioqueño. J. Federico Agudelo Torres y Marlon Vanegas Rojas. Universidad Católica Luis Amigó	/38
Escribiendo y resignificando las culturas profesionales de los docentes del nordeste antioqueño. Olga Patricia Ramírez Otálvaro. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.	/49
Reflexiones sobre la cultura escolar y la profesionalidad docente en el norte de Antioquia. Karen García-Yepes, Andrés Felipe Osorio-Ocampo y Néstor Iván Cortez-Ochoa. Universidad Autónoma Latinoamericana.	/67
Culturas profesionales docentes en la subregión del Magdalena Medio de Antioquia: Una mirada desde los relatos de experiencia de maestros y maestras. Andrés Klaus Runge Peña, Julián Alberto Uribe García y Elicenia Monsalve Upegui. Universidad de Antioquia.	/78
Entre rutinas e idealizaciones: dimensiones de la profesionalidad pedagógica en la subregión norte de Antioquia. Milton Daniel Castellano A., Alba Mery Blandón G., Mariana Gómez Giraldo y Jorge Hernán Betancourt C. Universidad de San Buenaventura, Medellín.	/109
Cultura profesional pedagógica de los docentes del occidente de Antioquia: una aproximación desde sus trayectos biográfico-profesionales. Faber Andrés Álzate Ortiz y Yarmin Lorena Taborda Morales. Corporación Universitaria Minuto de Dios.	/141
Contradicciones en las culturas escolares narradas: pensamiento antinómico en la acción pedagógica. Juan Carlos Franco Montoya y Fabián Alonso Pérez Ramírez. Universidad Católica de Oriente, Rionegro.	/165
Profesionalidades docentes desde las culturas escolares rurales del suroeste antioqueño: hospitalidad, colaboración y reflexión reconstructiva. Jorge H. Betancourt Cadavid, Juan Carlos Guerra Sánchez y Sergio Andrés Manco Rueda. Corporación Universitaria Lasallista.	/181

Rururbanidad en el Urabá antioqueño: escenario de la cultura profesional de los docentes.

Gloria María Isaza Zapata y Sebastián Castrillón Ortega. Universidad Pontificia Bolivariana.

/201

Cultura profesional pedagógica: los docentes como población flotante y su reconocimiento social.

Juan Camilo Vásquez Atehortúa, Jair Hernando Álvarez-Torres y Ana María Cadavid Rojas. Universidad de Medellín.

/213

Introducción

Se dirá que buscar razones para la esperanza en Colombia es un acto ingenuo de fe que se desmorona ante cualquier diagnóstico [...] nuestro imperativo ético es recordar en todos los tonos, tiempos, lugares y audiencias que todo orden social es construido y, por tanto, susceptible de ser transformado (PNUD, 2011, p.21).

La formación continua de los docentes¹, enmarcada en la calidad científica y ética, la fundamentación pedagógica, teórica y práctica, y los procedimientos de investigación en el campo pedagógico y específico (Ley 115/1994, art.109), se debate con el cumplimiento y evaluación de funciones, tareas y obligaciones administrativas, comunitarias y académicas (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2007), la apropiación de rutas y alternativas de mejoramiento o solución según sean los problemas locales históricos y estructurales donde labora, en especial para quienes se desempeñan en lo rural (MEN-OSC, 2018), la comprensión sobre quién es, cómo debe ser o en qué cualificarse para denominarse profesional de la educación, en razón de las aspiraciones y necesidades propias, imaginarios sociales, y lineamientos heterogéneos, previstos por las entidades formadoras, contratistas y reguladoras de la función docente (Torres Sánchez, 2013).

Lo enunciado se convierte en limitación para lograr acuerdos discursivos, técnicos y académicos sobre los tópicos de discusión, el tipo de estrategias y el contenido de profundización en la formación inicial y continua de los docentes, o la gestión de acciones educativas encaminadas a la equiparación de oportunidades laborales y profesionales en contextos de riesgo; situación que reclama, entre otras, alianzas entre docentes, familias, comunidades e investigadores de diferentes áreas, instituciones académicas, territoriales, estatales y de la sociedad civil, interesadas en la educación, la pedagogía, la escuela, la ruralidad y los grupos poblacionales en condiciones de riesgo e inequidad educativa; en procura de consolidar la reestructuración y el andamiaje necesario para la modificación de una

¹ Teniendo en cuenta los dos Estatutos que rigen a los educadores que se vinculan oficialmente a la profesión docente en el país, y en los cuales son denominados genéricamente como docentes, se utilizan dentro del presente libro las denominaciones de educadores y/o docentes en los análisis, no sin antes aclarar que es recurrente en todas las subregiones de Antioquia el uso del concepto *maestro* para referirse a los docentes de los distintos niveles ofrecidos en las Instituciones Educativas.

Artículo 2. Profesión Docente. Las personas que ejercen la *profesión docente* se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente, incluye esta definición a los *docentes* que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el MEN en los términos que determine el reglamento ejecutivo (Estatuto Docente, Decreto 2277 de 1979).

Artículo 5. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso de enseñanza aprendizaje se denominan *docentes* (Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002).

No obstante, lo anterior, tanto en los instrumentos investigativos de sistematización de hallazgos como en las narrativas de los docentes se conserva originalmente el concepto de *maestro*.

realidad histórica que reclama multiplicidad de políticas, planes, proyectos, prácticas, recursos y coaliciones intersectoriales, interinstitucionales, interdisciplinarias e interculturales.

En esa perspectiva, la Secretaría de Educación de Antioquia (Subsecretaría de Planeación, SEEDUCA, 2017), reconoce a los docentes y directivos docentes como los responsables de la transformación de las realidades educativas de, y en los territorios, porque sin ellos ninguna estrategia podría implementarse (MEN-OSC, 2018). En tal sentido, viene liderando el Centro de Pensamiento Pedagógico -CPP- (2017-2019) como espacio de cooperación interinstitucional e interdisciplinar destinado a la reflexión pedagógica, didáctica y educativa en el Departamento; visibilizando a los educadores como portadores de saber en contexto, el saber cómo conocer, pensar, hacer, reconstruir, por qué, cómo, cuándo, y para qué de la vida profesional pedagógica en dinámicas disímiles que consolidan diversidad de culturas escolares.

En términos administrativos, el CPP (2017-2019) es un proyecto de extensión y responsabilidad social, financiado por la Secretaría de Educación de Antioquia -SEEDUCA, y liderado por la Subsecretaría de Planeación. Es un espacio interinstitucional en el que participan, además de SEEDUCA, trece universidades, docentes y directivos docentes de veintiséis municipios en las nueve subregiones del Departamento de Antioquia (Bajo Cauca, Norte, Nordeste, Suroeste, Oriente, Occidente, Urabá, Magdalena Medio y Valle de Aburrá).

El CPP se dinamiza desde tres procesos transversales: la investigación, la documentación y la publicación y tiene como misión ser un espacio de reflexión sistemática respecto a la educación, la pedagogía y la didáctica en el departamento de Antioquia de manera que ello permita resignificar las dinámicas escolares y, particularmente, la actividad docente en coherencia con las necesidades y particularidades de los contextos de los establecimientos educativos, promoviendo la investigación como elemento fundamental para pensar lo educativo en el Departamento y para aportar a la resignificación de las políticas públicas educativas en los ámbitos nacional y departamental.

En ese orden de ideas, las Instituciones de Educación Superior participantes son las siguientes: Universidad de Antioquia -UdeA- (Coordinadora actual del proyecto), Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria -TdeA-, Universidad Pontificia Bolivariana -UPB-, Corporación Universitaria Lasallista -UniLasallista-, Universidad Católica de Oriente -UCO-, Institución Universitaria de Envigado -IUE-, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-, Universidad de San Buenaventura -USB-, Universidad de Medellín -UdeM-, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad Autónoma Latinoamericana -UNAULA-, Corporación Universitaria Americana -CORUNIAMERICANA- y Universidad EAFIT.

Cada una de estas Universidades participa con varios docentes calificados en asuntos investigativos y que operan como coinvestigadores facilitadores en equipo con los docentes y directivos docentes en las subregiones. Ellos son: por la UdeA el PostDoctor Andrés Klaus Runge Peña y los doctores Carlos Ospina Cruz y Julián Alberto Uribe García. Por la Universidad de San Buenaventura participan la Mg. Alba Mery Blandón Giraldo y el Dr. Milton Daniel Castellanos Ascencio en compañía de Mariana Gómez Giraldo (estudiante). Por su parte, la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia ha designado a la Dra. Olga Patricia Ramírez Otálvaro.

De parte de la Corporación Universitaria Lasallista están el Dr. Sergio Andrés Manco Rueda y el Mg. Juan Carlos Guerra Sánchez. En representación de la Universidad Católica de Oriente -UCO- se encuentran los Dres. Juan Carlos Franco Montoya y Fabián Alonso Pérez. En tanto que la Universidad Pontificia Bolivariana -UPB- ha designado a la Mg. Gloria María Isaza Zapata y a Sebastián Castrillón Ortega (Auxiliar). La Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO- ha designado al Dr. Faber Andrés Álzate Ortiz y a Yarmin Lorena Taborda Morales, quien es Magister. De la Institución Universitaria de Envigado -IUE- participan la Dra. Angela María Urrea Cuéllar y el Magister Fernando Alonso Agudelo Velásquez². Por su parte, la Universidad de Medellín -UdeM- viene participando con los Dres. Juan Camilo Vásquez Atehortúa, Jair Hernando Álvarez Torres y la Dra. Ana María Cadavid. De la Corporación Universitaria Americana está el Dr. Jorge Hernán Betancourt Cadavid. En representación de la Universidad Autónoma Latinoamericana -UNAULA- están los Dres. Karen García Yepes, y Néstor Iván Cortez Ochoa acompañados del Mg. Andrés Felipe Osorio Ocampo. Entre tanto, de la Universidad EAFIT participan la Dra. Sonia Inés López Franco y el Dr. Alex Sáez Vega. Finalmente, por la Universidad Católica Luis Amigó están los profesores Magister José Federico Agudelo Torres y Marlon Vanegas Rojas.

Es importante anotar, además, que las IE participantes cuentan con Facultades de Educación en su mayoría, a excepción de la Institución Universitaria de Envigado que participa con la Facultad de Ciencias Sociales, la Universidad de Medellín que participa con la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y la Universidad EAFIT, que lo hace desde la Escuela de Humanidades.

En consecuencia, los 12 Grupos de Investigación vinculados al CPP son:

- Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH- de la Universidad de Antioquia.
- Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos –GIDEP- de la Universidad de San Buenaventura.
- Grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- Grupo de investigación Educación y Subjetividad –GIES- de la Corporación Universitaria Lasallista.
- Grupo de investigación Servicio Educativo Rural –SER- perteneciente a la Universidad Católica de Oriente.
- Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes –PDS- adscrito a la Universidad Pontificia Bolivariana.
- Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas –GEIEP- de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Grupo de investigación Educación, Sociedad y Paz de la Universidad de Medellín.
- Grupo Transformación Social y Educativa –TES- adscrito a la Corporación Universitaria Americana.
- Grupo de Investigación Procesos de Formación en el Contexto Latinoamericano de la Universidad Autónoma Latinoamericana.

² Es importante precisar que en representación de la Institución Universitaria de Envigado -IUE- estuvo durante el primer semestre del 2019 el docente Carlos Alberto Palacio.

- Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras perteneciente a la Universidad Católica Luis Amigó.
- Centro de Estudios en Lectura y Escritura -CELEE- de la Universidad EAFIT.

Enfoque metodológico

Académicamente, el CPP es un espacio de reflexión sistemática respecto a la educación, la pedagogía y la didáctica, en donde los conceptos conversan con las particularidades de los contextos, y se viene promoviendo la investigación como elemento fundamental para que, tanto los docentes en territorio como las Instituciones de Educación Superior, puedan repensarse en la perspectiva de la praxis educativa en contextos diversos y de la formación de maestros, así también como para aportar en los procesos de reconfiguración de las políticas públicas educativas.

Desde su inicio, el CPP se ha materializado en escenarios de formación continua de docentes, cuyos formatos y contenidos han posibilitado la participación desde la igualdad en la diferencia; oportunidades de compartir y reflexionar sobre las prácticas, en coherencia con la narración de sus trayectos biográfico profesionales, permitiendo la resignificación del saber sobre lo educativo y la comprensión de las interacciones entre docentes, Instituciones Educativas -IE-³ y territorios, según necesidades diferenciadas y singulares del contexto regional, la aplicación de políticas educativas, y la gestión cooperada de conocimientos. Información que ha dado lugar a la documentación, socialización y publicación de hallazgos relativos a la cultura profesional y la cultura escolar (Runge, 2018).

En este proceso, son tres los niveles en los que el CPP ha orientado su actuación en las subregiones: el primero es el formativo, cuya estrategia es el desarrollo de dos Diplomados en *Investigación Educativa*, el primero con énfasis en la *Profesionalidad docente (2018)* y el segundo en *Análisis de Datos y Reflexión Pedagógica (2019)* los cuales se realizan en las mismas subregiones con la participación de docentes, orientadores escolares, docentes de apoyo y directivos docentes adscritos a las IE oficiales. En este nivel formativo se promueve la lectura, el diálogo y la problematización en torno a la categoría *culturas escolares* desde autores como Waller (1932) en perspectiva etnográfica, Rockwell (1999) en clave histórica, entre otros; así mismo, se problematiza la categoría *profesionalidad docente* desde perspectivas como la de Helsper (2010) en términos de antinomias (contradicciones) y Hargreaves (1991) desde las culturas de la enseñanza, entre otros más.

También se aborda la formación en investigación a partir del Giro Narrativo y la vuelta al sujeto, que permite el segundo nivel de actuación. Este segundo nivel es el escritural, escenario al interior y fuera de los encuentros del CPP en donde a partir de estrategias como el buceo en la memoria, la evocación del recuerdo para identificar aquello que amerita ser narrado por los maestros y maestras (Suárez, 2007), se reconoce la escritura no solo como medio para la expresión de lo vivido, sino como método, forma de pensar y tránsito de la vivencia a la construcción de la

³ En adelante, y a lo largo de todos los capítulos del libro, se hará alusión a las Instituciones Educativas como IE.

experiencia. Para esto, ha sido necesario acercarse a técnicas participativas como la foto-narrativa y la cartografía que permiten otras fuentes, otras miradas, otros lenguajes.

El tercer nivel de actuación del CPP tiene como propósito, que los docentes, no solo escriban sus narraciones, sino que, además, alcancen el nivel de reflexión e interpretación de ellas, ya que, no se parte de la inmanencia del relato mismo, de su completud, sino de su nivel descriptivo-analítico para bucear en él y descubrir relaciones inadvertidas (implícitas), por ejemplo, con las culturas escolares y profesionales no explícitas.

De acuerdo con todo lo anterior, el presente libro contiene la compilación completa de los resultados parciales del proyecto de investigación interinstitucional: *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia* en el marco del Centro de Pensamiento Pedagógico, 2017-2019. En dicho proyecto investigativo han venido participando, como actores en la realización de los dos Diplomados referidos, alrededor de 225 docentes de 26 municipios que hacen parte de las 9 subregiones de Antioquia.

El objetivo investigativo ha estado dirigido a comprender la cultura profesional pedagógica de los docentes, a partir de relatos de experiencia relacionados con sus trayectos biográficos-profesionales, para lo cual se ha desarrollado una investigación de corte cualitativo para indagar sobre los significados que otorgan los sujetos a las experiencias vividas y a los procesos sociales (Sampieri, Collado y Baptista, 2014). Diseño inscrito en el paradigma interpretativo que hace referencia a cómo se comprenden las realidades sociales (Albert, 2007). Como enfoque se privilegia el biográfico narrativo centrado en las experiencias vividas por los docentes, lo que nos ha permitido acercarnos a sus sistemas de valores (Bolívar, 2002). Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas entre las que encuentran: realización de trayecto profesional biográfico-narrativo, elaboración de foto-narrativas y talleres de cartografía social. Estrategias investigativas que permitieron a los docentes y directivos docentes participes de la investigación, pensar en su propio quehacer profesional a partir de un ejercicio de autorreflexión.

Esta investigación se ha desarrollado a través de la identificación y el análisis de las dimensiones de la profesionalidad, tales como la dimensión académica, la dimensión social, la dimensión institucional y la dimensión experiencial, lo cual permitió la elucidación de algunos de los modos en que se desarrollan los asuntos pedagógicos de la profesionalidad de los docentes en Antioquia, en relación con cuatro tipos de culturas: individualista, balcanizada, de la colegialidad artificial y colaborativa.

En términos metodológicos, la investigación se dividió en varias etapas que comprendieron la escritura, su revisión, la aproximación semántica, el análisis hermenéutico, el diseño y uso de esquemas de inteligibilidad de las narrativas. En el desarrollo metodológico quedaron expuestas las formas cómo los docentes de las subregiones viven su profesionalidad y dan respuesta a necesidades de orden curricular, pedagógico y administrativo. Momentos de investigación:

1. Identificación de los aspectos de la cultura profesional docente a partir de los relatos de experiencias relacionados con los trayectos biográfico-profesionales de las subregiones.
2. Análisis de los aspectos de la cultura profesional docente a través de esquemas de inteligibilidad.
3. Comprensión situada de los aspectos que representan la cultura profesional de los docentes.

En síntesis, el presente libro se compone de un capítulo de apertura por parte de la Secretaría de Educación de Antioquia y 10 capítulos, realizados por los Grupos de investigación participantes, presentados alfabéticamente, de acuerdo con el nombre de la subregión respectiva y en los cuales los lectores encontrarán, en primer lugar, la perspectiva gubernamental y, posteriormente, las tendencias encontradas y compartidas en las historias de vida laboral pedagógica de los docentes y los análisis desarrollados por los investigadores de las distintas universidades, a partir de los hallazgos *in situ*, acerca de lo que viene sucediendo en relación con la cultura escolar y los procesos de constitución de la profesionalidad pedagógica de los docentes en el Departamento de Antioquia.

En conjunto, esta obra académica es una forma de dar cuenta de las voces de los docentes, quienes a través de narrativas biográfico-profesionales develaron las prácticas y las concepciones del ser docente, facilitando la comprensión de la cultura escolar como un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos individuales y compartidos que funciona como marco de referencia para sus actuaciones.

El Centro de Pensamiento Pedagógico y su importancia en la formación de docentes en Antioquia

Gustavo Jaramillo Franco⁴
Yaneth Peláez Montoya⁵
Ana María Palacio Velásquez⁶
Diana Gallego Madrid⁷
Juliana Andrea Julio Agudelo⁸
María Alejandra Barrera Gutiérrez⁹

Desde el año 2017 la Secretaría de Educación de Antioquia, en alianza con 12 Universidades de la Región y maestros de las nueve subregiones del Departamento de Antioquia, ha conformado una Red académica e investigativa, denominada Centro de Pensamiento Pedagógico –CPP–. Un espacio que promueve la reflexión sistemática en torno a la educación y la investigación permanente y situada sobre “**la cultura escolar**” y “**la profesionalidad pedagógica**”. El CPP le apuesta a visibilizar las prácticas escolares como aquellos espacios en los cuales sus actores pueden incorporar nuevos conocimientos, a partir del proceso reflexivo del maestro, crear redes entre sus pares, permitir “encuentros” y resignificar sus vidas profesionales; a la vez que caracterizadas por la pluralidad y la configuración de nuevos sentidos; para ello, ha desarrollado diferentes estrategias metodológicas que permiten de una manera sistemática y organizada trascender las barreras espacio-temporales y reconstruir colectivamente el conocimiento, tales como encuentros por subregiones, grupos de discusión, escritura individual y colectiva, investigación escolar, publicación y divulgación. A partir de estas estrategias, emergieron relatos y narraciones biográficas que se configuran como pilares para la resignificación de la experiencia docente y como elementos fundamentales para la caracterización de la profesionalidad docente.

De esta manera, el CPP se ha venido fortaleciendo como un espacio de reflexión e investigación pedagógica permanente y abierta sobre los principales retos que tiene la educación en el contexto departamental, identificando y sistematizando los elementos que emergen de las diferentes prácticas institucionales. Así, se proponen alternativas de fortalecimiento y resignificación de los procesos escolares, los cuales serán insumos para aportar a políticas públicas

⁴ Doctorando en Ciencias de la Educación, Subsecretario de Planeación Educativa, Secretaría de Educación de Antioquia. gustavoalveiro@gmail.com

⁵ Magíster en Educación, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. yaneth.pelaez@antioquia.gov.co

⁶ Especialista en Gerencia Social, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. ana.palacio@antioquia.gov.co

⁷ Magíster en Cultura Científica y de la Innovación, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. diana.gallego@antioquia.gov.co

⁸ Especialista en Gerencia Social, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. juliana.julio@antioquia.gov.co

⁹ Magíster en Educación, Profesional de la Secretaría de Educación de Antioquia. maria.barrera@antioquia.gov.co

educativas que permitan la toma de decisiones a favor de una educación relevante en el contexto regional y municipal.

Este capítulo de apertura presenta en un primer momento un apartado sucinto relacionado con la formación de docentes desde la normativa vigente en el ámbito nacional y regional; el segundo apartado, hace referencia a la caracterización de los docentes de Antioquia que participan en el CPP; en el tercero se presentan los elementos conceptuales y estrategias metodológicas que sustentan el CPP y, finalmente, se presentan las voces de los actores que participan del proceso y de otros académicos que reconocen su importancia como una plataforma soportada en el trabajo en red desde la academia y el sector público, para la formación de maestros desde, y en sus contextos.

El Plan Nacional de Formación de Educadores como referente para la cualificación permanente y la producción de saber pedagógico.

En Colombia, en los últimos 30 años se han dado algunas reformas educativas como resultado de un proceso de consolidación de los sectores académicos, organizaciones gremiales y del movimiento Pedagógico Nacional que hicieron visible un proyecto de educación de larga trascendencia mediante la Ley General de Educación de 1994 expedida a la luz de la Constitución Política de 1991. En ese sentido, la Ley 115 de 1994, plantea como propósito importante:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (cap.2, art.109).

Igualmente, desarrolla aspectos relacionados con la profesionalización, el mejoramiento profesional y la calidad de los programas e instituciones formadoras. A partir de dicha Ley emergieron los Planes Decenales de Educación con propósitos y acciones puntuales encaminadas a impulsar la educación en todos los niveles y contextos, dándose allí un lugar capital a la formación de educadores. Es a partir de las normativas vigentes que en 2014 se crea el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política -SCFELP-*, como un marco de referencia que ofrece las orientaciones para la formación de docentes en el país, así como las directrices para organizar y articular los subsistemas de formación: avanzada, en servicio e inicial. Esta política pública plantea que formar a los educadores va más allá de hacer posible su función profesional y laboral, busca una formación integral del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros. Además, entiende la formación docente como un sistema que no fragmenta la experiencia educativa y que no se limita al ejercicio académico o a la instrumentación del conocimiento como simple transmisión en la praxis. Por tanto, como lo plantea Bustamante (2006)

[...] la formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo. Debe ser el espacio en donde el profesor -en formación o en servicio- pueda hacer conciencia de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser (pp.7-8).

De acuerdo con lo anterior, la formación docente implica que el maestro desde su campo de desempeño tenga una mirada crítica e integral del sistema educativo, dado que no es lo mismo un profesor que perpetúa el sistema, que un profesor que reflexiona en busca de transformaciones sociales y culturales desde sus prácticas pedagógicas.

Consideramos que, si bien las anteriores políticas están claramente plasmadas en la ley, al momento de concretarse en los territorios existen múltiples dificultades que hacen que todo simplemente se quede coherentemente plasmado en “ideas conceptuales”, pero que las realidades territoriales de los maestros y su profesionalidad, disten mucho de lo planteado armónicamente en la legislación.

El SCFELP reconoce tres ejes fundamentales transversales para la formación, a saber: la pedagogía, la investigación y la evaluación, en los que confluyen elementos como la práctica pedagógica, los diseños curriculares, la identidad y el rol docente (ver gráfico del sistema). De acuerdo con el MEN (2014), el sistema contempla puntos de articulación en los que se unen ciertas acciones o propósitos, comprometiéndose acciones conjuntas o comunes entre dos o más subsistemas de manera localizada y puntual, que por su trascendencia tienen repercusiones significativas para la coexistencia de los subsistemas. Pueden significar también cierto estado de tránsito o frontera en el que se comparten procesos, o se pasa de un subsistema a otro.



Gráfico 1. Gráfico del sistema, Ministerio de Educación Nacional MEN (2014).

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48466.html?_noredirect=

Como lo representa el gráfico, y de acuerdo con el MEN (2014) se busca una articulación entre los distintos sectores del sistema educativo, para avanzar en el diseño de estrategias de formación efectivas que permitan reconocer los contextos y responder pedagógicamente a sus características y necesidades. En aras de una formación de calidad en cada subsistema, es menester articular los ejes transversales que se describen a continuación:

- **Investigación:** posibilidad de establecer escenarios de reflexión y problematización sobre las prácticas de aula, fomento de proyectos y redes

investigativas y la evaluación del impacto de los procesos investigativos en los contextos educativos como realidades dinámicas y complejas.

- **Evaluación:** proceso de revisión y resignificación del quehacer docente que permita a partir de la autocrítica y la reflexión en torno a la práctica, trascender hacia procesos cada vez más relevantes con los estudiantes y la comunidad educativa.
- **Pedagogía:** permite realizar una reflexión permanente acerca de la educación y los currículos a utilizar. Cada espacio de formación en el país es diferente y esto obliga a los educadores a establecer metodologías de enseñanza que se complementen con la diversidad cultural regional.

La propuesta que emana del CPP, siendo consecuentes con el significado de cada concepto relacionado con la vida escolar, busca dar cuenta de las anteriores políticas apuntando integralmente hacia la **“Profesionalidad Pedagógica”** como concepto que abarca de una manera mucho más amplia el quehacer reflexivo del maestro, apuntándole de una manera integral a los tres subsistemas de formación (inicial, en servicio y avanzada) pero más enfatizados durante estos tres primeros años en el *subsistema de “formación en servicio”*. Subsistema que se ocupa de la formación de profesores que están vinculados laboralmente en la carrera docente oficial; vinculación que exige la reflexión permanente, la sistematización y la socialización de su experiencia pedagógica. Así mismo, está orientado a la cualificación contextualizada de tal forma que responda al quehacer pedagógico y pueda ser consecuente con las acciones dirigidas a los niveles, poblaciones, contextos sociales y campos de saberes en los que se ocupa el docente.

El Plan Territorial de Formación: antecedentes de la formación de maestros en Antioquia

Desde la Secretaría de Educación de Antioquia, se han establecido metas tendientes a mejorar la formación de los docentes del Departamento, partiendo de análisis previos que permitan vislumbrar sus necesidades educativas. De tal forma, se propició un marco de referencia para la formulación del Plan Territorial de Formación enfocado en la atención de necesidades, expectativas y demandas presentadas por los docentes de las Instituciones Educativas -IE- pertenecientes a los 117 municipios no certificados del departamento. Con este Plan se busca una educación relevante, utilizando herramientas de formación pertinente y continua, no sólo académica y disciplinar, sino integral y humana basada en el fortalecimiento del ser, en dirección a la cualificación de los procesos educativos desde un enfoque multidimensional.

Conforme a lo anterior, desde el “imaginario gubernamental”, el enfoque ha estado presente en una formación que permita tanto a docentes como a directivos docentes adquirir un amplio conocimiento referente a los cambios generacionales, las metodologías, la ciencia y la tecnología; logrando así, formar educadores “agentes de cambio, reflexivos, investigadores, críticos, intelectuales, transformadores de la gestión administrativa y curricular, posibilitadores de la convivencia escolar, la inclusión, la perspectiva de género y el enfoque de derechos; aspectos fundamentales en el nuevo docente que requiere Antioquia”, como lo concibe el actual Plan de Desarrollo.

Surgimiento del Centro de Pensamiento Pedagógico

A pesar de la claridad legislativa y de la adecuada estructuración conceptual de los planes de formación, en el Departamento de Antioquia se generan pocos espacios reflexivos en torno a la escolaridad en particular y a la educación en general, por parte de los docentes, protagonistas directos de los procesos educativos. Lo ideal sería que estos espacios pudieran activar dinámicas permanentes de reflexión que apunten a generar escenarios de investigación y generación de conocimiento a partir de los contextos educativos de los Municipios, en articulación con diversos círculos académicos.

Las aproximaciones existentes más acertadas se reflejan a través de las Escuelas Normales Superiores, las cuales históricamente han construido saber con base en la investigación y la vivencia de procesos escolares. Por su parte, las Facultades de Educación generalmente realizan un trabajo conceptual sobre diferentes teorías pedagógicas y didácticas, teorías curriculares o autores contemporáneos, pero pocas veces logra evidenciarse un dialogo fluido con las IE y sus docentes en las subregiones. A su vez, las lógicas de publicación de sus grupos de investigación parecen estar más centradas en el fortalecimiento del repertorio de las publicaciones de los autores con el fin de engrosar sus hojas de vida y ser más “atractivos” para la academia misma, que a una verdadera pertinencia de sus escritos con la diversidad de nuestro territorio.

Se concluye así que pocas veces se indaga sistemáticamente sobre las dinámicas escolares que acontecen, tanto en los contextos educativos rurales, como en las cabeceras municipales; tampoco se avanza en la formulación de propuestas que permitan desarrollar procesos educativos pertinentes y significativos, desconociendo las realidades de la comunidad antioqueña y desaprovechando las potencialidades de los territorios y de las personas y comunidades que en ellos habitan.

Esta situación descrita ha generado:

- Débiles procesos reflexivos en educación con fundamentación pedagógica, por parte de docentes y directivos docentes.
- Pocos procesos sistemáticos en los cuales se incluyan a los docentes y directivos docentes como protagonistas de los procesos de investigación en los establecimientos educativos.
- Poca articulación entre el gobierno departamental y los ámbitos académicos para la reflexión desde un enfoque transdisciplinar, sistemático y holístico en torno a lo educativo, lo didáctico y lo pedagógico.
- Conocimiento parcial de las realidades y las dinámicas educativas que conllevan a la toma de decisiones administrativas descontextualizadas.

El CPP surge, entonces, como un espacio que promueve la reflexión sistemática respecto a la educación, la didáctica y la pedagogía, de manera que dichos conceptos se resignifiquen en coherencia con las necesidades y particularidades de los contextos, promoviendo la investigación como elemento fundamental para pensar la escuela en su contexto y, al mismo tiempo, que este ejercicio sirva para la resignificación de políticas públicas educativas en el ámbito departamental y nacional. Es así como el CPP se fortalece, de la mano del trabajo

reflexivo de las Universidades que acompañan el proceso y de los maestros en las subregiones, como un espacio de reflexión e investigación pedagógica permanente y abierta sobre los principales retos que tiene la educación en el contexto departamental.

En la primera fase operativa del proyecto (2017), el CPP, liderado por la Secretaría de Educación de Antioquia, promovió su articulación con diferentes actores académicos del ámbito departamental, nacional e internacional, con el fin de tener una panorámica conceptual sistemática y rigurosa acerca de las dinámicas educativas de la región, a la vez que una mayor claridad en torno a las teorías didácticas, sistemas pedagógicos y desarrollos metodológicos más aplicados en la contemporaneidad en las diferentes comunidades académicas de Colombia y el mundo.

Se implementó como estrategia transversal, para lograr los objetivos planteados, la participación y articulación de diferentes instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas de Antioquia, conformando una red educativa con docentes universitarios, grupos de investigación, equipo de la Secretaría de Educación de Antioquia, y docentes y directivos docentes de las IE, permitiendo hacer realidad una comunidad académica en torno a las líneas de indagación del CPP.

En la segunda fase (2018), se consolida la participación activa de las universidades públicas y privadas del Departamento, las que en conjunto con el equipo de la Secretaría de Educación y los aportes de docentes y directivos docentes en el marco de encuentros subregionales, formularon el proyecto de investigación: “Cultura Profesional Pedagógica y trayectos biográficos profesionales: un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia”; a su vez, se publicó el libro: “Voces de maestros por la Paz” el cual recoge las narrativas escritas por los maestros participantes del CPP en el año 2017.

Como se puede ver, la pertinencia del trabajo interinstitucional del CPP, está dada por el trabajo colectivo y el diálogo permanente con los profesores representantes de cada universidad participante –coinvestigadores-, los profesores de cada una de las subregiones del Departamento y el equipo de la Secretaría de Educación de Antioquia; lo cual se constituye en una experiencia pionera en el campo de la investigación pedagógica articulando la administración educativa territorial (Gobernación), los protagonistas directos en las IE del Departamento (docentes) y la academia (Universidades), generándose como producto la consolidación de estrategias de investigación educativa y la producción de saber pedagógico desde las narrativas y demás actividades desarrolladas en conjunto. Con este ejercicio se evidencia que es posible, y necesario, reconocer a los maestros desde sus saberes y experiencias, así como fortalecer un análisis cualitativo con respecto a la profesionalidad pedagógica y la cultura escolar.

En efecto, el CPP en su apuesta por visibilizar las prácticas escolares, a partir del proceso reflexivo del maestro y de abrir nuevos enfoques para la resignificación de sus vidas profesionales, a la vez que caracterizadas por la pluralidad y la configuración de nuevos sentidos, ha desarrollado diferentes estrategias metodológicas que permitan de una manera sistemática y organizada trascender las barreras espacio-temporales y reconstruir colectivamente el conocimiento, tales como: encuentros por subregiones, grupos de discusión, escritura individual y

colectiva, investigación escolar, análisis de fotonarrativas, cartografías escolares, entre otras. A partir de estas estrategias, han ido emergiendo relatos y narraciones biográficas que se configuran como fase germinal para la resignificación de la experiencia docente y como elementos fundamentales para la caracterización de la profesionalidad docente.

Elementos conceptuales y estrategias metodológicas que sustentan el Centro de Pensamiento Pedagógico.

El CPP ha promovido la cualificación de la formación de los docentes en el marco del desarrollo de estrategias dialógicas, reflexivas y de acciones cooperativas que permitan comprender la cultura profesional docente y la cultura escolar (Hargreaves, 1997, 2005). Así es como, partiendo de sus propios relatos de experiencia, fotonarrativas, cartografías escolares y grupos de discusión, los maestros y maestras participantes han ido llenando de sentido la cultura profesional y sus trayectos biográficos-profesionales que soportan la profesionalidad docente. Para ello, se ha venido realizando un proceso de construcción, reflexión sistemática y análisis con el que se busca trabajar específicamente la profesionalidad pedagógica de los docentes en su confrontación cotidiana con las dinámicas de la escuela —cultura escolar—.

El registro y análisis de esas experiencias pedagógicas tiene como enfoque metodológico lo biográfico-narrativo (Connelly y Clandinin, 1995), entendido como una estrategia de trabajo pedagógico participativo dirigida a contribuir en la activación de la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos por los maestros cuando habitan y renombran el mundo escolar, cuando transitan el territorio de sus prácticas pedagógicas y reconstruyen sus experiencias vividas, cuando intervienen en el campo de la praxis educativa y participan en el debate público y especializado sobre la educación. Este enfoque posibilita agudizar la escucha de las dinámicas propias de la práctica docente en las IE y, de esta manera, construir un pensamiento propio alrededor de la complejidad de lo educativo como hecho social.

Por tanto, interesa establecer las relaciones e implicaciones de la investigación biográfico-narrativa en la configuración y reconfiguración de la profesionalidad pedagógica docente y como una posibilidad de acercamiento y comprensión de asuntos que tienen que ver con el campo educativo. Trabajos como los de Zeller (1995), Bolívar (2002), Huberman (1995) y Mortola (2006), destacan la importancia del enfoque biográfico-narrativo referido al estudio de relatos de experiencia, historias de vida, biografías profesionales, entre otras denominaciones. Con el enfoque biográfico-narrativo se trata, más bien, de estudiar la visión que tienen los maestros que participan en el CPP, sobre sí mismos, sus creencias y valores (identidad y profesionalidad docente).

Schütze (1987) plantea que existen tres condiciones en el proceso narrativo:

- **Obligación de detallar:** todo relato tiene que entrar en el detalle de manera que quien escucha lo pueda seguir. El que relata se ve impulsado a mantenerse en la secuencia efectiva de los sucesos. Esto se evidencia también en ciertos “brincos” en el relato o en ciertos subrelatos de trasfondo.
- **Obligación de condensar:** mucho tiene que dejarse por fuera del relato o resumirse. No se puede nunca contar todo, entonces hay que ser selectivo.

Por ello, el que relata se ve en la necesidad de precisar la relevancia (estructuras de relevancia) de ciertos apartados del proceso vivenciado y narrado.

- **Obligación de hacer un cierre o dar forma de cierre:** los contenidos narrados se tienen que delimitar de otros contenidos. Quien relata se ve obligado a concluir y cerrar su relato. El efecto de la obligación de hacer cierre lleva, en el marco de la entrevista narrativa —o episódica— a quien relata a que cuente la historia hasta el final, incluso cuando puede ser que haya aspectos que no quiera contar.

Los espacios académicos para el proceso de formación docente, bajo el enfoque mencionado anteriormente, se entienden como escenarios de construcción colectiva y horizontal de saberes de los maestros, articulando experiencias propias de la práctica pedagógica y educativa, el contexto y los campos del conocimiento disciplinar. De esta manera, la propuesta metodológica del CPP posibilitó construir y desarrollar en conjunto propuestas diversas tanto de formación como de autoformación.

En general, el propósito de las jornadas de formación, ha sido realizar un proceso de construcción y reflexión sistemática que implicara el levantamiento de información, análisis y escritura, orientado en dos categorías: profesionalidad pedagógica (docente) y cultura escolar. Con el fin de ser más explícitos, relacionamos a continuación de una manera sucinta los pasos que se llevaron a cabo en dicho proceso:

- En cada una de las subregiones se realizaron cinco jornadas de formación con la participación de alrededor de 250 docentes y/o directivos docentes de las IE Oficiales y Escuelas Normales Superiores del Departamento. Cada jornada de formación se realiza en sesiones de mañana y tarde, en un municipio sede de cada subregión, a través de encuentros mensuales durante 6 meses y lideradas por una universidad perteneciente a la Red del CPP.

El itinerario metodológico de las jornadas de formación fue el siguiente:

- La primera jornada tematiza el enfoque biográfico-narrativo proponiéndose comprender como a través de los relatos biográfico narrativos se puede reconstruir la comunicación e historicidad del hacer, pensar y sentir del maestro. Y, como actividad extra, los docentes hacen un proceso reflexivo y traen para el próximo encuentro una idea, o un recuerdo de una experiencia que haya marcado su elección profesional o su quehacer docente.
- La segunda jornada se enfocó en la cultura escolar, enmarcada en procesos reales, simbólicos o imaginarios y su relación con las prácticas pedagógicas de los docentes. Aquí, se utiliza como herramienta de análisis las foto-narrativas, las cuales Debían tener alguna relación con la experiencia que iban a desarrollar en la narrativa.
- Las jornadas tres y cuatro, fueron sobre la cultura profesional pedagógica, primero desde una mirada institucional y subregional, donde la herramienta metodológica utilizada fue la cartografía social que permitió ubicar al maestro dentro de un contexto; y, segundo, desde su incidencia en la identidad de los

docentes del Departamento, dando como resultado elementos para finalizar la escritura de las narrativas.

Es importante resaltar que el equipo de docentes investigadores que hacen parte del CPP en representación de las Universidades y el equipo de la Secretaría de Educación, construyeron de forma colectiva la propuesta de las jornadas de formación y así mismo, antes de desarrollarla en el territorio con los maestros se realizó un proceso de formación de formadores, donde los investigadores que tenían dominio de alguna de las técnicas se encargaron de hacer un taller para el resto del grupo, logrando así apropiación del tema y mayor responsabilidad al momento de aplicarlas con los maestros participantes de la formación.

El CPP en su apuesta por visibilizar a los maestros como sujetos generadores de saberes, caracterizados por la pluralidad y la configuración de nuevos sentidos de las prácticas, gradualmente ha venido estableciendo referentes conceptuales que permiten orientar las estrategias metodológicas a desarrollar. Uno de los más representativos es la “**Profesionalidad pedagógica**”, entendida como un campo de discusión permanente, que no se limita al desarrollo de una labor en una profesión, cuyas actividades se realizan bajo ciertas condiciones, delimitando la profesión en un empleo o trabajo, sino que, de acuerdo con Runge (2018), contempla:

- a. las etapas en el proceso de profesionalización y desarrollo profesional docente,
- b. las representaciones sobre el propio rol profesional,
- c. las representaciones sobre procesos e instrucciones de enseñanza y aprendizaje,
- d. las representaciones sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente,
- e. la estructura de vida, entorno personal, vida profesional,
- f. el contexto de enseñanza, formación inicial y contexto histórico político.

Así, para estudiar la “**profesionalidad pedagógica**” o “**profesionalidad docente**”, es necesario analizar las historias sobre cómo emergen y se configura el ejercicio profesional docente, así como las concepciones, tensiones y dinámicas que han tenido los maestros para lograr su reconocimiento y diferenciación como profesionales de la educación. Según Runge, (2014 b), se pueden identificar tres elementos que diferencian la profesión docente de otros oficios. Estos son:

- La profesión docente trabaja con el acumulado de un saber que se ha elaborado científicamente —a diferencia del saber cotidiano—, se ha desarrollado de manera sistemática y organizada, y es transmitido por medios académicos.
- Posee institucionalidad social, esto es, actúa sobre un campo de acción social, y en esta medida está vinculada con ciertos valores y códigos éticos.
- Sus prácticas y procesos de formación son regulados de forma autónoma.

Un segundo referente conceptual que permite orientar las estrategias metodológicas es el de “**cultura escolar**”; el cual hace referencia, de manera latente o explícita, a los presupuestos básicos subyacentes, los valores, normas y reglas, los artefactos, cosas, mitos, simbólicas, héroes, relatos y prácticas

discursivas y no discursivas (patrones de actividades y regímenes del decir, hacer y percibir) que son ritualizadas, rutinizadas por costumbre o por cuestiones instrumentales-procedimentales, aspectos todos ellos que han sido incorporados y habitualizados, o confrontados y resistidos, por el conjunto de directivos, docentes, estudiantes y empleados de la institución escolar (Runge, 2018).

Las dinámicas de la “**cultura escolar**” se hacen evidentes con los relatos de experiencias de los docentes que participan en el CPP, lo cual se identifica en aspectos desde lo **institucional**, lo **académico**, lo **experiencial** y lo **social**; así, lo **institucional** tiene que ver con aspectos burocráticos, formales, organizacionales, legales, etc.; lo **social** con la relación de ese sujeto, de esa escuela con lo exterior, que puede ser el río, la situación política, económica, grupos al margen de la ley, la comunicad en general, la familia, etc.; lo **académico** con sus orientaciones pedagógicas, didácticas y del saber disciplinar; y lo **experiencial** se describe en términos de esos impactos que están ligados a lo personal y que tiene que ver con sus sentimientos, emociones, creencias y sensibilidades, pero que no se desliga de los otros elementos, pues la presión institucional también puede verse reflejada en una situación de estrés, lo que se puede decir que toca lo personal.

Estas dimensiones no se excluyen entre sí, al contrario, están interrelacionadas y se pueden extraer fácilmente de las narrativas escritas por los maestros del CPP, así como las tensiones, antinomias que, ligadas a los procesos de modernización, los individuos quedan en una paradoja de lo burocrático, lo cotidiano y lo comunicativo. Por ello, los maestros están confrontados permanentemente con esas tensiones, de si actúan con una lógica formal, institucional, o si actúan en una lógica comprensiva, relacionada con los casos que resuelven a diario y con la experiencia particular.

Con el proceso desarrollado desde el CPP, se evidencia que es necesario reconocer a los maestros desde sus saberes y experiencias, así como fortalecer un análisis cualitativo con respecto a la “**Profesionalidad pedagógica**”. Por tal razón, la formación de los maestros sería insuficiente si se limitara a la formación disciplinar, didáctica y curricular; también hay que darle lugar a los espacios de reflexión, construcción e intercambio de saberes propios de la experiencia, que dispongan de momentos para pensar, hacer y definir de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan y a los que deben atender según el contexto donde se encuentran.

Así mismo, las jornadas de formación del CPP, han sido un espacio de intercambio horizontal, con un trato empático entre participantes y maestros investigadores, lo que ha permitido visibilizar los problemas y necesidades de su contexto y prácticas de aula, además de buscar apoyo externo, decidir qué recursos y materiales son necesarios para mejorar sus prácticas y conformar equipos de trabajo con otros maestros. Es de desatacar que las Universidades y los docentes investigadores que las representan, actúan como puentes entre las dinámicas de la cultura escolar y el saber que se produce a través de las investigaciones en el campo educativo, permitiendo que las experiencias pedagógicas circulen, sean recreadas, apropiadas y profundizadas desde la formación inicial de maestros.

En cuanto a la concepción de identidad profesional, el enfoque biográfico narrativo ha contribuido a la identidad narrativa de los docentes que participan en el CPP. Es decir, se invita a la coherencia sobre sí mismo y esa coherencia se muestra

desde un relato donde evidencia qué está marcando a los maestros, pues los seres humanos estamos construyendo permanentemente coherencia sobre el sí mismo y cada uno se reconoce por los trayectos. Por esa misma razón, en el ejercicio de escritura, las dimensiones que se analizan en las narrativas no se excluyen entre sí, al contrario, están interrelacionadas.

En la lógica de la profesionalidad docente, deviene el rol de los maestros en traducir los conocimientos generales, reconocer los diferentes acontecimientos y tomar decisiones puntuales de lo que pasa en sus experiencias del día a día, pues éstas no están sustentadas en las teorías, sino en las soluciones que el maestro pueda darle. Cómo resuelve los problemas con sus estudiantes y los de su contexto, demuestran la importancia de reconocer qué sucede con la profesionalidad docente y la cultura escolar en el Departamento.

Desde el CPP se tiene como alcance una caracterización de la profesionalidad docente y la cultura escolar en el Departamento sobre la base de las narrativas; al hacer un trabajo inductivo como el que se está desarrollando, los relatos de experiencias permiten un proceso de tematización, a partir de las categorías a analizar, que permite pensar en un nivel más abstracto los elementos de la profesionalidad pedagógica.

Caracterización general de los docentes de Antioquia que participan en el Centro de Pensamiento Pedagógico

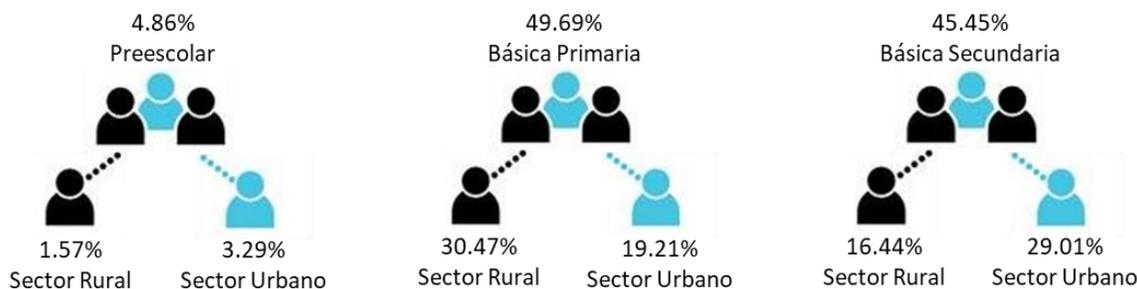
Para cubrir la demanda del servicio educativo en Antioquia, el Departamento cuenta con una planta de 19.814 docentes dispersos a lo largo y ancho del territorio, caracterizado por ser en su mayoría rural. Conocer las características de esta población ha sido un reto importante para la Secretaría de Educación. A continuación, realizamos una aproximación a sus realidades, iniciando con una breve descripción de la situación de los docentes a nivel general en Antioquia; luego, ahondamos en el equipo de docentes inscritos en el Centro de Pensamiento Pedagógico.

A nivel de la Secretaría de Educación, la planta de cargos se encuentra conformada de la siguiente manera:



Fuente: Sistema Humano, Reporte: Planta_T, Corte 31/12/2018.

Dicha planta de cargos se encuentra distribuida en los diferentes niveles educativos y, a su vez, de acuerdo a su ubicación, así:



Fuente: Sistema Humano, Reporte: Planta T, Corte 31/12/2018.

Un factor importante para mencionar es el nivel educativo de los docentes del departamento. Al revisar este ítem, cabe anotar que el 46.88% cuentan con estudios de pregrado; el 32.76% cuentan con título de especialización; el 8.46% adelantó estudios en maestrías y sólo el 0.07% cuenta con estudios de doctorado. Lo anterior, permite identificar una gran necesidad de apoyar la formación continua de los maestros, por un lado en los niveles de maestría y doctorado, con el fin de fomentar la investigación y la creación de conocimiento que apunte a unas mejores prácticas académicas y pedagógicas en las IE; y por el otro es fundamental que, teniendo en cuenta que el 88% son profesionales y con postgrados, se fortalezcan los procesos de formación en los territorios con programas pertinentes, toda vez que la relevancia actual en los procesos educativos, solo permite la permanencia en el sistema de menos del 60% de la población en edad escolar.

Otro dato importante se encuentra en cuanto a la edad de los docentes, donde la distribución de los mismos es de la siguiente manera:



Por último, se resalta que el sector educativo sigue teniendo una marcada presencia del género femenino: 12.638 docentes son mujeres lo que equivale al 63.78% de la planta de personal docente y directivos. Sin embargo, el género masculino cuenta con mayor representación entre los rectorías, direcciones rurales y coordinaciones.

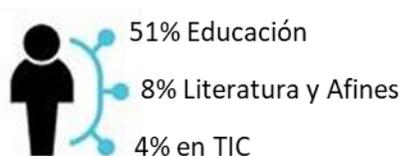
Ahora bien, para analizar la población adscrita al CPP, se realizó una encuesta virtual que fue diligenciada por 168 (67.2%) de los 250 docentes y directivos docentes inscritos en el primer año. Dentro de los hallazgos importantes en cuanto a la formación encontramos que, sobre los estudios superiores realizados por los maestros, la carrera con mayor demanda fue Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana y afines con el 19%, seguida de pregrados en Ciencias Sociales y Humanas y Licenciatura en Ciencias Naturales y afines con el 8.3% respectivamente; Licenciatura en Educación Básica con el 7.7% y en Educación Preescolar con el 5.9%.

Es importante mencionar, que la diversidad en saberes interdisciplinarios, dan un valor agregado al CPP, pues éste tiene como objetivo escuchar al maestro desde su quehacer, desde su cotidianidad, desde su propio ser; escuchar el cómo enfrenta su cotidianidad y los problemas propios de su labor. Estas situaciones muchas veces se desbordan de la formación realizada a través de los pregrados e incluso, del propio crecimiento personal, pues están relacionadas con la cultura, la violencia, la familia, la comunidad, entre otras, de la IE a la cual se encuentran asignados.

Por otro lado, teniendo en cuenta las universidades que otorgaron el título de pregrado a los maestros encuestados, se resalta la gran variedad de establecimientos de educación superior, y su ubicación a lo largo y ancho del territorio nacional. Si bien el 23.6% de los docentes son egresados de Universidades con sede en Antioquia, se encuentran también universidades de la Costa Atlántica como la Universidad de La Guajira, de Córdoba, del Caribe; de los Santanderes como la UIS y la Universidad de Pamplona; del eje cafetero como la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Quindío, la Universidad de Caldas; del Pacífico colombiano, como la Universidad Tecnológica del Chocó; de la capital del país como la Universidad de La Sabana, Los Libertadores, Pedagógica Nacional, Pontificia Javeriana, entre otras; algunas de carácter nacional como la ESAP y la Universidad Nacional.

En cuanto a estudios de posgrado, se resalta que el 69% de los maestros y maestras del CPP han adelantado estudios de posgrado, 36% de ellos en programas de maestría y el 33% restante en Especialización. Las Especializaciones y Maestrías de mayor demanda por los docentes fueron en los siguientes campos:

Maestrías



Especialización



Por su parte, al revisar los estudios de posgrado realizado por los docentes que cursaron carreras profesionales diferentes a las Licenciaturas, se puede identificar que éstos están directamente relacionados con los cargos o con las asignaturas que tienen asignadas. Por ejemplo, los docentes profesionales en las áreas de administración de empresas, finanzas o afines, tienen Especialización o Maestría en Educación, Informática Educativa, Gerencia Educativa o Dirección Financiera. En la IE donde laboran, ocupan cargos administrativos o tienen asignados los cursos de Matemáticas o Economía. Sólo uno de ellos, tiene una asignatura diferente a su formación, pues brinda el curso de Artística.

Lo mismo ocurre con los docentes profesionales en Ciencias Sociales y Humanas; en este grupo hay Especializaciones o Maestrías en Terapias cognitivas, en Psicología o afines y ocupan cargos de Docentes Orientadores; quienes tienen estudios de posgrado en educación, ciencias políticas y desarrollo alternativo y sostenible, son docentes en Ciencias Sociales.

En cuanto a las universidades seleccionadas para adelantar los estudios de posgrado, las ubicadas en el Departamento de Antioquia, fueron las de mayor acogida, pero de igual forma, hay nuevamente, representación de Instituciones de Educación Superior de todo el país e incluso, en algunos casos, presencia de Instituciones internacionales a través de convenios con las nacionales, como es el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en convenio con el Tecnológico de Monterrey (México) que ofrecen Maestría en TIC.

Es importante resaltar que de acuerdo con esta caracterización los maestros han realizado sus estudios de pregrado y posgrados en por lo menos 30 Instituciones de Educación Superior de todo el país y otras a nivel internacional. Esto permite inferir qué: primero, los maestros que participan en el CPP provienen de todas las regiones del país, cada cual con un contexto socio económico y cultura territorial diferentes a la idiosincrasia de Antioquia y segundo, puede existir gran diversidad en las corrientes epistemológicas y metodológicas adquiridas en su proceso formativo, diversidad que se ve reflejada en sus prácticas laborales.

De las 168 personas que contestaron la encuesta, en cuanto a al cargo que ocupan, se pudo identificar que:



Igualmente, es importante mencionar que el 57% de los docentes caracterizados se encuentran ubicados en sedes urbanas de sus IE; el 42% prestan sus servicios en sedes rurales y el 2% manifiesta tener ambas sedes como lugar de trabajo.

Una comparación interesante entre los docentes urbanos y rurales que participan en el CPP es la siguiente:



Al analizar las cifras de ambos grupos, rurales y urbanos, es notable la diferencia existente entre unos y otros en cuanto a los estudios de posgrado adelantados. Mientras que en el sector rural 47.14% de los maestros no tiene posgrado o no responde, en el urbano son solo 18.75%. Surgen entonces interrogantes al respecto: ¿influye la ubicación laboral en el desarrollo de la formación continua para los maestros? ¿tienen los maestros rurales menos oportunidades de acceder a procesos formativos? ¿qué aspectos (geográficos,

acceso, transporte, conectividad, carga laboral) inciden en la dificultad de acceso a procesos de formación por parte de los maestros rurales?

La voz de los actores en la experiencia del CPP

En relación con la trayectoria y experiencia vivida con el CPP, se han tenido en cuenta los testimonios de algunos actores educativos que validan el proceso y en los cuales se destaca lo siguiente:

Sobre la importancia del CPP para la formación continua de maestros en Antioquia

En cuanto a este componente el profesor de la Universidad de Antioquia Jesús Alberto Echeverri hace la siguiente anotación:

La relación entre la academia y la formación de maestros tiene que ser política, que las Facultades de Educación den cuenta de la situación de afugio que están pasando las escuelas; ya no sólo recoger las cosas del proyecto pedagógico, la expedición pedagógica, sino que de nuevo nos tenemos que centrar en problemas realmente políticos.

Según este planteamiento, el CPP cobra importancia al proyectarse como un espacio para promover la transformación de los procesos educativos partiendo del reconocimiento de los problemas políticos de nuestro contexto, vinculando a las instituciones formadoras de maestros, las cuales desde su “deber ser” vinculan la relación de la pedagogía con la formación de sujetos políticos, conscientes de las realidades sociales, de los problemas de su entorno y de la transformación y la autonomía que tienen los maestros en su práctica docente.

En esta misma línea, el Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Guillermo Echeverri, enfatiza:

En la formación de maestros es indispensable que las políticas públicas y las propuestas de los centros académicos establezcan un diálogo permanente; solamente de esta forma se puede asegurar que haya continuidad, investigación, sistematicidad, seguimiento y planes de mejoramiento coherentes en relación con procesos de larga duración. La articulación también debe vincular a los maestros y los Establecimientos Educativos, de tal manera que se revisen los contextos de actuación y se conozca de primera mano cuáles son las necesidades contextuales.

Por su parte, algunos de los maestros participantes del CPP, manifiestan que la participación en este proceso les ha permitido:

- ✓ Reconocimiento de su labor docente y su incidencia en los contextos educativo y comunitario.
- ✓ Consolidación de una perspectiva diferente de la labor docente.
- ✓ Reconocimiento de la incidencia de escribir acerca del acontecer de la escuela.
- ✓ Afirmación de la necesidad de creación y participación activa de comunidades de aprendizaje docente.
- ✓ Ampliación de visión, confirmación de pensamientos y valoración de mucho de lo realizado en la experiencia docente.
- ✓ Mirada autocrítica de los caminos recorridos como maestro y que antes pasaban desapercibidos.
- ✓ Reconstrucción de esperanza y confianza en que lo pedagógico si puede llegar a estar por encima de lo administrativo y lo jurídico cuando pensamos la educación.

De acuerdo con lo expresado, se puede citar aquí la siguiente postura del profesor Alberto Echeverri sobre el proceso del CPP:

Las transformaciones que generan en el maestro, es que el maestro además de ser un intelectual del saber pedagógico, además debe ser un intelectual orgánico profundamente vinculado a su pueblo, a los jóvenes, a los padres de familia; no puede ser un hombre que no sepa lo que sucede con la gente de su barrio donde está instaurada la escuela y que sepa enfrentar eso; dejar a los maestros sólo como repetidores debe ser cambiada, el maestro es un hombre capaz de articular su discurso a las graves situaciones políticas que pasamos ahora que conducen a la instalación de un régimen totalitario, eso es muy importante, debemos hacer una defensa de una política plural y democrática que le dé cabida a todos los grupos y tendencias en las escuelas.

Por su parte, y teniendo en cuenta las transformaciones que genera la participación de los maestros en escenarios de reflexión como el CPP, el profesor Guillermo Echeverri manifiesta:

Desde mi punto de vista, genera tres transformaciones significativas: la primera tiene que ver con la autoestima de los maestros, esto es, el reconocimiento de su valía como productores de conocimiento educativo y pedagógico desde el marco de los Establecimientos Educativos; de la mano con lo anterior, una segunda transformación consiste en que el maestro sea par académico de investigadores y de docentes universitarios, que históricamente han subordinado al maestro a discursos producidos desde la esfera intelectual universitaria e investigativa de la Educación Superior; la tercera transformación está en relación con la validez profesional del maestro como sujeto activo que produce saber desde la escuela para resolver los problemas situados allí.

Aspectos significativos del proceso vivido en el CPP

Algunos maestros han manifestado las siguientes razones por las que consideran que el proceso vivido en el CPP ha sido significativo para su cualificación permanente:

- Les ha dado la posibilidad de reconocer su propia práctica y la de otros maestros en términos de la profesionalidad pedagógica desde la interacción permanente, el diálogo y la construcción colectiva.
- La escritura de la narrativa los ha llevado a analizar el contexto de una forma crítica y su incidencia en la cultura escolar.
- La participación activa de los maestros en comunidades de aprendizaje docente, les permite reconocer una perspectiva diferente de la labor docente.
- El programa propicia reflexiones sobre el campo, tanto teóricas como empíricas, relevantes para los procesos propios de aprendizaje y para el desempeño profesional.
- El carácter dialógico, la pertinencia en el campo de desempeño ha permitido profundizar la mirada sobre ciertos fenómenos que antes pasaban más desapercibidos.
- El carácter dialógico de los encuentros posibilita la visibilización de experiencias e historias personales del ejercicio de la docencia en los diferentes territorios de Antioquia y en las difíciles circunstancias en las que desempeñan su labor.
- Escuchar y leer testimonios de superación, de persistencia, de creatividad, aún en medio de las adversidades, se constituye en una especie de compañía, de renovación de esperanza y confianza.

- Se mantiene la expectativa de que el discurso de lo pedagógico gane cada vez más espacios en el debate de lo público y que tenga un mayor valor frente a los discursos administrativos de eficiencia con los que las autoridades nacionales y regionales se dirigen, generalmente, a las IE y a las comunidades educativas.
- Ampliación de visión, confirmación de pensamientos y valoración de mucho de lo realizado pues se ha tenido una mirada autocrítica de los caminos recorridos.

Retos y proyecciones del CPP

El Centro de Pensamiento Pedagógico en su apuesta por visibilizar a los maestros como sujetos que resignifican su experiencia y aportan a la construcción del saber pedagógico, se configura en un espacio caracterizados por la pluralidad y la configuración de nuevos sentidos de las prácticas educativas, las cuales se tornan necesario investigarlas para favorecer y constituir políticas públicas educativas al nivel de la realidad de la cultura escolar y la profesionalidad pedagógica en el Departamento.

Es así como el mismo profesor Alberto Echeverri destaca del CPP:

El Centro es una cosa que a mí me vuelve a recordar lo que fue el movimiento pedagógico o la expedición pedagógica que sigue viva, realmente esta vez se va a hacer un trabajo fundamental que es con las universidades públicas y privadas lo que constituye un avance muy grande, porque realmente no podemos discriminar a las universidades privadas, el hecho de que se trate de articular de manera sistemática las universidades a mí me parece una cosa excelente y que se esté combinando los avances importante de las pedagogía en las diferentes tradiciones con las experiencias concretas de los maestros de universidades en relación a las escuelas de campo, las normales; a mí eso me llena de lucidez, de coraje para seguir en la lucha, no solamente por el maestro sino por los estudiantes de las escuelas, por los padres de familia, por realmente establecer unos procesos de formación democráticos en este país.

Y, finalmente, el ya citado profesor Guillermo Echeverri destaca el CPP como: una plataforma para que los maestros se empoderen de los saberes educativo y pedagógico desde el contexto de sus instituciones y sus marcos regionales, en diálogo con otras instituciones y regiones; en este sentido, es una buena posibilidad para que la pedagogía habite como reflexión y acción en cada maestro y en cada Establecimiento Educativo.

En relación con los retos del CPP, avizoro tres: la continuidad y seguimiento a mediano y a largo plazo; la producción de conocimiento fruto de investigación conjunta entre docentes universitarios y maestros de los Establecimientos Educativos; la utilización de este conocimiento como insumo fundamental para foros educativos y procesos de formación permanente de maestros, lo cual supone la articulación con planes de formación departamentales y agremiaciones: Asociación de Institutores de Antioquia, Asociación de Facultades de Educación, Asociación de Escuelas Normales Superiores.

Para la Secretaría de Educación el principal reto radica en que la red entre las universidades y los docentes en el Departamento pueda consolidarse; que cada vez existan más “pretextos” para que fluya el diálogo entre los Grupos de Investigación y las prácticas diarias en las IE de las subregiones. Logrando que esta red se mantenga, vienen los demás retos inherentes a las dinámicas que la cultura escolar y el campo profesional presentan.

Durante el año 2019 se han adelantado reuniones que permiten pensar que, además de las miradas o componentes a los cuales se les hizo más énfasis en el marco de la **cultura escolar y profesionalidad docente**, tal y como lo fue el de

“narrativas biográficas”, se definan como mínimo tres más durante el próximo año 2020. La primera, centrada en una mirada cualitativa de los **“datos duros”** que presentan las entidades externas a la escuela; es fundamental que desde el **CPP** se demuestre que nuestros maestros, sus estudiantes y sus escuelas, son mucho más que una cifra y que las realidades escolares obligan a que se den miradas mucho más pertinentes a las particularidades de cada región; esta posible mirada ha sido bien acogida, en primera instancia, por las Universidades EAFIT y la U. de Antioquia.

Una segunda mirada que reflexione en torno a los procesos escolares con énfasis multicultural e inclusivo; en nuestro territorio existen cinco pueblos indígenas que requieren procesos reflexivos más profundos en torno a su cosmovisión, su lengua y cultura; en esta ya han mostrado interés la Universidad de Antioquia, la Organización Indígena de Antioquia -OIA-, la Corporación Educativa CLEBA y la Fundación Niños del Mundo -EdM- de Ginebra (Suiza). Finalmente, una tercera que permita pensar los procesos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Lenguas para un mundo globalizado; en este sentido la universidad CES y la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia están a la expectativa. Conexo con esta última, la Universidad EAFIT ha sugerido pensar de una forma colectiva entre las universidades participantes del **Centro de Pensamiento** todo lo relacionado con los procesos de Aprendizaje.

En general, lo que se espera por parte de la Secretaría de Educación, es lo ya planteado en la presentación del libro “Voces de maestros por la Paz” (2017), y que vale la pena reiterar aquí:

“Que este diálogo continúe hasta que con palabras podamos explicar la apasionante y misteriosa fugacidad del acto educativo; hasta que, entre las “realidades” de nuestros territorios y los “idearios” conceptuales de los círculos académicos, se establezcan puentes que nos permitan decir que, escuchándonos, estamos hablando de lo mismo, sobre lo mismo”.

Referencias

- Bolívar, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica- narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bustamante, A. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1.
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: La Rosa, Jorge et. al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes. 241 p.
- Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial. Bs. As.
- Gobernación de Antioquia. (2018). "Voces de maestros por la paz". ISBN: 978-958-8955-51-3. 519 p.
- Hargreaves, Andy. (1998). Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Huberman, Michael. (1995). Trabajando con narrativas Biográficas. En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*: Hunter McEwan y Kieran Egan (Copsm). Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Imbernón, F. (2007). Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. España: Grao.
- Lave, J. & Wenger, E. (1988). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley General de Educación. (1994). Congreso de la República. Colombia.
- Mortola, Gustavo. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Educación, Lenguaje y sociedad*. 4(4).
- Runge Peña, A. (2018). Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia. Proyecto de investigación interuniversitario en el marco del Proyecto: Centro de Pensamiento Pedagógico de la Secretaría de Educación de Antioquia.
- Schütze, Fritz. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen.

- Suárez, Daniel. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA.
- Zeller, Nanzy. (1995). La racionalidad narrativa, en la investigación educativa. En: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación: Hunter McEwan y Kieran Egan (Comp.). Buenos Aires Amorrortu editores.

Cultura escolar y profesionalidad docente en el Bajo Cauca antioqueño.

José Federico Agudelo Torres¹⁰
Marlon Vanegas Rojas¹¹

Este capítulo corresponde a los ejercicios realizados conjuntamente con docentes y directivos docentes de la subregión del Bajo Cauca antioqueño. Territorio ubicado geográficamente en el nororiente de Antioquia, atravesado por el río Cauca y que comprende los municipios ribereños de Caucasia, Cáceres, Tarazá, Zaragoza y Nechí.

Para empezar, es importante hacer alusión a las características primordiales de la subregión, ya que, por ser un territorio limítrofe entre los departamentos de Antioquia y Córdoba, sus habitantes comparten tradiciones, hábitos y costumbres. Esta subregión tiene un tejido cultural entre las cosmovisiones costeñas y las visiones paisas de afrontar la realidad y pensar el mundo, urdimbre cultural que en palabras de González (1999), exhorta a resignificar asuntos tales como el lenguaje, la gastronomía, las creencias y las concepciones de la vida práctica. Así, es imperativo saber que el constructo cultural de esta subregión es heterogéneo, dialéctico y móvil.

En primer lugar, hay que decir que con el concepto de cultura profesional se denota, de manera explícita, a ese conjunto de valores, de visiones, de prácticas discursivas y de tradiciones que han sido incorporadas por docentes, directivos docentes y por la comunidad de estudiantes de una colectividad educativa. De tal manera que aquellos presupuestos y sobreentendidos que poseen los miembros de la escuela¹², terminan haciendo parte de la propia cultura escolar. Asuntos referidos al currículo, a la evaluación, a los diversos procesos formativos y a la manera de entender la formación misma, se evidencian en el quehacer de la cultura escolar. En este sentido, Hargreaves (1996) hace alusión a cuatro tipologías de cultura escolar, a saber: individualista, colegialidad artificial, balcanizada y colaborativa; mismas que permiten la fusión y la emergencia de otras tipologías, cada una de ellas enmarcadas en ámbitos culturales movedizos y variables.

Con respecto a la cultura escolar en la subregión del Bajo Cauca antioqueño, se hallaron tres elementos que serán compartidos en el transcurso de este capítulo, a saber: la relevancia del río Cauca en el discurrir de la vida en la escuela y en el

¹⁰ Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Medellín–Colombia. Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co, ORCID 0000-0003-0916-7707

¹¹ Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Medellín–Colombia. Correo electrónico: marlon.vanegasro@amigo.edu.co, ORCID 0000-0001-8846-0543

¹² A lo largo de todo el libro, con el concepto escuela se quiere significar todo lo relacionado con las Instituciones Educativas, con los Centros Educativos Rurales y también con las instituciones rurales que funcionan bajo la modalidad de Escuela Nueva.

quehacer de la escuela en la vida misma de la comunidad educativa, la presencia del conflicto armado en el territorio en el cual se encuentra inmersa la escuela y la importancia de generar ideas en pro de mitigar el malestar de los docentes. Estos apartados aparecerán bajo los siguientes subtítulos: sobre la escuela y el *ethos*¹³ del río, sobre los sentires que rodean y acompañan la vida en las escuelas y sobre la cultura escolar y el malestar docente.

Diseño Metodológico

Los participantes del proyecto fueron los docentes y directivos docentes de la subregión del Bajo Cauca antioqueño; es importante señalar que, en dicho grupo, algunos realizan sus prácticas profesionales en zonas urbanas, mientras que otros en zonas rurales de esta subregión. Así mismo, algunos de ellos están vinculados bajo el Estatuto Profesional 2277 de 1978, mientras que otros lo están desde la figura del Estatuto 1278 de 2002.

Los protagonistas del acto mismo de investigar e investigar-se, fueron los propios docentes; en tanto se exploraban los ámbitos social, académico, institucional y experiencial. Para el análisis de la información generada se diseñó e implementó una matriz categorial, en la cual se ubicaron las unidades de mayor significancia y relevancia, mismas que emergieron de las narraciones y de sus voces. Posteriormente, se agruparon y clasificaron en pro de advertir unos ejes temáticos para luego, a través de procesos de análisis y abstracción, reinterpretar las relaciones encontradas entre los diferentes registros y configurarlas en nuevas emergencias y posibilidades de comprensión, teniendo siempre presente, y como norte de la investigación, aquellos asuntos referidos a comprender la cultura escolar en la subregión del Bajo Cauca antioqueño.

Sobre la escuela y el *ethos* del río

El ser humano hace la experiencia de su vida y de él mismo, en el tiempo
(Delory-Momberger, 2015, p.3)

En un tiempo y en un espacio que claman por ser reconocidos como espacios y tiempos para decir una palabra, para proferir una historia y para narrar una acción de vida, el retorno a lo más íntimo del sujeto, tal como lo expresara Hargreaves (1996), se torna en una digna y valiosa oportunidad. Así, se hace menester reivindicar el quehacer cotidiano del educador, enmarcando dicho ejercicio en

¹³ Por *ethos* del río, se entiende en este capítulo a las múltiples relaciones que se imbrican entre el quehacer de la escuela en el Bajo Cauca antioqueño y la presencia del río Cauca. Así, resulta importante hacer alusión a la relevancia que, para las Instituciones Educativas en dicha subregión, representa la existencia del río y las contingencias del mismo, a saber, asuntos tales como las épocas de lluvia, los días de inundaciones, las temporadas de sequía, las actividades de pesca, la minería y agricultura ribereña ayudan a configurar el quehacer mismo de la escuela, en tanto la provee de hábitos, creencias y prácticas comunitarias.

hábitos, prácticas y discursos que conforman su profesionalidad misma. Dimensión que está imbricada en su propio devenir profesional.

En el caso particular de la escuela y de los docentes del Bajo Cauca antioqueño, resulta imposible separar su accionar y su actividad profesional, del *ethos* del río que les circunscribe y les habita, en tanto ellos le circundan y le residen. En este sentido, uno de ellos afirma: *“el río es como una enorme carretera que nos conecta con otros escenarios y con la vida misma”* (P.1BCA). De ahí que muchos de los relatos de los educadores partícipes de este proyecto de investigación, se vean transversalizados por historias de agua y por cuentos de río.

Frente a la ausencia de grandes meta-relatos y de narrativas globales, la urdimbre que se teje entre la cotidianidad de la escuela y el fluir del río, ofrece posibilidades de re-pensar el quehacer profesional del docente y sus relaciones con la comunidad, con el entorno y la cultura. Muchos de ellos manifiestan sentirse medio antioqueños y medio costeños, medio cachacos y medio sabaneros, fusión que a sus ojos les trae más beneficios que dificultades. Uno de ellos afirma, emocionado, *“que al desplazarse a la ciudad de Medellín le dicen costeño y al viajar a la ciudad de Montería le dicen cachaco”* (P.9BCA).

El *ethos* del río se torna en narrativa escolar, se configura en currículo, en escenario de formación, en actividad evaluativa, también se transforma en escenario de miedo, de zozobra y muerte. Frente a este asunto uno de los docentes decía: *“el Cauca está lleno de gente que se lleva los secretos al más allá”* (P.7BCA). Bien haríamos entonces en pensar el río como un contexto ambivalente y antagónico, lleno de esperanza y alegría, o como un escenario cargado de temores e historias indecibles por todos aquellos que desean callar ciertos relatos. Así, al afirmar que toda narrativa es co-creadora de identidad, resultaría imposible pensar en la identidad del docente del Bajo Cauca antioqueño, sin advertir la incalculable herencia del río.

El docente que se narra en la escuela, devela algo de su ser más íntimo, en tanto resulta inconveniente intentar separar su esfera personal de su hacer profesional, así, toda narración resulta ser un campo de transversalizaciones, siempre incompleto, en espera de nuevos auditorios y a la espera de nuevas revelaciones. Existe entonces una relación de tejido y urdimbre entre los docentes del Bajo Cauca antioqueño y el río que, en muchas oportunidades, desde la infancia se constituyó en su hogar. Resulta importante en este punto hacer alusión a que la mayoría de quienes participan del proyecto, resultaron ser originarios de dicha subregión, incluso en términos laborales se han movilizado y cambiado de lugar de trabajo, pero manteniendo presencia en dicho territorio. Con referencia a este asunto, una de las educadoras afirmaba que *“ser maestra en esta región, es estar presta a conmovearse con las historias de vida de los educandos, en su gran mayoría tan fluctuantes como el río”* (P.4BCA).

Es relevante hacer alusión a la similitud existente entre las narrativas de los docentes convocados a ser partícipes de la investigación y las posturas asumidas por Connelly y Clandinin (1995), cuando afirman que los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven vidas relatadas (p.11). La escuela, el mundo y el mundo de la escuela, se constituyen en terruños aptos para contar historias, propicios para que el docente se narre, en tanto él mismo sea capaz de descubrirse en su propia narración, tal

como lo expresan Contreras y Pérez (2010), abrirse al encuentro del otro, a su comprensión, ocurre en el seno de la relación, en el intento de reconocimiento y aceptación, así como de desencuentro y conflicto (p.68).

Hemos de saber que todo ejercicio narrativo es incompleto, emotivo y encarnador de disimiles sentires, de ahí que muchas de las referencias que los docentes hacen sobre el río, se mueven y fluyen entre amores y desamores. Durante las épocas de inundaciones, afirman *“debemos mover todo, cambiarles el lugar a las sillas, a las mesas, a los tableros, a los escasos computadores e intentar salvaguardar aquellos otros enseres que resultan útiles en la escuela”* (P.4BCA). Referido a este asunto una de las educadoras afirmó en tono cercano a la queja y al dolor: *“quisiera ver a los agentes y grupos externos meterse en el barro, tan siquiera media horita, tratando de ayudar a levantar las cosas de la institución”* (P.7BCA).

De ahí, que se pueda inferir que habitar en esta zona ribereña, colmada de contrariedades, atestada de conflictos sociales y atiborrada de desigualdades, le oferta al docente de escuela una singular mirada, en tanto le brinda diversas posibilidades de pensar la teleología de la educación, de la escuela y de su propio quehacer docente. En este sentido, se pueden encontrar afirmaciones, tales como, *“si la escuela y los maestros no hacemos nada por esos niños [...] la calle se los traga”* (P.8BCA).

Así, se pueden advertir y contemplar las estrechas relaciones y los puntos de tensión que se establecen entre los asuntos humanos, es decir, aquellos elementos que resultan consustanciales al mundo de la vida y las directrices emanadas por las políticas y los meta-relatos escolares. Bruner (1998), nos exhorta a pensar que toda narrativa es una forma particular de hacer y co-crear realidades.

Los relatos y las narrativas no emergen de la nada, no existen en solitario, tampoco llegan a ver la luz sin evidenciar el sentir y el pensar mismo del narrador. Así, frente a las contingencias y los azares que tan generosa y habitualmente le obsequia el río a la escuela, una de los educadores refería las siguientes palabras:

Algunas veces contemplamos los helicópteros tomando fotos, no se sabe por qué o para qué. No hay solución a nuestros problemas, sólo nos resta sufrir la indiferencia del Estado y ver a la mayoría de los niños pelear por una silla rota (P.7BCA).

La palabra y el decir del docente son también el decir de una revolución, comprendida como transformación, que se gesta en su actuar y en su proceder, en este sentido Bolívar (2002), invita a re-pensar la palabra de aquel quien oferta su voz e iniciar un adecuado proceso hermenéutico de dicho decir. De manera tal que las tensiones existentes y existenciales entre lo narrado y la narración, se transforman en un importante terruño para el auto-reconocimiento del sujeto.

La pregunta por *¿Cómo hacemos lo que hacemos, en tanto somos capaces de mirar nuestro propio hacer?* (Maturana, 2007), se torna en posibilidad de conocimiento, tanto para el sujeto que se sabe, como para el reconocimiento de su entorno, de su contexto y de la historicidad que le precede, le habita e incluso le anticipa en azares y contingencias. Los cuestionamientos del docente por su quehacer, por el lugar donde despliega su ejercicio profesional y por el tiempo en que lo hace, le demandan una respuesta por su identidad y su profesionalidad.

Ninguna identidad cultural aparece de la nada; todas son construidas de modo colectivo sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición (que también

puede ser construida e inventada) y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales (Schroder-Breuninger, 2005, p.39).

Desde esta perspectiva y como lo expresan Domingo, Fernández y Bolívar (2001), reivindicar al sujeto de la acción, es iniciar la fase de reconocimiento de su propio hacer, es ubicarle espacio-temporalmente en una dimensión de realización humana, es la oportunidad de otorgar un sentido y un significado a su quehacer. Frente a esta cuestión, uno de ellos advertía, metafóricamente, sobre la necesidad de *“respirar el aire que emergía de la región, de la importancia de caminar el territorio y de lo infinitamente valioso de sumergirse en el río, todo ello en procura de hacer un buen trabajo y de ser un buen maestro”* (P.2BCA). En este sentido, las complejas relaciones que establece consigo mismo, con sus otros y con el contexto, le ofrecen oportunidades, y diversas respuestas respecto a su quehacer profesional.

Se evidencian ideas y discursos repetidos en esta subregión antioqueña, a saber, la imperiosa necesidad de cuidar el río y la muy noble gesta por proteger a los niños; ideas que rememoran escenarios de ansiedad y miedo. En torno a estas cuestiones afirman que en muchas ocasiones las ideas exógenas de progreso, terminan descuidando a los niños, al río y a la escuela. Uno de ellos afirmó *“la máquina que viene por mi casa ya se comió parte del río y con ello derrumbó algo dentro de mí”* (P.5BCA). Tal pareciera que en algunos contextos escolares y en palabras de Santos Guerra (2007), hubiésemos olvidado que el afecto enseñable en la escuela, es un afecto que tiene que ver con todo y con todos.

Sobre los sentires que rodean y acompañan la vida en las escuelas

Con respecto a los sentires que rodean y acompañan el acontecer cotidiano de la vida escolar en las IE del Bajo Cauca antioqueño, encontramos que llama la atención como el miedo, la incertidumbre, la desconfianza y la frustración, enmarcan la profesionalidad docente en una subregión que aún se encuentra azotada por la violencia y el conflicto armado de una guerra sin fin que insiste, en muchas oportunidades, en desdibujar la escuela.

El miedo y la incertidumbre que generan los problemas de orden público, como la guerra entre bandas, el microtráfico, las masacres, las venganzas a sueldo, la minería ilegal, la vacunas, las fronteras invisibles, los robos constantes, la lucha por la tenencia de tierras, son asuntos que circundan la realidad social de las escuelas, las permean y las desbordan; dejando a los docentes completamente coartados y con la única opción de salvaguardar su vida como el resto de la población civil, tal y como lo manifiesta uno de ellos quien se vio en la necesidad de diseñar un chaleco para protegerse:

[...] el chaleco, ese que compré en un almacén que todo lo vende barato, pero supuestamente de buena calidad, ese, al que le mandé a poner el escudo de la Escuela [...] pequeño en la parte de adelante y lo más grande posible en la parte de atrás, para que la gente viera de dónde venía, para que supieran los agentes oscuros que soy un maestro trabajando por ahí, que viene de Caucasia y que no se quiere morir (P11.BCA.)

Tener que vivir en una zona de alto riesgo ha llevado a que asuman el miedo como un patrón de conducta que permite afrontar la adversidad y la zozobra que genera la violencia. Afirma Lizarralde, que “el miedo, sin embargo, no es de por sí un sentimiento negativo, sino que como valor adaptativo tiene un carácter positivo

al ayudar a los sujetos a percibir el riesgo y, de esta manera, posibilita la sobrevivencia” (2003, p.3).

Ahora bien, el hecho de tener que vivir en una cotidianidad que los hace vulnerables a situaciones inmediatas y cercanas a la violencia y donde la impunidad de los violentos ha llevado a la polarización del conflicto, ha generado en los docentes y en la comunidad desesperanza y pesimismo.

Hoy en día por la situación de orden público en esta región ya ni siquiera se puede salir a las calles y disfrutar de esta etapa tan linda porque se teme que suceda un hecho desafortunado y convertirse en una víctima más de este conflicto de nunca acabar. (P.13BCA)

[...] a recorrer gran parte de la geografía del Bajo Cauca antioqueño [...] y respirar el aire contaminado por el miedo y la desesperanza de la gente, como producto de la “matazón” originada por la lucha entre las bandas o grupos armados que se disputaban los corredores para comercializar el veneno blanco. (P.10BCA)

Señala Lizarralde (2003), que cuando los docentes se encuentran inmersos en situaciones de guerra que determinan una cultura de la violencia, por lo general se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también la forma como se ven ellos mismos; uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad, tanto de los sujetos como de las comunidades mismas (p.3). Es por eso que se hacen necesarios espacios donde se puedan narrar, contar y reinventar.

La manera en que resuena la violencia en los bares, calles y veredas, desentona con las buenas intenciones de algunos docentes, quienes al estilo de Freire (2002), sueñan con hacer de la escuela un lugar para la esperanza como lo relata una de ellas: “[...] con serrucho en mano, palos y madera, construí en compañía de mis alumnos de noveno las sillas que tanto necesitábamos y que sabíamos nunca vendrían del Estado” (P.6BCA).

En un escenario tan particular, y en pro de mitigar el miedo que genera una cotidianidad llena de incertidumbre, la religión evangélica ha ingresado a los hogares y a la escuela misma, transformando las creencias y prácticas sociales de algunas familias y docentes de la región como una forma de apaciguar la desesperanza que genera la violencia.

Como la mayoría de las personas que habitaban la vereda eran evangélicos, los fines de semana me invitaban a las vigiliás que hacían en las otras veredas en donde me pedían el favor de leerles algún versículo de la Biblia, acto que hacía con gran respeto [...] (P10.BCA)

Estas formas de expresión y transformación cultural emergen, por un lado, como una manera de control social, y por otro, como una manera de dividir ideológica e históricamente a las comunidades que hacen parte de la región, en tanto se importan formas exógenas de pensar el mundo a riesgo de transformar las costumbres y valores propios de las comunidades diversas que componen el contexto cultural y social del Bajo Cauca antioqueño. A la manera expresada por Bruner (1998), toda narrativa es también la narrativa de las vicisitudes humanas.

Con respecto a la frustración e insatisfacción laboral generada por la falta de apoyo de los padres de familia, la ausencia del Estado, la falta de recursos, las relaciones hostiles con los rectores y el hacinamiento en las aulas son asuntos que también agobian y desgastan emocionalmente a los docentes diariamente y que configura la cultura escolar hibridada de sentires y ausencias, tal y como lo manifiestan los docentes en sus narrativas:

Está claro señor rector que usted no tiene disposición para escuchar -dijo el profesor [...] con tono desesperado-, el señor le pegó muy fuerte a la niña. Él la maltrata y escasamente viene a la escuela, en lo que va corrido del año si ha venido, han sido dos veces y una de ellas creo que vino medio borracho a traerle plata a esos niños dizque porque no habían alcanzado a almorzar. (P.14BCA)

[...] como maestro me tocó percibir como el olvido del mismo Estado por la educación en la ruralidad afecta de forma directa, puesto que en muchos casos solo existe el nombre de la escuela en papeles, pero la realidad es otra [...] (P.1BC)

El espacio es reducido, los niños están hacinados todo el tiempo y entonces surgen las peleas por todo (P.10BCA)

[...] un modelo de Escuela Nueva que me aterraba por los múltiples grados, era un desorden incesable y una poca participación de los estudiantes, con actitudes y autoestimas bajas, problemas de lectoescritura y comportamientos rebeldes, padres de familias que no trabajaban, no asistían a reuniones, no colaboraban en la escuela, mejor dicho, la escuela reflejaba lo que era la comunidad. (P.17BCA)

Esta percepción de la realidad, la multiplicidad de tareas, y las condiciones adversas que suceden en la escuela, sin lugar a dudas, generan estrés laboral y atentan contra la salud mental, la satisfacción profesional y el bienestar emocional. En un contexto de tanta desigualdad y segmentación social, pareciera que las condiciones de pobreza de las escuelas están constituyendo en sí mismas un factor de riesgo para la salud docente (Cornejo, 2006)

De igual forma, la desesperanza y la zozobra generadas por el desplazamiento y la deserción estudiantil acompañan a familias, estudiantes y docentes a buscar otros rumbos. Es como si la fuerza de la violencia arrasara con todo lo que encuentra a su paso, inclusive la Institución Educativa misma.

Después de la última masacre en El billar, la gente se fue -continuó narrando- quedó una señora con su hija. Yo venía a la escuela a cumplir la jornada en compañía del canto de los grillos y de los gritos del silencio de los muertos. Un día, la señora llegó con su hija de la mano para decirme: profe., yo también me voy [...] y me quedé solo. Días después, el rector me dijo que regresara a cumplir la jornada a la sede principal. (P.11BCA)

Sobre la cultura escolar y el malestar docente

Con respecto a la cultura escolar de la región, encontramos que las prácticas docentes, construidas históricamente y compartidas en las IE del territorio en cuestión, resultan ser, y en consonancia con la obra de Hargreaves (1996), de dos grandes tipos, a saber, la cultura balcanizada y la artificiosa. Es importante hacer alusión a los puentes y las mediaciones que existen entre una y otra, es decir, estas dos visiones de cultura escolar no son necesariamente absolutas y, en cambio, permiten pensar en términos medios.

En la forma balcanizada de cultura, encontramos que es más frecuente en las IE del casco urbano. Por lo general, el trabajo tiene lugar en pequeños grupos aislados, muchas veces enfrentados entre sí, no como colegas en un trabajo con visión de conjunto, sino más bien con consecuencias negativas para el aprendizaje de los alumnos y de los propios profesores toda vez que cada uno se encarga de su asignatura y nada más. En su forma típica, las culturas balcanizadas suelen presentar de acuerdo con Hargreaves (1996), una baja permeabilidad, un brote intempestivo de subgrupos aislados, una mala comunicación que generan divisiones de carácter político, tal y como lo expresa una docente en su narrativa:

Unas de las principales falencias, es la inexistencia de comunicación entre jefe y docente, esa ausencia de comunicación directa genera una dispersión entre los docentes de la jornada primaria y secundaria, por consiguiente, ocasionando esto, a tener una rivalidad continua que muchas veces decanta en estrés y persecución [...]. (P.21BCA)

Ahora bien, la colegialidad artificial, impuesta administrativamente, de acuerdo con Hargreaves (1996), al que estamos siguiendo de cerca, supone en la práctica un funcionamiento individualista, pero por presión administrativa externa, se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas; en muchos casos como recurso instrumental para la consecución de determinadas innovaciones o estrategias prefijadas desde afuera. Reuniones conjuntas y esporádicas para gestionar y resolver asuntos burocráticos, los cuales se pueden evidenciar fácilmente en el clima laboral:

Por otro lado, se conoce el baluarte principal de la escuela, quienes son sus docentes, viven su propio calvario dentro desde ese ámbito, con la desgracia que aparte del ambiente que se vive por fuera del entorno escolar y laboral, también existe ola de presión y de estrés, que desafortunadamente desmotiva a todo el recurso humano que posee la escuela. (P.21BCA)

Hemos de considerar a la cultura del aislamiento y del control de las relaciones burocráticas, como uno de los más graves obstáculos para el cambio educativo. Se hace necesario derrumbar las barreras del individualismo y potenciar la cooperación, el trabajo conjunto e interdisciplinario, generando así una nueva cultura profesional docente que refleje la realidad social, política y cultural de la región.

Con respecto al malestar docente generado en la escuela del Bajo Cauca antioqueño, encontramos que es el resultado de las culturas profesionales vigentes y la incidencia de la realidad social que afecta las dinámicas escolares en todas sus dimensiones, a saber, académico, social, institucional y experiencial. Las relaciones que establecen los docentes con los rectores y administradores de sus colegios están basadas en la desconfianza y el abuso. Uno de ellos habla de “*los nombramientos inconsultos y los traslados repentinos*” (P.2BCA). Los docentes de las IE de la región, debido a los problemas de orden público y a la deserción escolar, corren el riesgo de ser movidos de sus plazas. Es necesario, reagrupar grados, reasignar cargas académicas y organizar horarios. La carga laboral y la multiplicidad de responsabilidades, la descontextualización de los programas educativos propuestos por el gobierno, la fragmentación del ejercicio docente, la desintegración de la comunidad académica, “*la cultura de la venganza promovida por los padres de familia: si te pegan, pega*” (P.2BCA) generan problemas de convivencia que hacen cada vez más difícil la tarea de educar. El papeleo, los formatos y los innumerables informes han vuelto, no en pocas oportunidades, el trabajo pedagógico en una educación de escritorio.

Conclusiones y recomendaciones

Resulta inviable, luego de la realización de este ejercicio investigativo, pensar en una cultura escolar en la subregión del Bajo Cauca antioqueño que resulte ajena y distante a las movilidades propias que emergen del contexto social, económico, político y cultural de dicho territorio. Así, comprender el fenómeno de la cultura

escolar, es también comprender aquellos asuntos que circundan, circunscriben e inevitablemente permean el quehacer mismo de la escuela.

Las prácticas, los hábitos y las costumbres que resultan consustanciales en la cultura de esta subregión del Departamento, también están presentes en la co-construcción de la cultura escolar de dicho territorio. Así, los tres subtítulos propuestos en este capítulo, a saber: sobre la escuela y el *ethos* del río, sobre los sentires que rodean y acompañan la vida en las escuelas y sobre la cultura escolar y malestar docente; evidencian la profunda relación que existe entre la cultura escolar, sus principios, sus teleologías y el mundo de la vida en la que se desarrolla el quehacer de la escuela misma. Sí bien las categorías expuestas por Hargreaves (1996) se quedan algo cortas en pro de pensar las realidades que enmarcan la subregión en cuestión, sí nos permiten comprender la cultura escolar del Bajo Cauca antioqueño, como el fruto de mediaciones, móviles y dialécticas, entre lo que el propio Hargreaves denominó culturas balcanizadas y culturas artificiosas.

Recordemos que las primeras hacen alusión a un trabajo que privilegia los esfuerzos aislados e individuales, mientras la segunda se refiere a un tipo de trabajo en equipo cuya génesis se centra más en elementos contingentes, que en auténticas y genuinas posturas colaborativas.

En el caso de los tres apartados trabajados en este capítulo, algunas voces ponen en evidencia, la necesidad de reconfigurar el trabajo en equipo, la colaboración entre el binomio escuela-familia y el cuidado que, en medio del conflicto, se ha de tener por la escuela misma: *“es importante que aprendamos a trabajar unidos, no habrá escuela sino aprendemos a unificar nuestras fuerzas, nuestras acciones y nuestros deseos de ser mejores” (P.9BCA)*. En este sentido, y acudiendo de nuevo a las categorías expuestas por Hargreaves, los docentes de la subregión del Bajo Cauca antioqueño, comprenden la necesidad de generar ambientes, prácticas y discursos que permitan la emergencia de una cultura escolar colaborativa.

Ahora bien, el hecho de tener como escenario principal una zona geográfica y cultural caracterizada por el conflicto armado, la violencia y el miedo, hace que vivan en medio de una realidad inconcebible. Realidad que se convierte en factor de riesgo para la salud mental y el bienestar emocional. Por ello, es necesaria una intervención psicosocial que les permita resignificar esta experiencia de horror y miseria, y transformarla en repertorio de enseñanza. Una recuperación psicosocial que los lleve a enriquecer la mirada de sí como víctimas de la guerra, y poder mantener la esperanza de vida en la escuela y en la comunidad que la circunda.

Con respecto a la profesionalidad docente, es necesario acercar el mundo de los estudios académicos y el mundo de la experiencia escolar cotidiana. En este mismo sentido, es menester pensar la proyección cultural y social de la escuela. No la escuela como receptora, sino como una entidad que propone y transforma. Bien sabemos que una innovación educativa se da en la medida en que el docente asume su práctica de manera reflexiva, pero ¿cómo puede hacerlo controlado, limitado y atemorizado por la violencia? Por ello, es necesario adelantar estudios que develen las condiciones de trabajo de los docentes y su relación con la satisfacción laboral y el bienestar emocional. Se necesita un conocimiento sobre los distintos contextos en que ocurre el quehacer docente. No se trata de prepararlos para trabajar en contextos caracterizados por el conflicto armado, se trata de

implementar una política de trabajo que involucre también a las familias y a las comunidades para juntos inventar formas alternas de humanizar y sanar las heridas indelebles que deja la guerra en los procesos de socialización.

Así mismo, es indispensable mejorar la infraestructura de las IE, tanto rurales como urbanas. Se deben construir nuevas Instituciones Educativas, recuperar las que estén deterioradas, conseguir material didáctico, nutrir las bibliotecas con nuevos libros y otros recursos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza. Se deben generar nuevos espacios donde el docente pueda decir su palabra, en tanto experimente la tranquilidad propia de su decir. En este sentido, el Centro de Pensamiento Pedagógico se convierte en una valiosa apuesta. En esta misma lógica, es importante buscar como brindar incentivos a las comunidades para que los padres manden a sus niños a las escuelas. Con frecuencia, las familias dependen del trabajo infantil para obtener un mayor ingreso y, por tanto, son renuentes a dejar que los niños vayan a estudiar.

Con respecto al tema del río, sigue siendo un asunto inevitable en la historia del Bajo Cauca antioqueño y en las historias de sus habitantes. Seguir narrando la escuela en esta zona, es seguir narrando la historia del río. Soñar el futuro de la escuela, es soñar el futuro del río también. La cultura escolar está irremediablemente determinada por el fluir del río. ¿Por qué no pensar entonces en una pedagogía del río? La propuesta de un currículo enmarcado en la construcción de una cultura ribereña atravesada y ceñida por el acontecer del y alrededor del río. Una propuesta que permita educar en la paz y en la esperanza.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa, J. et al (Comp.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*, (pp.21-86). Madrid: Morata.
- Cornejo R. (2006). "El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/ enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas". *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, VOL. XV, N°2. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/2006_02.html
- Domingo, J.; Fernández, M. y Bolívar, A. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- González, L. (1999). *Pueblo en vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol.1 no. 2 jul-dic).
- Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Chile: Jcsaez.
- Niño Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Schroder, G. & Breuninger, H. (2005). *Teoría de la cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Escribiendo y resignificando las culturas profesionales de los docentes del nordeste antioqueño.

Olga Patricia Ramírez Otálvaro¹⁴

Enfoque narrativo: oportunidad de formación e investigación.

El objetivo de comprender la cultura profesional pedagógica de los docentes de Antioquia a partir de sus trayectos biográficos narrativos, se ha cumplido desde un espacio de formación colaborativo¹⁵ sobre el enfoque narrativo, la cultura escolar y la cultura de profesionalidad docente; encuentros de interacción, participación y comunicación horizontal, promotores de la reflexión grupal, la escritura individual de los trayectos biográficos profesionales, la lectura, relectura y reescritura, como estrategias textuales de descubrimiento de sí mismos y los otros, vinculados a las realidades de los contextos (Freire y Shor, 2014); puentes de autorreflexión, acceso y reelaboración de la propia historicidad. Recopilación de contenidos narrativos donde se visibilizan opciones políticas, conceptuales, prácticas y éticas de la profesionalidad docente (Espejo y Le Grand, 2009/2010; Rivas, Leite y Cortés, 2014); reflejos y espejos de las realidades escolares, sociales, culturales, geográficas, militares, comunitarias, políticas y económicas del territorio.

La relación entre las historias de vida y la formación se hace evidente: si uno se interesa en la manera por la cual, una persona se forma a sí misma durante su existencia, y en específico a través de sus experiencias (vivencias), el enfoque de las historias de vida aparece como una vía privilegiada (Espejo y Le Grand, 2009/2010, p.79).

El acompañamiento en la escritura y la narración de sí mismos a través de talleres, les permitió socializar y reconstruir experiencias en su naturaleza personal, relacional, subjetiva, profesional, lingüística, ética, política y estética; articulando relatos, pautas o acciones temporales de donde emergen tramas argumentales y líneas de sentido encadenadas al conocimiento sobre la realidad educativa y social de las escuelas, las comunidades y los maestros, sus prácticas, discursos y representaciones sobre la identidad profesional (Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998; Bruner, 1998).

Esas maneras de explicitar, reconocer y tomar conciencia sobre la experiencia, se ajusta a la estructura del relato como “ventana transparente hacia la realidad, no una matriz que le impone su forma” (Bruner, 2002, p.20). Porque [...] “las narrativas biográficas dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos” (Aceves, 2001, p.16, como se citó en Huchinm, y Reyes, 2013, p.8).

[...] Sin caer en la nostalgia y el resentimiento trate de sobreponerme y empezar comprender que la cronología de la vida en la docencia no estaba hecha de líneas sino

¹⁴ Doctora en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos, Magister en Educación, y Licenciada en Educación Especial. Adscrita en docencia a la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, la Maestría en Educación e investigación en el Grupo Senderos, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. oramirez@tdea.edu.co. Cvlac:http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000821136.

¹⁵ Diplomado en Profesionalidad pedagógica: investigación educativa.

de sobresaltos, que sólo yo, con mucho esfuerzo, podía superar y enfrentar. Mi paso por esta comunidad, me fortaleció desde lo espiritual y lo profesional y, aunque hay momentos en la vida en los que la tristeza se concentra, esto significó para mí, superación, profesionalismo y cómo no tenía opción, no me quedó más que alzar la mirada y continuar el camino con el optimismo que, cada día sería mejor. (Franco Giraldo, 2019, TBP)¹⁶

Las palabras delinean así las tramas de la vida laboral y profesional de los docentes de la región con sus alegrías, alcances y obstáculos; episodios y anécdotas que realzan saberes prácticos, maneras de pensar, ser y relacionarse con los estudiantes, familias, otros profesores y agentes sociales en dependencia de la significatividad del recuerdo para sus identidades individuales y/o compartidas (Bruner, 2002).

[...] mientras hablamos, somos el lector del otro, lectores de nuestros propios discursos, cada uno de nosotros es estimulado a pensar y repensar el pensamiento del otro. [...]. Esta posibilidad común de leernos antes de escribir quizá mejore lo que escribimos, porque en esta interacción podemos transformarnos en el momento mismo del diálogo. (Freire y Shor, 2014, p.20)

Textos que los han motivado a subrayar discursos para debatir, preguntar y reflexionar sobre contenidos y condiciones que superan las fotografías de las escuelas y desbordan el continuo local y social (Freire y Shor, 2014), comprendiendo la relación entre el mundo de las palabras abstractas o qué representan lo real, el mundo de las experiencias profesionales y su trascendencia en la producción de conocimientos situados; marco intersubjetivo, regulado por complejas relaciones personales, laborales, comunicativas, políticas e históricas, inmersas simultáneamente en la alienación y el continuismo educativo y, en la transformación emergente o sostenible de la práctica educativa y social (Aguayo, 1995).

La formación de los educadores desde las narraciones biográfico profesionales, ha privilegiado, por tanto, la escucha sobre el estilo de vida, el pensamiento y la relación de los maestros con los demás, con ellos mismos (reflexión crítica), el conocimiento (razón crítica), y el mundo (acción crítica) (Barnett, 1997).

[...] no sé si la coherencia y cohesión fueron mis aliadas en esta historia de lo que, hasta ahora, ha sido mi vida profesional. Lo que sí tengo claro es que los recuerdos y el sentimiento sí estuvieron presentes en todo este recorrido, donde más allá de un capítulo en este libro de mi vida, se hace visible también lo que es la labor del maestro, ese profesional que además de pedagogía lleva a cabo en su hacer, prácticas de derecho, psicología, sociología, agricultura, política y todo lo que se le desee agregar. Un ser integral que no solo enseña números y letras, sino también valores y formas de vida, que no solo toca el timbre para salir a recreo, sino también los corazones de aquellos que van a salir a transformar la sociedad (Quiroz, 2018, TBP).

Una escuela en la mitad de la selva con paredes de madera y techo de zinc. Una cultura, un idioma, formas de ser y sentir diferente. Enfrentada a los límites del lenguaje y de la cultura, pero compartiendo el conocimiento de dos mundos opuestos. Las clases en la selva eran de un aprendizaje constante. Yo trataba de aprender Sikuani para comunicarme mejor, pero es un lenguaje gutural, de susurros y sonidos difíciles de pronunciar para mí. Mis estudiantes trataban de enseñarme en su también regular pero

¹⁶ TBP - Trayectorias Biográfico Profesionales.

comprensible español, riéndose de la profe por sus limitaciones de oído y de lengua (Cortés, 2018, TBP).

La narrativa como sistema simbólico posibilita un “[...] lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia” (Delory-Momberger, 2017, p.270); constructo histórico, social y cultural, modo de pensamiento que permite al sujeto organizar el mundo en el cual vive y entenderse diferente, similar y vinculado a los demás (Brunner, 2002).

La activación de la memoria pedagógica y la interpretación de la vida laboral y profesional de los docentes de la región, fue posible desde: la escritura de narrativas y el análisis de las mismas respetando los principios del enfoque de investigación biográfico narrativo -trayectoria biográfico profesional-, el cual [...] “analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida” (Delory-Momberger, 2009, p.7); siguiendo las lógicas cualitativas, hermenéuticas, interpretativas y colaborativas que exige el análisis de su contenido para el acercamiento a resultados (Alliaud, y Suárez, 2011; Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo, y Fernández, 1998; Gudmundsdottir, 1995).

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material, fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple, pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas. (Huberman, 1998, p.225, tal como se citó en Bolívar, 2002, p.53)

El análisis del discurso, sensible al carácter polifónico de los trayectos biográfico profesionales y al contenido relacional entre representaciones de las experiencias y su enunciación escrita, fue seleccionada para releer la complejidad, la secuencia temporal y los contextos que privilegian los sujetos narradores en sus textos (Bolívar, 2015; Huchinm, y Reyes, 2013).

En la narrativa ajena, uno se adueña de los signos, es decir, torna propios, hace suyos los signos que se ajustan y que uno ajusta a su construcción biográfica. A partir de esos indicios, uno procede al establecimiento de las estructuras de significación de la narrativa y (re)construye la configuración del conjunto (Delory-Momberger, 2009, p.64).

Las historias abiertas, fragmentadas, amplias y desconocidas de los docentes en lo individual, se emparentan con las demás narrativas, estructurando entres sí, sentidos de pertenencia a un colectivo profesional y un proyecto educativo de cohesión social, que desde diferentes planos escriturales, establecen nexos, esquemas y espacios de interacción y participación en entornos y situaciones habituales y emergentes; mediaciones y patrones de comprensión, interpretación y deconstrucción de repertorios prácticos y discursivos sobre los modos de hacer, ser, sentir, pensar y habitar la profesionalidad; enriquecida o cuestionada por los reaprendizajes cotidianos, las relaciones sociales, las condiciones laborales, las peculiaridades de las comunidades educativas, las circunstancias familiares, y las decisiones legales, micro políticas relativas a la movilidad de su desempeño o del sistema educativo sobre el alcance de su función.

Conocimientos situados, delimitados e históricos que dan forma a “otros saberes” de los maestros y, fotografían realidades educativas impensables, su difusión y legitimación por encima de los datos y las teorías establecidas (Bolívar, 2002; Bruner, 1998, 2002; Suárez, 2003). Enunciados donde los docentes, cual artesanos, reconstruyen momentos extraordinarios que significan, producen,

conmueven, transforman, mejoran o solucionan problemas. “Cuando la artesanía supera el trabajo mecanizado, y se desarrolla en alto grado, permite “sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad” (Sennett, 2009, p.33, tal como se citó en Alliaud, 2011, p.97). Historias de vida profesional que continúan en construcción, son inclusas y transitorias para este presente y el futuro inmediato.

Relatos que, al compartir atributos, escenarios, significados, convicciones, acciones y temporalidades, facilitaron la identificación de dinámicas, testimonios y representaciones desde las cuales promover la reconfiguración, validez o discusión de concepciones y realidades sobre las culturas escolares y, otorgar historicidad a la vida colectiva y a las culturas profesionales de los docentes que la gestionan.

[...] al hacer públicas las producciones individuales, se advierte que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como un suceso relativamente privado y exclusivo, también lo han vivido otros con características más o menos similares. Porque la experiencia es un hecho social y los relatos lo expresan a través de los rasgos comunes que presentan. Los relatos puestos a dialogar entre sí producen una nueva trama (un nuevo relato) y la construcción de una nueva experiencia (Alliaud, 2011, p.101).

Elogiar la profesión docente y las cualidades de los compañeros docentes a pesar del menosprecio que le brindan la sociedad y el Estado, es una acción de resistencia al deterioro ético y social de esta actividad. Reflexionar sobre las realidades que enfrentan día a día los educadores en este país, debe ser una preocupación del gremio docente, defendiéndonos de demagogias educativas que recargan la educación en los docentes y olvidan que es un trabajo de todos. La sociedad y el Estado deben concientizarse de que el docente es un ser humano, que como profesional puede tener aciertos y desaciertos, que está desarrollando una labor de extrema complejidad y por lo tanto es de suma importancia, proporcionarle unas condiciones de trabajo dignas, para validar los cuestionamientos de su actuar como docente (Ramírez Salazar, 2018, TBP).

Traectorias biográfico profesionales: textos polifónicos.

Se analizan treinta y una narrativas de trayectorias biográfico profesionales; en veinticinco de ellas, se hallan episodios sobre varios entornos escolares, experiencias que serán nominadas en distintos momentos de la interpretación.

Número de maestros	Número de episodios relatados, desde entornos diferentes
6	Narrativa desde un solo entorno
6	Narrativa desde dos entornos
3	Narrativa desde tres entornos
6	Narrativa desde cuatro entornos
4	Narrativa desde cinco entornos
3	Narrativa desde seis entornos
3	Narrativa desde siete entornos

Gráfico 1: Descripción del número de narrativas, según número de experiencia en entornos escolares.

Así, los docentes declaran incidentes significativos de su tránsito por IE rurales, semirurales, del casco urbano o privadas; la mayoría, sin condiciones de infraestructura suficientes y poco seguras, rodeadas por circunstancias territoriales de riesgo y vulnerabilidad, asociadas a lo ambiental, geográfico, político, militar, ideológico, religioso y económico que, declinan desde micropoderes, en conflictos,

formas de violencia inaceptable o imperceptible, pobreza, miedos, discriminación, trabajo poco digno, ausencia del Estado, indiferencia, silencio, injusticias, soledad. Entornos donde han orientado y compartido laboralmente con diversidad de grupos poblacionales: desplazados, indígenas, niños y jóvenes campesinos, educadores en formación inicial, familias y adultos; con funciones de docencia asociadas a la Escuela Nueva, la postprimaria, los niveles de educación Preescolar, Primaria y Secundaria (privada y pública), las Escuelas Normales Superiores, la atención temprana a la infancia y a las mujeres cabeza de familia en situación de emergencia social, y el liderazgo en procesos de alfabetización, preuniversitarios, proyectos académicos, administrativos y de extensión social, con evidencias de transformación en la escuela, la vereda y el municipio.

Memorias que, en conjunto, indican el cumplimiento de funciones afines con la socialización, formación, enseñanza, evaluación, aprendizaje de las ciencias disciplinares, la dirección de grupo, la dirección de escuelas o centros educativos rurales, la formación de educadores rurales, la restitución de derechos, la participación y el empoderamiento de las poblaciones, según identidades y expresiones culturales territoriales; acciones que superan la dependencia a lo prescrito por el sistema educativo y sus políticas, planes, programas, tiempos y recursos (CRC, 1994; MEN, 2015); ofrecen protagonismo a las alianzas comunitarias, el apoyo de las organizaciones sin ánimo de lucro o las entidades privadas, y viabilizan la participación igualitaria de las familias y las comunidades en los procesos de cambio o transformación escolar.

Información entrelazada de disertaciones y procedimientos donde los docentes narran el ser, hacer y pensar en la escuela, rompiendo la uniformidad y explicando la presencia de ritmos, tensiones, sesgos, sentidos y prácticas situadas, plurales, impredecibles, desiguales, polifónicos, confusos, asimétricos, heterogéneos e inequitativos que afectan la dinámica, integralidad y sostenibilidad escolar, así como la esperanza y el sentido de pertenencia a la profesión docente (Marín y Mendoza, 2016; Suárez, 2003).

La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. No obstante, y a pesar de estar construida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos, prejuicios... es la plataforma cognitiva, afectiva, y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos (Pérez, 1998, p.199).

Entre la valentía y el temor, más con temor que valentía me tocaba dialogar con los jefes de los grupos armados que frecuentaban la zona, para que no acamparan en la plaza polideportiva que estaba a escasos 10 metros de la escuela, con el argumento de que no colocaran en riesgo la integridad de los niños y por supuesto, la de nosotros los docentes [...] ¿cómo no sentir miedo al dirigirme a aquellos personajes que andaban armados hasta los dientes? [...] ¡Qué guerra tan absurda! Salía un grupo y llegaba el otro, cual, si estuviesen programados para el recorrido, ¡que zozobra se vivía! Apenas había terminado el mes de julio, cuando comenzaron los primeros asesinatos de padres, madres y familiares de los estudiantes, y, el rumor de los estudiantes: profe, nos vamos para el pueblo [...] nosotros nos vamos para Medellín [...]. (Toro, 2018, TBP) [...]. La realidad de la región era como un reflejo del país [...] habitada por varias comunidades indígenas, negras, campesinos paisas y cordobeses, que nos mostraban desde su cotidianidad la riqueza de sus culturas. Estas comunidades se organizaban

para resistir la arremetida de la violencia en sus territorios por parte de todos los grupos armados, tanto legales como ilegales. El paso por Urabá fue un estudio intensivo sobre el papel del Estado y sus diferentes políticas públicas; comprender de alguna manera el conflicto armado en lo que le da origen, como en sus diferentes manifestaciones; el papel de la sociedad civil, los grupos étnicos, el rol social y político de la Iglesia, la formación permanente y en contexto sobre Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario (DIH), pedagogía de la paz, la no violencia y el manejo alternativo de los conflictos, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo humano sostenible (Sánchez, 2018, TBP).

De ahí que la reflexión y la auto-comprensión de los docentes sobre el qué hacer en las escuelas, supera el formalismo, las tareas y las funciones que legitiman su lugar educativo, social e histórico, bajo líneas de formación, modernización y garantía de enseñanza de contenidos desde los cuales interpretar y enfrentar el mundo; y las concibe como entornos que propician además, otros aprendizajes, emocionales, sociales, éticos, estéticos, políticos, relacionales como rutas de formación integral y articulación de saberes académicos y cotidianos, encaminados a la cohesión del tejido social, la proyección de la esperanza presente y el futuro compartido, y la colaboración escuela y comunidad favorecedora del desarrollo humano, la disposición para viabilizar recursos y oportunidades encaminados a la potenciación de capacidades y proyectos de vida de las poblaciones rurales (PNUD, 2011).

La perspectiva nos lleva a considerar la escuela no solamente como puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo solamente la función de transmisión cultural, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo (Gonçalves, 2007, p.30).

Interpretaciones que visibilizan y reconocen las escuelas como lugares sagrados y políticamente aceptados por las comunidades, espacios ecológicos de relación e interacción, sistemas de significados compartidos, que conllevan la disposición de las familias y comunidades para el trabajo en equipo con los maestros o las escuelas, la elaboración de acuerdos para apoyar, confiar, participar, gestionar o emprender, beneficiando la integración del saber académico con el mundo de la vida regional, el dinamismo del conocimiento desde los recursos locales y, la estabilidad de las interacciones e identidades sociales que ameritan las circunstancias escolares (Elías, 2015).

Reconstrucciones que priorizan las culturas experienciales, donde los significados circulan de manera continua, publica y sistemática para situarlos, reconfigurarlos y resignificarlos desde la negociación, comunicación y reconocimiento de prácticas y sentidos específicos; ejes que posibilitan las culturas sociales o la fusión y tensión entre las disposiciones hegemónicas y los intercambios del contexto real; las culturas institucionales o la sostenibilidad de valores, expectativas, creencias que configuran la identidad escolar; y las cultura académicas, manifiestas en los diseños curriculares explícitos y los que se reconstruyen por su relevancia para el aprendizaje, según acumulados y urgencias de la comunidad institucional (Pérez, 1998); éstas últimas, asociadas a las culturas prescritas en los marcos legales, normativos o reales, y las culturas configuradas desde discursos imaginarios, deseados o ideales, anclados en el mito sobre las escuelas (Helsper y otros, 2011, citado por Runge, 2018).

Durante un año estuve en ésta comunidad, con ganas, esfuerzo y ayuda de la misma, logré procesos significativos de gestión ante el municipio, no sólo en el embellecimiento de la escuela, sino con la comunidad, al integrarlos y aprovechar sus destrezas, cualidades para promover la cultura que enriquece las prácticas de bienestar; valorando, promoviendo y fortaleciendo proyectos pedagógicos y productivos como el frijol y el maíz, que formaban parte de la cotidianidad de ésta comunidad, con la cosecha se aportaba al restaurante escolar. Era un mensaje muy bonito y valioso, porque se proyectaba el trabajo en equipo y comunitario desde la perspectiva de la escuela, como punto de referencia en la vereda (Duque, 2018, TBP).

Me pongo, entonces, en la tarea de implementar alguna estrategia que contribuya al mejoramiento de la convivencia más allá de la comunidad educativa (comunidad en general), es así como nace el proyecto de convivencia “Gente buena para una Armenia mejor” con el apoyo de la alcaldesa y el equipo de gobierno [...] acciones de integración: capacitación, encuentros lúdico recreativos, actividades de mantenimiento, ornato y mejoramiento del aspecto físico de la vereda; muchas de estas acciones fueron emprendidas y direccionadas desde la escuela de padres, las cuales, arrojando resultados bastante positivos, en el mejoramiento de la convivencia comunitaria, generando sentimientos de fraternidad y por ende de colaboración entre los Armenios de la Quiebra. Proceso y resultados que impactaron la calidad educativa, no solo desde la convivencia, sino también desde lo académico en los educandos y de la comunidad en general. (Lechuga, 2018, TBP)

Las tendencias de los relatos se constituyen en un acumulado de principios, pautas, hábitos, reglas, prácticas, maneras de hacer, relacionarse, y pensar; procesos y acciones que han perdurado en el tiempo escolar y en entornos físicos específicos, insinuando el cumplimiento de disposiciones legales, formas de organización y tradiciones educativas, el uso de artefactos, lenguajes y sistemas de comunicación e intercambio entre los actores educativos para configurar, modificar, reelaborar o distorsionar la institucionalidad, en dependencia de los contextos y sus necesidades locales; demostrando que, sí es posible el alcance de expectativas compartidas sobre lo qué es y debe ser el cotidiano escolar. Marco de referencia axiológico para cada comunidad educativa que, como conocimiento compartido (creencias, percepciones, opiniones...), viabiliza o no, prácticas, discursos, actitudes, normas y reglas de mantenimiento, desarrollo o transformación escolar, confirmando la categoría de cultura escolar (Bolívar, 1993; Rockwell, 1999; Viñao, 2006).

De donde se infiere que las escuelas de la región, se identifican simultáneamente con culturas escolares de larga duración, culturas escolares de continuidad relativa y culturas escolares de co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). “Como lo ha recordado Dominique (1995), no existe una cultura escolar única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo” (tal como se citó en Rockwell, 1999, p.16).

La herencia de larga duración, alude a la permanencia de las escuelas sin espacio y tiempo en el territorio, cumpliendo la función de mediación intergeneracional, intercultural, social e histórica, con la sutileza que reclaman las fisuras económicas, políticas, militares y ambientales. No obstante, esa continuidad es relativa y superpuesta desde dimensiones que, atravesadas por las múltiples connotaciones de los contextos y las diversidades de las poblaciones, reconfiguran las lógicas normativas y laborales. Ese quehacer y pensar la escuela, desdibuja el límite entre acciones tradicionales y flexibles, según sea la accesibilidad y

apropiación de herramientas, objetos y signos culturales; oportunidad para interactuar, participar, resistir, negociar, crear o reconstruir sentidos, significados, prácticas, relaciones, representaciones compartidas, iluminando las heterogeneidades de las culturas escolares regionales en co-construcción cotidiana (Rockwell, 1999). Noción que constituye la identidad estable y renovada de las escuelas de la subregión y, sobre la cual se debe profundizar, indagando con los docentes y otros agentes sociales, lo que ocurre realmente al interior de las escuelas y su relación con la comunidad en territorio.

La escuela se había convertido en el sitio donde confluía toda la comunidad porque desde allí, se lideraban estrategias pedagógicas y sociales; el desarrollo de proyectos en beneficio de todos los actores de la vereda fue un eje de articulación que permitía el acercamiento de la escuela con los más de 350 habitantes que hacían parte de ese entretejido social. En el trabajo desempeñado en esta comunidad pude percibir que cuando se cuenta con factores que favorezcan los procesos educativos, éstos avanzan a gran escala y, esto, era lo que ocurría allí, porque se contaba con el compromiso de todos aquellos que conforman la cultura escolar, aportando desde sus intereses y capacidades para favorecer los avances en los diversos proyectos [...]. (Franco Giraldo, 2018, TBP).

Los docentes son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten la cultura de la sociedad, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales (Rockwell, 1997, tal como se citó en Arata, Escalante y Padawer, 2018, p.320).

Postulado que se evidencia en los episodios de los veintisiete docentes que han tenido la oportunidad de acompañar escuelas rurales o con metodología de Escuela Nueva en algún momento de sus trayectorias (en la región, otras regiones del Departamento o el país, uno de ellos, en zona selvática), a propósito de la similitud de creencias, hábitos, formas de hacer y pensar y las maneras de relacionarse con el resto de la comunidad educativa.

Reconocidos a su vez, por acercarse en la conceptualización sobre las culturas de enseñanza profesional (Bolívar, 1993; Hargreaves y Fullan, 2014), por formas de trabajo cuya responsabilidad recae en lo individual, formas institucionales obligadas, no por opción, sino por los modelos educativos que les impide trabajar en equipo, exceptuando cuando asisten a los eventos académicos de los Centros Educativos Rurales; lo que redundo en la preocupación por cumplir las responsabilidades asignadas, la identificación con el grupo poblacional escolar o el grupo de nivel, y en ocasiones, la soledad, la falta de actualización académica, científica y el intercambio disciplinar o profesional.

Con este grupo de docentes, es difícil encontrar una forma explícita de organización o distribución funcional y jerárquica de las tareas escolares; es inevitable su liderazgo en la escuela, en la comunidad y en el territorio, con grupos poblacionales que creen y proyectan sus expectativas de futuro en ellos; situación aprovechada para afianzar actitudes y palabras que redundan en el reconocimiento del otro, la resocialización simultánea y la creación de estructuras, relaciones, pensamientos y acciones, para facilitar la participación y la cooperación espontánea; descubriendo que, los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, desbordan los límites espaciales, físicos, temporales y preestablecidos de la escuela, dado que están inmersos en los acontecimientos del entorno y la

dinámica del territorio; y que sí es posible el análisis, la discusión, la toma de decisiones, el empoderamiento y la gestión educativa colegiada entre docentes, escuelas, familias y comunidad, creando de manera continua estructuras y condiciones de organización escolar.

Políticamente olvidados, los docentes como parte de los actores sociales y educativos de las regiones campesinas y rurales, expresan huellas desde las cuales reafirman y dignifican su lugar en la construcción del ser humano, la sociedad y la memoria educativa regional; dinámicas de soledad que contrastan con la estabilidad laboral y el prestigio de ser líderes sociales y culturales (Parra Sandoval y Castañeda Bernal, 2014).

Sin duda alguna, ser docente en la ruralidad tiene grandes sacrificios, un cambio muy grande en la vida personal, social, familiar, incluso, hasta en la parte educativa. Pero, en éstos contextos, a pesar de todas las adversidades que nos podamos encontrar a diario, como lejanía de los hogares, acceso difícil, pocos recursos con los cuales contar, y en el cotidiano, soledad, ausencia de muchos de los sectores del estado, por enunciar algunos; se ofrecen también, eventos que permiten al docente potenciar cada una de sus habilidades, conocer otros asuntos educativos como la flexibilidad educativa, el trabajo cooperativo, los aprendizajes vivenciales, las estrategias y metodologías contextualizadas, entre otros más, que al agruparse, forman la cultura escolar (Bolívar, 2018, TBP).

Siempre el trabajo se debe desarrollar en equipo, pero antes de eso, hay que formar una cultura comunitaria con los saberes propios, donde el docente sabe que posee la actitud de cambio, para generar liderazgos positivos en la comunidad donde labora [...], está en una bonita labor, no por lo económico, sino porque es un gusto, ver los cambios en la sociedad; esto hace que, uno se sienta feliz de lo que hace (Flórez, 2018, TBP).

En forma alterna, en los trayectos biográfico profesionales de quince docentes¹⁷, se descubren incidentes significativos relacionados con sus maneras de percibir, hacer y pensar el mundo escolar, asociadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las ciencias disciplinares (núcleos del saber pedagógico, inglés, filosofía, ética, ciencias sociales, ciencias naturales, biología, informática, lengua castellana, matemática y física). Encontrándose culturas de enseñanza profesional que aluden a la estabilidad de grupos de nivel, área o núcleo que aprovechan las reuniones formales para concertar alcances curriculares y situacionales, según sean las necesidades de los estudiantes; compartir recursos, ideas y experiencias para enseñar los saberes específicos en tiempos y espacios predeterminados, y establecer acciones de colaboración o cooperación si las realidades lo exigen (Bolívar, 1993; Hargreaves y Fullan, 2014). Textos donde el saber disciplinar es considerado punto de transformación personal, profesional o escolar, centro de interacción, apropiación, producción y cambio de la cultura universal, eslabón para equiparar oportunidades sobre el derecho al aprendizaje, la movilidad social y el ejercicio de la ciudadanía.

En dichas narrativas, se encuentran las tres docentes adscritas a Escuelas Normales, quienes sobresalen por el trabajo cooperativo, el consenso y la visión compartida en el ámbito institucional, relativa a la actualización e investigación como meta del colectivo docente; ejes para el cumplimiento de indicadores normativos a

¹⁷ Cuatro, de ellos, solamente relatan experiencias en escuelas del casco urbano.

propósito de la formación inicial docente, la gestión de proyectos transversales internos y externos de responsabilidad social y extensión académica municipal.

[...] enseñar con vocación, con convicción y con la seguridad de que no hay en el planeta un aprendizaje más importante que el lenguaje, porque es a través de él que se logran todas las cosas que se desean en la vida (Arango, 2018, TBP).

[...] procuré hacer que esta materia que muchos odian o temen, se convirtiera en una de las más anheladas por ellos. Demostrarles que ellos podían aprender, que tenían capacidades y que cualquier avance por pequeño que fuera, sería significativo, se convirtió en mi objetivo, y para ello más allá de enseñar gramática me enfoqué en el desarrollo de habilidades comunicativas a través del juego y la música, logrando que la mayoría de los estudiantes pasaran de ver el inglés como una materia aburrida, a disfrutar las clases y querer aprender algo nuevo cada día (Quiroz, 2018, TBP).

Después de acompañar 8 años la práctica pedagógica de los estudiantes del Ciclo Complementario y la formación de estudiantes en el Ciclo de Primaria, me pasaron con acto administrativo a la Secundaria, donde nuevamente experimentarían cambios y nuevos retos a superar [...] Sociales, Ciencias Económicas y Políticas, Religión, Ética, donde las lecturas y preparaciones de clase se hicieron hasta altas horas de la noche.

[...] pasé a hacer parte de los docentes que trabajan formando a los nuevos maestros, pero, no dejo de reconocer que allí empezó mi nueva formación, me enfrenté a la enseñanza y a la vez al aprendizaje de materias o saberes como se designa en las Escuelas Normales. (Valencia, 2018, TBP)

En cinco narrativas, se descubren episodios temporales que podrían interpretarse desde la cultura de la enseñanza profesional artificial o ficticia, la cual emerge de decisiones administrativas impuestas (Bolívar, 1993; Hargreaves y Fullan, 2014) y cuya presión genera dudas y desacuerdos sobre la validez de lo solicitado, dado que se obliga para asumir responsabilidades académicas de áreas, niveles o grupos sin formación o interés, cambiar de rol o institución frente a un traslado no previsto, forzado y/o participar en reuniones o equipos cuya opción ideológica y profesional no se comparte, recibiendo incluso, tratos de menosprecio, olvido o negación por parte de los directivos, la administración municipal o territorial.

Huellas que ponen en cuestión la autonomía o independencia del ejercicio profesional y la sostenibilidad de la motivación laboral, la posición crítica y la resistencia, cuando la autoridad y los cambios se imponen desde los micro poderes de turno o las contingencias externas a la institución, lo que a su vez conlleva conflictos, contradicciones, silencios y desilusiones para realizar mediaciones pedagógicas oportunas y comprender las orientaciones educativas estipuladas por la norma, no legitimadas. “Los “fossilizados” no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido. En este sentido, las escuelas acaban teniendo el personal docente que merecen” (Hargreaves y Fullan, 1999, p.55).

En síntesis, el contenido de las representaciones sociales y las pautas de interacción de los docentes, relata diversidad de experiencias y movimientos plurales en las maneras de pensar y hacer profesional, dependientes de la participación en las dinámicas de las culturas escolares, comunitarias y territoriales; el ir y venir de la incertidumbre y la satisfacción personal, laboral y profesional; las metas públicas alcanzadas o los cambios significativos y duraderos desde lo

académicos, familiares, sociales y territoriales; las funciones sociales que superan el lugar como servidores del estado; y el compromiso para crear condiciones y posibilidades, aunque sean inexistentes para construir, promover, gestionar y sostener las transformaciones de las comunidades educativas (Mejía, 2011). “Ser profesional tiene más que ver con cómo uno es considerado por los demás y cómo esto afecta la imagen de uno mismo” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.108).

De donde se interpreta el mestizaje de las culturas profesionales de los docentes de la subregión, renovadas desde la co-construcción de la profesionalidad, capital profesional variable (Hargreaves y Fullan, 2014); hallazgo transversal, coherente con las culturas escolares regionales en co-construcción cotidiana (Bolívar, 2015; Rivas, 2009).

Simultáneamente, a través de la escritura, los docentes tuvieron la oportunidad de revisar, reflexionar, repensar y reaprender de las acciones, experiencias y relaciones acumuladas, según fueran los acontecimientos deseados o inesperados; prácticas y discursos, promotoras de la reflexividad, la autorregulación, la subjetividad, la comprensión, la apertura, la disposición, el compromiso, la voluntad, el afecto y la pasión de y con lo que hacen y dicen; el reconocimiento de la singularidad, irrepetibilidad, pluralidad y libertad que viven desde sus prácticas en contexto (Contreras, 2016; Larrosa, 2006); la toma de posición ética, histórica, política y crítica, y con ello, la transformación de sí mismos.

La acción de reflexionar se explica como la capacidad de documentar y contrastar la propia actuación, evaluarla y autoevaluarla para gestionar las modificaciones necesarias según los contextos, con el fin de no entrar en una espiral en la que los mismos errores se sucedan una y otra vez (Zabalza, 2002, p.126).

El lenguaje de las narrativas insinúa, también, episodios de carácter único, según las trayectorias temporales del narrador, la estructura narrativa, el tono del lenguaje, el acento en las circunstancias, los propósitos de la enunciación, las interacciones entre autor, entornos y acontecimientos, el lugar otorgado a los interlocutores, las competencias lingüísticas y la calidad de la comunicación. Similitudes que detonan la soltura con el lenguaje escrito desde la narrativa de la trayectoria laboral y profesional, la reinterpretación y recuperación de la memoria como actores y testigos de la educación regional, y la construcción y capitalización de los saberes pedagógicos reales, que escapan de la argumentación de los expertos y, la exposición de motivos de las políticas públicas. “Las formas que asumen los saberes de la experiencia no se dejan aprehender fácilmente: indisociablemente ligados a la acción, se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios” (Delory-Momberger, 2009, p.94).

Los saberes educativos y personales, se complementan con los saberes que acontecen en un momento histórico para dar lugar a las experiencias, las orientaciones de las acciones y los contenidos del discurso pedagógico (Contreras, 2016). Porque los acontecimientos del entorno, lejos del currículo oficial, afectan inevitablemente a los docentes como personas y profesionales, y por ende a las dinámicas escolares y familiares en veredas, originando nuevas concepciones, creencias, expectativas y valores sobre la misma práctica, el conocimiento, el aprendizaje, las herramientas y los objetos, el docente líder social o responsable de área, los estudiantes campesinos o jóvenes en incesante búsqueda, las escuelas y

las comunidades educativas, la gestión de los directivos docentes, la educación pública, el derecho a la educación como garantía y acceso de los demás derechos, la responsabilidad del Estado, el formato y el contenido de los programas de formación, los proyectos de vida de los grupos poblacionales de la región; significados múltiples, ambivalentes, inacabados y frágiles, que dan sentido a lo que pasa en éste presente, reafirmando la esperanza en el proceso educativo, como puerta de bienestar para un presente y futuro compartido.

Docentes que evitan el consumo pasivo de conocimientos e informaciones y, proponen por roles emergentes según sean las situaciones; actuaciones permanentes que se revierten en la preparación, producción y transformación del conocimiento situado, la toma de decisiones en momentos de incertidumbre; posturas que superan las funciones educativas y trascienden a lo social, político y crítico (Freire y Shor, 1997); y a la búsqueda del equilibrio entre teorías, prácticas y realidades. Saberes en movimiento, no estáticos que, exigen el cambio constante y la reconstrucción dinámica de las identidades profesionales; las cuales, a su vez, parecen no detenerse, porque cada evento nuevo, específico y variado del proceso escolar, vuelve a incidir en las representaciones sobre sí mismos, los desempeños, las acciones, las relaciones y los discursos (Bolívar, 2015; Rivas, 2009).

La identidad personal se configura, pues, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones. Dubar (1991) la define como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (como se citó en Bolívar, 2015, p.99).

Los saberes, las identidades y las culturas de co-construcción profesional de los docentes, explican la capacidad de relación adquirida, el sentido realista, la actitud hacia el desarrollo profesional y la disposición para responsabilizarse de la educación en la región como proyecto social, ético, político e histórico [...] “la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es *reflexiva y reflectora* de la realidad” (Freire y Shor, 2014, p.34).

Ser maestro ha significado siempre el mayor de los placeres; aunque quizá el ideal mágico, casi surrealista, que existe entre la imaginación de un profesor y la realidad en donde despliega sus sueños y su propio corazón, no se parezcan en nada. [...] Desde siempre, en el primer momento en que empecé a repartir por toda parte donde estuviera el poco conocimiento que he podido retener en las entroncadas comisuras de la memoria, he buscado, por todos los medios que me han sido posible, convertir las grandes proezas de la imaginación exorbitante que posee un maestro, en una realidad palpable. Sin embargo, es un caos, un cataclismo sísmico, casi místico, sembrar en las pequeñas mentes y en los pequeños corazones, la grandeza del conocimiento y, sobre todo, lo infinito de la felicidad. Resulta ser un caos, porque no hay nada más sorprendente que ver en el rostro de un niño la alegría de aprender, esa imagen altera las fibras, genera un estremecimiento, un suspiro, una satisfacción [...] Es un verdadero cataclismo tratar de entender el sentimiento que se apodera de mí, cuando el cuerpo entero se sobrecoge y se acurruca en la mirada brillante y en la dulce sonrisa de un chiquillo sagaz que ha entendido la lección. (Cataño, 2018, TBP)

Reconstrucción en proceso.

Las afirmaciones sobre los cambios y los resultados educativos en la educación rural, no pueden justificarse en razón a los macro relatos, investigaciones e informes nacionales o mundiales que, solicitan estándares de similitud y homogenización; ni la formación inicial y continua de los maestros debe ofertarse sólo desde los lineamientos de política pública, modelos académicos y universitarios (Torres, 2014; UNESCO, 2015); dichos relatos y su puesta en la escena educativa y política, deben reconocer las voces, las intenciones pedagógicas, las creencias sobre las prácticas, las decisiones curriculares en contexto, la contribución a viabilizar el derecho educativo, el liderazgo educativo, social y político, el sentido de la formación en condiciones de riesgo y vulnerabilidad, el autorreconocimiento sobre las culturas de intercambio, la comunicación y participación de los docentes con la comunidad y en territorio, entre otros; procesos y resultados que develan culturas escolares y culturas profesionales, para el caso regionales, aisladas, heterogéneas, multifacéticas e impredecibles que deben reconocerse en los macro relatos sobre la educación regional y la formación de docentes.

Son maestros incluidos precariamente, encargados de incluir a los excluidos. Esa es su épica profesional y humana y, al mismo tiempo, su tragedia, pues les es imposible lograr que sus estudiantes consigan romper la barrera de la exclusión social y de la desigualdad de la calidad educativa. (Parra y Castañeda, 2014, p.15)

Los hallazgos en las narrativas biográfico profesionales, señalan vacíos entre el saber situado y empírico de los maestros y el deber ser sugerido en las legislaciones, las teorías y las investigaciones (Viñao, 2006). Y reclaman valoración y comprensión de los docentes como personas y profesionales, en procura de retenerlos y motivarlos, para que continúen con su compromiso y desempeño en los entornos regionales que, tanto los necesitan. Perspectiva que exige favorecer el profesionalismo interactivo y reflexivo, el intercambio y la retroalimentación entre las culturas profesionales y escolares; la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción; la revisión y redefinición de las prácticas y los discursos en razón de los entornos particulares y rápidamente cambiantes, y la sobrecarga de actividades, buscando mejoras sostenidas y aprendizajes permanentes (Hargreaves y Fullan, 1999).

Los cambios son inevitables, la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problemas o como una posibilidad para mejorar. Pero hacerlo de un modo u otro no depende en exclusiva de nuestra voluntad, sino en buena medida de las opciones institucionales que se nos ofrezcan. Para vivir los cambios como posibilidad, es preciso que podamos elegir. Cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso y para todos los implicados, una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos. (Blanco, 1999, p.11)

Se hace inminente la promoción de comunidades de aprendizaje profesional, responsables del intercambio pedagógico, interdisciplinar, interinstitucional e intercultural, donde los docentes participen, lean, escriban, tomen decisiones, interpreten, resignifiquen y validen teorías, metodologías y procedimientos; debatan las políticas públicas de formación inicial y continua, bajo un enfoque ecológico, sistémico y multidimensional; y afiancen la dignidad profesional, ética, estética y epistemología de su saber, hacer, pensar y ser. “Promover y apoyar estructuras de relación profesional que, al tiempo que reafirmen la identidad profesional (identidad

colectiva), contribuyan a motivar e intercambiar conocimiento” (Bolívar, 2015, p.104).

Escenarios de formación y desarrollo profesional, donde se confirme la relevancia y pertinencia del Centro de Pensamiento Pedagógico, como espacio de reflexión sistemática respecto a la educación, la didáctica y la pedagogía en el departamento de Antioquia y, la investigación como elemento fundamental para pensar lo educativo desde la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad, y resignificar las políticas públicas educativas en el ámbito departamental y nacional (SEDUCA, 2017).

Referencias

- Aguayo, C. (1995). Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social. *Revista Perspectivas. Notas sobre Intervención y Acción Social.*(2), 55-61.
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexao e Acao. Santa Cruz do Sul, 19*(2), 92-108.
- Alliaud, A., y Suárez, D. (Coor). (2011). *El saber de la experiencia. Narración, investigación y formación docente.* Buenos Aires: Clasco Coediciones. Facultad de filosofía y letras. UBA.
- Arata, N., Escalante, J., y Padawer, A. (Comp). (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología.* Buenos Aires: CLACSO.
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos, 293-308.*
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* . Barcelona: Hipatia Editorial S.A. 3a Edición.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business.* Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Barragán, L. (Edi). (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos.* Bogotá.: Fundación Compartir.
- Berbero, J. M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista digital de cultural OEI. N° 0., 7-14.*
- Blanco, N. (1999). Dilemas del presente, retos del futuro. Prólogo. En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* . Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*(219), 68-73.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1).
- Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. y. Paseggi, *Dimensóes epistemológicas e metodológicas de investigacao (auto) biográfica. Tomo II.* (págs. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo.* Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* (a. p. Luciano Padilla, Trad.) Argentina: Fondo de Cultura Económico.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.* Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Castañeda Bernal, E. (2014). Diversidad y Modernidad. En R. y. Parra Sandoval, *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela* (págs. 21-81). Bogotá: Ediciones Unibagué.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.*, 1(1), 14-30.
- CRC. (1994). *Ley General de Educación-115*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia-CRC, Ministerio de Educación Nacional-MEN.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Facultad de Filosofía y Letras Universidad Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2017). Sentidos y narratividad en la sociedad biográfica. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes.*, 19(2), 265-281.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximaciones a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Espejo, E., y Le Grand, J. (2009/2010). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones Pedagógicas*(20), 69-90.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. (J. Martínez, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 12a Edición.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 13-26.
- Gonçalves, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, 2(28), 28-37.
- Gudmundsdottir, S. . (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. y. McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 52-71). Buenos Aires. : Amorrortu Editores S.A.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan. M. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Huchinm, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- Marín, J., y Mendoza, A. (2016). Mesa Nacional de Educación Rural. Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia. *Nodos y Nudos.*, 5(41), 90-93.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Perú: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), DVV Internacional, BMZ, Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- MEN. (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de junio de 2002*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2007). *Evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes. Decreto N° 3783*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (2015). *Decreto único reglamentario del sector educación -1075/05*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN-OSC. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo y la construcción de la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organizaciones de la sociedad civil.
- Parra Sandoval, R. y Castañeda Bernal, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Ediciones Unibagué.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid.: Narcea.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PNUD. (2011). *Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: INDH PNUD.
- Ramírez, P. (2017). Diversidad. Excusa para visibilizar la identidad. . En: Correa, J. *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades* (págs. 8-20). Medellín: Publicar T. Sello Editorial TdeA.
- Rivas, J. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. y. Rivas, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (págs. 17-36). Barcelona : Octaedro, S. L.
- Rivas, J., Leite, A., y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educactiva. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- Rockwell, E. (1999). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. *Interações*, 11-25.
- Runge, A.K. (Coord). (2018). *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nuevas subregiones del departamento de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia - SEDUCA.
- SEDUCA. (2017). *Centro de Pensamiento Pedagógico*. Medellín: SEDUCA - Subsecretaría de Planeación.
- Suárez, D. (. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo I. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología - Organización de los Estados Americanos. Agenda Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- Torres Sánchez, S. (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional.
- Torres, S. (Coord). (2014). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. (2a ed.). Madrid: Ediciones Morata S.A.

Zabalza, M. (2002). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. Edicionaes.

Reflexiones sobre la cultura escolar y la profesionalidad docente en el norte de Antioquia

Karen García-Yepes¹⁸
Andrés Felipe Osorio-Ocampo¹⁹
Néstor Iván Cortez-Ochoa²⁰

Entre los resultados del presente capítulo, se plantea que en el norte de Antioquia existe una cultura escolar de tipo colaborativo en la cual se desarrollan prácticas solidarias y participativas en el contexto escolar, las cuales dan oportunidad de construcción colectiva en la profesionalidad docente. También es importante comprender cómo los docentes interactúan, desarrollan sus prácticas docentes e inciden en su contexto escolar, propiciando la formación de sujetos críticos y socialmente responsables con sus realidades sociales.

El capítulo está compuesto por un marco teórico que conceptualiza los términos cultura, cultura escolar y profesionalidad docente. A renglón seguido, se presenta el diseño metodológico desde lo cualitativo hasta el enfoque biográfico narrativo. Posteriormente, se muestran los análisis de los hallazgos encontrados, de acuerdo con la información de las narrativas. Por último, se presentan las conclusiones desarrolladas a partir del proceso investigativo.

Conceptualización del término “cultura”.

A finales del siglo XIX se publica la que podría considerarse la primera conceptualización teórica sobre cultura o civilización, la cual es entendida según Tylor (1871) citado por Thompson (1990), en su sentido etnográfico como “esa totalidad compleja que abarca al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualesquiera otras habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, 1871, p.7). Esta manera de concebir la cultura obedece a un periodo particular y es diseñada en conexión con los postulados que para ese momento se desarrollaban, específicamente el evolucionismo. En esta misma lógica, otras conceptualizaciones emergen en la medida en que van surgiendo las diferentes corrientes, refinando su alcance semántico en coherencia con los “nuevos” postulados.

¹⁸ Karen García-Yepes, Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación, Coordinadora de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación Procesos de Formación en el contexto latinoamericano, Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo electrónico: garciayepesk@gmail.com

¹⁹ Andrés Felipe Osorio-Ocampo, Magíster en Educación, Coordinador de Procesos Curriculares, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación Procesos de Formación en el contexto latinoamericano, Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo electrónico: andres.osoriooc@unaula.edu.co

²⁰ Néstor Iván Cortez-Ochoa, Doctor en Ciencias de la Educación, Docente de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias de la Educación, Grupo de Investigación Procesos de Formación en el contexto latinoamericano, Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo electrónico: nestor.cortezoc@unaula.edu.co

Se puede afirmar que, con el nacimiento y desarrollo de la antropología, también ha germinado un considerable número de definiciones sobre la cultura las cuales se podrían agrupar en dos grandes tendencias. La primera, con un carácter netamente descriptivo en la que predominan diversos valores, hábitos, creencias, costumbres, convenciones, rituales y prácticas adquiridas en sociedad y, la segunda, con un marcado énfasis en la interpretación de símbolos y acciones presentes en la cotidianidad humana. En este sentido, y a manera de ilustración se resaltan concepciones como la de Boas (2010), quien plantea la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social en relación con su ambiente natural y con los demás; también incluye los productos de esas actividades y su función en la vida de los grupos.

Para Weber (1974), cultura es un fragmento finito de comprender el mundo; la realidad cultural, es aquella en la cual vive el ser humano y se construye por una apropiación de valor, entendido como patrón de medida; los individuos tienen la capacidad y la voluntad para tomar una actitud consciente frente a él y conferirle un significado (Güell, 1996), el ser humano no está sólo, sino que se relaciona con otros, la dimensión social está ligada a la naturaleza humana, que es la esencia innata que lo caracteriza, pero que no determina el modo como se relaciona. (Geertz, 1987), sustenta que la cultura denota una norma de significados transmitidos históricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta. Por su parte, García Canclini (1987), define la cultura como el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas. Y considera, además que. es posible verla como parte de la socialización de las clases y los grupos.

Conceptualización del término “cultura escolar”

De acuerdo con Julia (1995) citada por Escolano, la cultura escolar se configura como:

[...] un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas, a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización. (Escolano, 2000, p.207)

Preguntarse por la cultura escolar, implica adentrarse en el funcionamiento de un contexto educativo para comprender cómo sus actores interactúan entre sí y con su entorno inmediato. La cultura escolar es entonces, ese conjunto de símbolos y prácticas que se dan en el ámbito educativo y que permiten modos de pensar, de sentir y de comportarse. Por tanto, se puede entender como esas prácticas que adquieren sentido en medio de un escenario educativo particular.

Todo ello permite que el contexto escolar, sea un escenario donde confluyen saberes, pensamientos y sentimientos que redefinen el entorno educativo. Es allí donde se evidencia la capacidad de actuar y de comportarse en el marco de un entorno que tiene sus características particulares. También es allí el lugar en dónde

los docentes ponen en práctica valores y normas que hacen parte del entorno educativo donde desarrollan sus labores.

Desde esta perspectiva, la cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, mentalidades y formas de hacer y pensar que se presentan a modo de tradiciones y reglas de juego no puestas en entredicho, en el contexto de las instituciones educativas (Viñao, 2002). Esto permite que la cultura escolar se manifieste como un constructo que define el papel de los sujetos en el contexto educativo y que los determina en sus modos de actuar en dicho entorno.

La cultura escolar es un conjunto de prácticas que caracterizan las interacciones de los sujetos con su contexto educativo. Dichas relaciones están identificadas por las características que éstos establecen entre sí y con su entorno. Se trata, entonces, de unas dinámicas que se manifiestan a través de tres características a saber: las pautas para interactuar e en la institución educativa y llevar a cabo las tareas cotidianas, las ventajas y limitaciones que implican las tareas cotidianas dentro de la escuela y la continuidad, la persistencia y la institucionalización de dicha cultura (Viñao, 2002).

Cuando se trata de acceder a la cultura escolar de las IE, es pertinente preguntarse acerca de sus componentes. Allí confluyen prácticas, modos de actuar y símbolos a los que se otorga sentido por parte de los sujetos. De esta manera, se trata de los siguientes elementos: a) Actores como docentes, padres de familia, estudiantes y directivos. b) Discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación. c) Aspectos organizativos e institucionales. d) La cultura material de la escuela (Viñao, 2002). Ello hace que exista una articulación entre estos actores y los modos de actuar que tienen lugar en el contexto educativo.

Es pertinente analizar la cultura escolar para identificar el impacto de las prácticas e interacciones sociales en la escuela. Así, entre sus ventajas, aporta a los siguientes factores: a) Cómo, desde el mundo académico, se aplican las reformas educativas, b) Cómo y por qué, determinados aspectos de éstas son incorporados más o menos rápido, c) Cómo otros aspectos son ritualizados, rechazados o modificados, d) Cómo dicha cultura es un producto histórico, e) Cómo la sociedad ha valorado los modos de hacer y pensar de la cultura escolar y les ha otorgado un valor social (Viñao, 2002). Cómo se evidencia, la cultura escolar hace referencia a pautas de comportamiento que adquieren sentido y pertinencia en un contexto educativo particular.

Así, es posible comprender cómo la cultura escolar se manifiesta a través de prácticas y símbolos socialmente construidos que tienen sentido en la medida en que los sujetos se lo otorgan. Cuando se habla de cultura escolar, se tienen en cuenta diversos tipos: a) La cultura empírica de la escuela, definida como las prácticas que los docentes han difundido en el ejercicio de su profesión, b) La cultura académica de la escuela, que se configura en torno a los conocimientos que definen los saberes, c) La cultura política que se determina a partir de los discursos y normas que definen los sistemas educativos (Escolano, 2000).

Compuesta por modos de proceder, símbolos y significados socialmente construidos, la cultura escolar viene siendo, entonces, ese conjunto de prácticas que adquieren significado en un contexto educativo particular. Allí, la interacción de los docentes con su entorno, le da razón de ser a sus modos de actuar, de pensar

y de sentir. Desde esta perspectiva, la cultura escolar está descrita por los siguientes factores: a) Los escenarios donde se desarrollan los procesos educativos, b) Los sujetos que intervienen en dichos procesos, c) El programa curricular que se desarrolla en estos espacios, d) El material con el que se desarrollan las acciones educativas, e) Los dispositivos de organización de la escuela (Escolano, 2008). Desde esta perspectiva, la cultura escolar está comprendida por estos factores que funcionan como proceso regulador de los comportamientos y los modos de actuar y pensar en la escuela.

La profesionalidad docente y su relación con el contexto social

A continuación, se plantea una conexión entre la cultura escolar y la profesionalidad docente a partir de su relación con el territorio. Se evidencian elementos y características de dicha profesionalidad y cómo se construye a partir de la interacción que los docentes establecen con su entorno educativo y social.

La realidad histórico social de considerar la actividad docente desde su profesionalidad para ubicarla en un status del que ahora carece debido a la complejidad de las dinámicas históricas que le preceden, es hoy en día un asunto que va evolucionando hacia una nueva realidad. Esto va transformando al docente en un sujeto constructor de tejido social gracias a su formación y sus prácticas sociales basadas en contenidos llenos de discurso que configuran la importancia de pensar la realidad social. Ese proceso va ligado a un papel protagónico del docente dentro de la construcción de experiencias sociales desde la reflexión de su papel social. Así, “el profesor, en su realidad laboral concreta, no es una categoría abstracta definida fundamentalmente por unos conocimientos o por unas prácticas de formación, es una categoría social dentro de unos contextos que dan forma a su especificidad profesional” (Gimeno, 1990, p.142).

Los sistemas educativos son realidades dependientes de los sistemas sociales, económicos y políticos. Así, la profesionalidad docente se muestra desde su práctica y sus funciones para configurar las bases de su profesión, permitiendo el regreso a la preocupación por la educación pensada más en lo humano, asunto importante para las sociedades contemporáneas.

Desde esta mirada, Nóvoa propone el concepto de “disposición”, el cual busca entender la profesionalidad docente desde la conexión entre las dimensiones de lo personal y de lo profesional para la construcción de su identidad. Así, permite comprender sus prácticas desde los procesos que se vivencian en la escuela como: las dinámicas escolares, el compromiso con la profesión, el trabajo en comunidad de pares, la reflexión y la construcción de formas de enseñar y aprender, entre otros.

La importancia de este profesional bajo la dimensión de lo personal, ubica la profesionalidad docente para que se organice en el interior de la escuela, pero el compromiso con lo social, la conecta más allá de lo organizacional, y la lleva a comunicar e intervenir con la comunidad para integrarse con lo público. Dice Nóvoa:

Hemos caminado en el sentido de una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y lo relacional. Las dificultades suscitadas por los nuevos alumnos (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados (2009, p.213).

Es aquí donde es necesaria la construcción desde nuevas teorías que enmarquen la profesionalidad, mirando más allá de lo técnico y lo científico del ser docente, en donde las experiencias, permitan la reflexión colectiva de sus prácticas dándole sentido al desarrollo profesional.

Pensar la profesionalidad docente implica,

aprender a comunicarse con el público, a tener una voz pública, a conquistar la sociedad para que el trabajo educativo sea comunicado más allá de la escuela. ¿Será que la exposición pública contribuirá a que los profesores y las escuelas se vuelvan más vulnerables? Tal vez. Pero, paradójicamente, esta vulnerabilidad es una condición esencial de su evolución y de su transformación (Nóvoa, 2009, p.216).

De esa manera, se genera la reelaboración de un conocimiento pertinente que no se queda solo en la escolaridad, sino que busca una respuesta a los dilemas personales, sociales y culturales bajo un contexto de responsabilidad profesional, configurando el carácter identitario de un docente autorreflexivo. Así, se hace necesario la elaboración de un conocimiento que fortalezca el sentido de lo pedagógico bajo miradas reflexivas en pro del diálogo con la comunidad, en contextos marcados por las diferencias culturales, sociales económicas y políticas. Es así como, desde la profesionalidad docente, se aporta a la evolución de esa escuela re-contextualizada. Dice Nóvoa:

No basta con atribuir responsabilidades a las diversas entidades, es necesario que éstas tomen la palabra, que tengan capacidad de decisión sobre los asuntos educativos, en donde la concretización de este cambio exige una gran capacidad de comunicación de los profesores y un refuerzo de su presencia pública (2009, p.217).

Se trata de una realidad para esta época, en donde el papel social de los profesores hace parte de esa evolución que reinterpreta la profesión docente dependiendo del tipo de prácticas que desarrolle en lo escolar.

Metodología

La población participante, se compone de 21 docentes pertenecientes a IE de los municipios de Santa Rosa de Osos, Yarumal y Entreríos. Se hace una lectura inicial de las narrativas producidas por los docentes, con el fin de extraer sus percepciones con respecto a la cultura escolar y la profesionalidad docente. Dichas construcciones se sistematizaron en una matriz de análisis donde se incluyeron las cuatro culturas escolares, de acuerdo con los planteamientos de Hargreaves: individual, balcanizada, colaborativa y colegialidad artificial (1998). De esta manera, se procedió a determinar la frecuencia con la que aparecía cada una de las culturas escolares. Esto arrojó que la cultura escolar que caracteriza a los docentes del norte de Antioquia es la cultura de tipo colaborativo, identificada por la confianza, el apoyo y la colaboración (Hargreaves, 1998). Finalmente, se procedió a analizar las narrativas de la cultura escolar de tipo colaborativo.

La construcción de la cultura escolar en el norte de Antioquia

Al realizar la sistematización y análisis de los datos obtenidos, se puede visibilizar una reflexión de los docentes sobre su quehacer profesional. Todo ello se puede comprender a partir de las reflexiones que hacen los docentes sobre la escuela como espacio en continua construcción. Se manifiesta en este planteamiento una posibilidad de tomar la escuela como escenario en el cual se

promueve una colaboración proactiva para atender a sus realidades y problemáticas. Esto se justifica a través de la siguiente afirmación:

Y, entonces, fue así como la imagen de este maestro apasionado por la pedagogía, a la cual le da vida enseñando matemáticas y amando lo que hace, inspiró el pensamiento de Corre maestro corre, en el que he ido plasmando la pasión de los maestros de esta Escuela Normal, donde, día a día, trabajamos sobre el fundamento de creer tanto en sí mismos como en el otro, desde la humanidad que nos atraviesa y en la cual estoy inmersa, puesto, que aquí no hay fórmulas aprendidas, sólo apertura a construir la escuela, en la que ningún día es igual a otro. Cada jornada trae su propio afán, sus desafíos y metas que se fracturan y recomponen en las interacciones escolares. (N3C1)

La cita presentada permite ver cómo la institución educativa en el Norte de Antioquia, al contrario de ser un escenario de actuaciones aisladas, es un entorno donde hay cohesión y cooperación entre las acciones de sus miembros. Allí, prevalece la esperanza de lograr coherencia con las expectativas institucionales de promover procesos de construcción participativa de la institución educativa. Ello se presenta como un factor determinante en la construcción de la cultura escolar de tipo colaborativo en la escuela. Se puede comprender dicha expresión como una construcción de pautas de pensar, de actuar y de comportarse que se caracterizan por aunar esfuerzos en pro de los objetivos colectivos de la escuela. Esto se puede afirmar a través de la siguiente narrativa:

Corre maestro, corre [...] ya la puerta está ante tus ojos, la puerta del salón, del encuentro con la vida de los estudiantes. Esa puerta que representa la democratización del conocimiento, es la puerta que simboliza la esperanza de los hombres y mujeres en Colombia, de aquellos que personifican el poder colectivo que da el pueblo y otorga el derecho al poder ejecutivo y legislativo; de los que no se sienten representados en la directriz gubernamental y buscan en la alternativa el manifiesto de su voz, de los que salen a trabajar y regresan sin el diario para su familia, del campesino que cansado de recibir agua sobre su espalda, espera que su hijo tenga una vida distinta; de la mujer que se levanta contra las injusticias y de la que, cansada de la vida, grita en silencio su destino; de la patria reverdecida por la naturaleza y ensombrecida por la violencia de sus propios compatriotas, los mismos que en la distancia siguen mirando la puerta de la escuela en el reclamo, en la indiferencia, en la tristeza o en la desesperanza. (N3C2)

Se presenta de esta manera la escuela como un espacio destinado a representar las esperanzas de superación de las comunidades. Desde esta perspectiva, la puerta de la escuela, cómo se hace referencia en estas narrativas, no representa sólo el lugar donde se estudia. Por el contrario, funciona como espacio de desarrollo colectivo de saberes y de construcción del proyecto de vida para las personas que han vivido de primera mano las consecuencias de la pobreza y la desigualdad social.

Y, entonces, corre maestro, corre [...] los estudiantes necesitan atención, los padres de familia también, la escuela sigue [...] ¡ah! y, por supuesto, ensayemos otras metodologías, otros procesos para atender a quienes están presentando dificultades cognitivas, sensoriales, emocionales, psicosociales, en fin, intentémoslo de nuevo. Igualmente, necesitamos que algunos maestros asuman otras clases que no estaban previstas o incluso que los grupos vayan a la biblioteca porque a esta hora no tienen maestro; entonces, corre, corre maestro, corre directiva, corre administrativa, corre, corre, esta es la carrera de todos. (N3C3)

En efecto, cuando se hace referencia a los procesos educativos en la escuela, la cultura escolar de tipo colaborativo designa una interacción entre todos sus actores. Así, estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y administrativos, están involucrados en un proceso que depende de la colaboración

mutua. Educar, en este sentido, no es algo que se desarrolle unilateralmente a través de conocimientos impartidos por los docentes, sino que involucra un trabajo que se desarrolla colectivamente. Es la carrera de todos. Por tanto, implica el compromiso, la participación, el desarrollo de objetivos compartidos y la realización de acciones comunes en pro de estas motivaciones. Eso se permite entrever a través de la siguiente narrativa:

Nuestros niños, niñas y jóvenes de hoy están permeados por un mundo cambiante y superficial, que, de alguna u otra manera, influye en sus comportamientos y emociones a nivel relacional en la familia, la escuela y la sociedad. Esta condición exige que tanto padres, madres de familia, maestros y maestras se piensen desde su rol como agentes transformadores de vida. Todo lo anterior, nos lleva a pensar que como familia y escuela tenemos un reto difícil, pero no imposible: educar. (N8C3)

La narrativa anterior, coincide con el papel que juegan todos los actores en el proceso educativo de los estudiantes. Allí, se hace énfasis en cómo la cultura escolar de tipo colaborativo se desarrolla a partir de objetivos compartidos por todos los involucrados. Desde esta perspectiva, no se desarrolla una educación unilateral, sino que el reto de educar se piensa desde las metas colectivas de todos los agentes involucrados. De este modo, se aspira a promover procesos educativos que generan aprendizajes significativos para la vida. Esto se comprueba a partir de la siguiente narrativa:

Pienso que el ser maestro exige una preparación constante, lejos de la premisa de ser más y muy cerca de la intención de servir mejor. Por ello, busco una actualización permanente, de tal forma que me permita realizar un trabajo eficaz y dignificar en el aula el arte de enseñar desde el convencimiento de lo que hacemos [...] Los maestros podemos abrir puertas y ventanas, conspirar en proyectos de vida exitosos; todo depende de nuestra sinergia e identidad con lo que somos y hacemos. Los maestros llevamos unas gafas mágicas que nos permiten ver mucho más allá de la realidad instantánea que viven nuestros estudiantes, y podemos transformar cada situación en una posibilidad de aprendizaje y crecimiento. (N11C2)

En efecto, como lo plantea esta narrativa, educar tiene el objetivo no sólo de enseñar, sino de generar una educación capaz de impactar en el proyecto de vida de los estudiantes. La cultura escolar de tipo colaborativo se manifiesta en esta medida como una posibilidad que lleva a interactuar con los estudiantes a partir de metas comunes y acciones enfocadas a lograrlas. Con ello se espera aportar al curso vital de los estudiantes y que se empoderen de su proyecto vital. Esto se confirma con la siguiente narrativa:

Pensar la escucha y el acompañamiento desde el ámbito pedagógico invita a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, como un escenario que fortalece la relación dialógica entre maestro y estudiante, y que tiene gran incidencia en la formación y en el proyecto de vida de los jóvenes. (N8C1)

Con respecto a esta narrativa, se coincide en cómo la educación se desarrolla a partir de una relación dialógica entre docente y estudiante. Una interacción que tiene la posibilidad de incidir no sólo en el desarrollo de aprendizajes significativos, sino de aportar también a la construcción del proyecto de vida. Por ello, la cultura escolar de tipo colaborativo, hace referencia a cómo los actores de los procesos educativos pueden interactuar entre sí, a partir de objetivos compartidos, buscando influir en los cursos vitales de los estudiantes. Esto se comprueba con la siguiente narrativa:

Un acompañamiento dialógico que propende por el bienestar personal, social, espiritual e intelectual de la persona, teniendo en cuenta el reconocimiento del maestro y del estudiante

como agentes educativos con diferentes roles, pero como personas, que son el centro de la educación y de un currículo institucional. (N8C2)

En conclusión, la cultura de tipo colaborativo, hace referencia a aquellas prácticas que buscan aportar al desarrollo integral del estudiante. Tiene la intención de reconocer el papel del estudiante y del docente no sólo como agentes educativos, sino como seres humanos. Por ello, se hace referencia a la posibilidad de incidir en el bienestar del estudiante. Porque en esencia, se toma la educación como un proceso desarrollado a partir de la interacción entre estudiantes, docentes, padres de familia y directivas donde los objetivos compartidos orientan el desarrollo de acciones comunes centradas en alcanzarlos.

La configuración de la territorialidad entre los docentes del norte de Antioquia

El docente desde su profesionalidad es un sujeto que habita el territorio, aunque la configuración de este lugar no se convierte en un contendor, sino en un espacio donde se está redefiniendo como intelectual, como sujeto político y como sujeto de saber. De acuerdo con lo anterior, es pertinente clarificar algunos conceptos que se relacionan con las formas en las que la profesionalidad docente se configura con el territorio para dar paso a las territorialidades bajo miradas educativas. Se parte en primer lugar de las referencias espaciales con sus características y formas esenciales. En un segundo momento, se desarrolla el concepto de territorio desde la configuración de procesos históricos, en donde las narrativas territoriales desde los argumentos para apropiarse de éste, son importantes para comprender las realidades de la cultura escolar. Por último, en el espacio social donde confluyen los lugares con significado, se muestra la experiencia de los sujetos para adaptar las condiciones necesarias orientadas a pensar lo cultural dentro de lo territorial en asuntos de transformación del contexto donde se desarrolla el acto educativo.

Por ello, la profesionalidad docente se debe repensar, asumiendo nuevas responsabilidades que ya no limitan a la escuela a pensarse de puertas adentro, sino que la invitan a proyectarse como institución de la comunidad y del contexto en el cual se encuentra inmersa. Ya se podría pensar entonces en el tipo de demandas que pretenden un cambio al rol de la escuela y de la profesionalidad docente. Dice una de las docentes: “reconocerme como transformadora, con la capacidad de elegir del entorno todo aquello que me sea útil para un mejor desarrollo de mis prácticas pedagógicas y lograr tener un mayor nivel de incidencia en mis alumnos y comunidad educativa” (N1B2).

Es menester entrar a definir el lugar donde se ubican esas interacciones entre sujeto, acciones y espacio:

Para entender el territorio, es necesario establecer su carácter en tanto relación geo-eco-antrópica multidimensional. La configuración del territorio se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos. Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. Esto es así puesto que la intervención del ser humano modifica la relación sociedad-naturaleza, aunque también las catástrofes y los procesos evolutivos en la biósfera pueden determinar cambios en la sociedad. (Sosa, 2012, pp.7-8)

Así, se entiende el territorio desde los procesos históricos que se vienen desarrollando con los años durante los diferentes momentos históricos, desde su construcción y reconstrucción como espacio social. De esta forma, los actores desde sus acciones construyen el territorio, para lo cual deben trabajar en redes en busca de generar proyectos colectivos para la apropiación de lo natural, cultural y comunitario dando identidad al espacio y las relaciones de poder.

“En ese sentido, el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente” (Sosa, 2012, p.8). Esto indica una concepción renovada sobre el concepto de territorio que trasciende a las posturas geográficas, para dar nuevas perspectivas pluridimensionales orientadas a su comprensión y reflexión. Una visión en la que apenas se están deconstruyendo los paradigmas arraigados por las nuevas formas de ver, ser y estar en el territorio.

Conclusiones

Del análisis anterior, es posible concluir que las narrativas de los docentes del norte de Antioquia permiten acercarse a las re-construcciones que ellos hacen sobre la cultura escolar y la profesionalidad docente. Al hacer su lectura, se evidencia que en esta región existe una cultura escolar de tipo colaborativo a través de la que desarrollan prácticas solidarias y participativas en su contexto escolar. Esto permite que se haga énfasis en el valor del otro como oportunidad de construcción colectiva ante los retos que supone el día a día en el quehacer profesional.

Desde esta perspectiva, la cultura escolar colaborativa en el norte de Antioquia se evidencia como una construcción a través de la que los docentes interactúan, desarrollan sus prácticas docentes e inciden en su contexto escolar. Esta se caracteriza porque reivindica su papel en la formación de sujetos críticos y socialmente responsables con sus realidades. Para ello, la coherencia entre los objetivos compartidos y las acciones desarrolladas por docentes, padres de familia, directivos y estudiantes adquiere un rol fundamental.

De esta manera, se requieren transformaciones de las prácticas para considerar a los docentes como sujetos críticos, reflexivos, con la capacidad de auto-observar y problematizar su propio quehacer para la toma de decisiones según sea el caso. Este tipo de acciones encaminadas hacia el conocimiento práctico-profesional determinan la reconstrucción del quehacer docente.

Para concluir, la profesionalidad docente se determina desde el análisis del discurso y de un saber disciplinar que se contextualiza con los saberes empíricos y académicos desde la condición de las prácticas sociales enmarcadas en lo político, social y económico. Esquemas de pensamientos que van desde la oralidad y lo escritural, hasta con formas de configurarse con la comunidad y que se articulan con la territorialidad.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimiento científico. *CES Psicología*, (8)2, 171-181.
- Boas, F. (2010) (1896). Las limitaciones del método comparativo en la antropología. En: Bohannan, Paul y Mark Glazer (eds.), *Lecturas de antropología*, pp. 85-92. Madrid: McGraw Hill.
- Bolívar, Antonio. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX, encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 201-218.
- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 131-146.
- García Canclini, N. (1987). Políticas Culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano. *Políticas Culturales en América Latina*, 13-62.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *Formación del profesorado: Tradición, Teoría, Práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226—233.
- Güell, P. (1996). Historia cultural del programa de Identidad. *Persona y Sociedad*, 9-28.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

- Sampieri, R; Collado, C; Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A de C.V.
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Ciudad de Guatemala: Editorial Cara Parens.
- Thompson, J. (1990). El concepto de cultura. Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. En J. Thompson, El concepto de cultura. Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. (págs. 183-240). México: UAM Xochimilco: Casa abierta al tiempo.
- UNESCO. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales. Informe final. París: Unesco.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Ediciones Morata.
- Weber, M. (1974). La objetividad del conocimiento en las ciencias sociales. Barcelona: Editorial de Bolsillo.

**Culturas profesionales docentes en la subregión
del Magdalena Medio de Antioquia:
Una mirada desde los relatos de experiencia de maestros y maestras²¹**

Andrés Klaus Runge Peña²²
María Elicenia Monsalve Upegui²³
Julian Alberto Uribe García²⁴

-
- ²¹ Este artículo ha sido escrito al hilo de una discusión a muchas voces sobre los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto de investigación: **Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográficos profesionales: Un estudio cualitativo en nueve subregiones de Antioquia (Colombia)**, desarrollado en el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia (CPP) con el auspicio de la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia a partir del 2019. En la realización de las sesiones de trabajo participaron numerosas personas, inicialmente, los maestros y maestras de las nueve subregiones de Antioquia, más luego extendidos al doble (N=250), junto con los profesores investigadores de nueve universidades de la región concertados en una apuesta por la investigación educativa asociada a una línea de formación continua de maestros con un enfoque biográfico-narrativo. Para ello se contó, además de los relatos y entrevistas logrados en el marco del proyecto mencionado, de los relatos de experiencia del libro: "Voces maestras. Narrativas docentes" que se dio como resultado de la actividad del Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia durante el segundo semestre de 2017.
- ²² Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor Titular (Senior) de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. andres.runge@udea.edu.co Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>
- ²³ Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia y Candidata a Dra. en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente y asesora en la Maestría en Educación y profesora en las Licenciaturas en Pedagogía Infantil, Lengua Castellana y Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. elicenia.monsalve@udea.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8496-3645>
- ²⁴ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Magister en Educación y Desarrollo Humano del convenio entre la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales, Máster en Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica de la misma universidad (FORMAPH). julianuribeudea@gmail.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6265-7858>

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de investigación sobre las culturas profesionales docentes de Antioquia, particularmente de la subregión del Magdalena Medio. Se plantea que no existe una cultura profesional docente homogénea y que, en sus variaciones, esas culturas tienen que ver con elementos regionales y territoriales, es decir, extraescolares, que son determinantes a la hora de pensar en sus especificidades. Metodológicamente hablando, se hizo una investigación cualitativa, basada en el enfoque biográfico-narrativo. Se retomó como fuente de información un grupo de relatos de experiencia de docentes de la región (n=14) y, analítica e interpretativamente, se procedió a mirar qué y cómo se hacía referencia en esos relatos a lo que teóricamente acá se ha denominado como culturas profesionales docentes. Para lo anterior, se combinó entonces un esquema interpretativo deductivo-inductivo en el que se partió de unas categorías previas referidas a la cultura profesional docente y a las dimensiones biográfico-profesionales de los maestros y maestras, siguiendo la propuesta de organización categorial de Hargreaves (1995-2014) y los esquemas de inteligibilidad de Berthelot (1990), pero que, inductiva y analíticamente, se sometió a otras reinterpretaciones.

El escrito está estructurado así: en el primer apartado se plantea el concepto de culturas profesionales docentes. En el segundo, se hace una contextualización de la subregión. En el tercer apartado, se dan algunas aclaraciones metodológicas y, finalmente, en el apartado cuatro se presentan resultados preliminares del estudio. En general, estos muestran que no existen culturas profesionales docentes homogéneas y que los aspectos territoriales, como en el caso estudiado, juegan un papel muy importante en esa variación, lo cual permite ofrecer un complemento a la propuesta inicial de Hargreaves.

Culturas profesionales docentes

En la región de Antioquia existen aproximadamente 19.000 docentes. Todos ellos, más que conformar un grupo homogéneo, son representantes no solo de una diversidad territorial —a la que muchos han debido adaptarse—, sino de una diversidad escolar-organizacional y cultural que caracteriza a las instituciones educativas en su especificidad, en la medida en que, como grupo específico dentro de la escuela, los docentes desarrollan unos modos de hacer, sentir, percibir y pensar que permite nombrarlos como un grupo cultural variado; es cuando hablamos entonces de culturas profesionales docentes.

La cultura profesional docente de una escuela está configurada por los presupuestos básicos implícitos y las creencias sobreentendidas de los docentes acerca de la visión de la escuela, de las orientaciones pedagógicas, del currículo, de la evaluación, del ser docente y ser alumno y de la estructura organizacional/institucional, todo ello, por supuesto, en relación con aspectos extraescolares y territoriales. A lo anterior se suman, además, las formas y modos de relacionamiento (relaciones sociales) y las relaciones de poder. Es decir, los docentes integran sus concepciones de esos elementos culturales escolares compartidos con aspectos sociales y personales (experienciales) para crear sentido

y para producir consistencia y coherencia para sí en su relación —conflictiva o no— con otros, con la institución y consigo mismos.

Debido a que la cultura profesional docente incluye patrones de sentido profundos con respecto a valores, normas, creencias, formas de hacer, de sentir y de pensar que maestros y maestras han consolidado de una u otra manera (*habitus* profesional) a lo largo de sus respectivos trayectos biográfico-profesionales, entonces se puede plantear que todo ello deviene también en un elemento clave de la profesionalidad pedagógica docente. Tal profesionalidad, vista en clave de los procesos de desarrollo biográfico-laborales, tiene que considerar así el aspecto de la biografía (propia) y su relación con los otros en la formación pedagógico-profesional. Por tanto, los procesos de profesionalización y de configuración de las culturas profesionales docentes muestran una estrecha relación con el propio desarrollo biográfico, con las experiencias biográficas de socialización y adaptación laboral, así como con los procesos de formación y reflexión profesional dentro de contextos escolares y territoriales específicos.

Si bien el trabajo investigativo sobre las culturas profesionales docentes (*cultures of teaching*) a nivel internacional se puede rastrear varias décadas atrás con el trabajo fundacional de Hargreaves (1995), lo cierto es que en nuestro país y, particularmente en Antioquia, ha sido una temática no explorada. Por tanto, los aportes en ese sentido no solo pueden ser claves a la hora de caracterizar el gremio de maestros y maestras de la región, sino también en el momento de toma de decisiones dentro de la política educativa. Pero volvamos: el texto de Hargreaves (1995) analiza diferentes culturas profesionales docentes que identifica como:

- Culturas docentes individualistas
- Culturas docentes colaborativas
- Culturas docentes con una colegialidad artificial
- Culturas docentes balcanizadas o insularizadas

El avance en esta propuesta de investigación con respecto a la de Hargreaves radica en que este último autor le presta poca atención a los aspectos contextuales-territoriales, los cuales resultan determinantes a la hora de pensar en las culturas profesionales docentes de nuestro territorio.

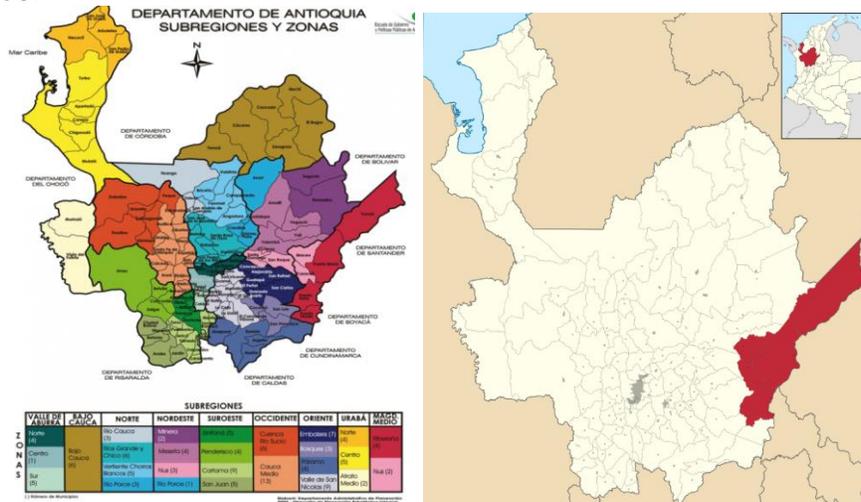
Contexto

La región del Magdalena Medio en Antioquia²⁵ está conformada por seis municipios: Caracolí, Maceo, Puerto Berrío, Puerto Nare, Puerto Triunfo y Yondó. Este territorio es un extenso valle entre los Andes formado por el río Magdalena. El Magdalena Medio es una subregión de Antioquia con una gran cantidad de recursos naturales. Dentro de sus actividades productivas se destaca la ganadería y la minería. También destaca su gran biodiversidad.

En los años ochenta esta región se convirtió en uno de los focos del paramilitarismo que conllevó a las disputas y enfrentamientos entre paramilitares y guerrilleros con sus efectos sobre la población civil y sobre las dinámicas territoriales (económicas, sociales, culturales, etc.).

²⁵ El Magdalena Medio, además de Antioquia, se extiende por los departamentos de Bolívar, Boyacá, Cesar y Santander y, en menor medida, por Caldas, Cundinamarca y Tolima.

Desde hace un par de décadas miembros de la región se han venido movilizandoo con el propósito de establecerse como una unidad territorial departamental pensada como Departamento del Magdalena Medio. Se trata de una propuesta que no ha tenido mucha acogida, precisamente debido a las diferencias culturales y de proveniencia de los grupos poblacionales de los municipios involucrados.



Tomado de: <https://tierracolombiana.org/municipios-de-antioquia/>

Tomado de: [https://en.wikipedia.org/wiki/Magdalena_Medio_Antioquia#/media/File:Colombia - Antioquia - Magdalena Medio.svg](https://en.wikipedia.org/wiki/Magdalena_Medio_Antioquia#/media/File:Colombia_-_Antioquia_-_Magdalena_Medio.svg)

En un estudio realizado por Proantioquia (2018) sobre el “estado de la educación en Antioquia” y en el que se tomó a los municipios como unidades de observación para efectos de reconocer, según el documento, las diferencias territoriales más allá de la acostumbrada división por subregiones, se plantea una clasificación de cinco tipos de municipios, desde una mirada bastante “urbanocéntrica”. Según el documento, dentro de la región del Magdalena Medio en Antioquia, tanto Caracolí, Maceo como Puerto Berrio harían parte de los municipios tipo 2 que se caracterizan por una “ruralidad intermedia con mayor desarrollo en términos de sus condiciones de vida” —por debajo del tipo 1 y 5 (correspondiente a las grandes ciudades) y por encima de los tipos 3 y 4—. Por su parte, Puerto Nare, Puerto Triunfo y Yondó estarían dentro de los municipios tipo 4 cuya característica es una “mayor ruralidad y menos condiciones de vida” (Proantioquia, 2018, pp.11-12), en donde sobresale también la afectación por el conflicto armado —aunque en menor medida que en los municipios tipo 3—.



Ilustración 1. De la mirada subregional a la tipificación de municipios

Tomado de: Proantioquia. Estado de la educación en Antioquia, 2018, p. 12

Al igual que con la Unesco, en el documento se parte de un concepto de calidad de la educación bastante especulativo —en el sentido de una forma de ganar conocimiento que está más allá de la experiencia y que no dice mucho sobre la práctica misma del educar (enseñar) ni sobre las dinámicas de la cotidianidad escolar— que, precisamente para efectos de un trabajo cuantitativo, se operacionaliza, o mejor, se dimensionaliza en: cobertura²⁶ (llegar a todas las personas), equidad²⁷ (educación para todos sin ninguna distinción), pertinencia²⁸ (aprendizajes obtenidos en concordancia con las necesidades del contexto), logro (adquisición de aprendizajes en una forma eficaz²⁹) y eficiencia³⁰ (como gestión de recursos, permanencia del alumnado, mejora en los aprendizajes y eficiencia en la inversión de los recursos públicos).

En general, el documento plantea que el bajo nivel de escolaridad de las personas de la región restringe los niveles de empleo y profesionalización en dicho contexto. Las cifras dan cuenta de que el porcentaje de personas con estudios superiores y posgraduados es mínimo, el número de personas sin ningún grado de formación es elevado y hay una gran mayoría que se ubica en la población con formación primaria y secundaria; aunque se evidencia también un aumento de la matrícula primaria y secundaria y un descenso en la media.

Aspectos y procedimientos metodológicos

²⁶ Cobertura, en su definición operacional, alude al “número de registros de estudiantes matriculados como proporción de la población en edad escolar” (Proantioquia, 2018, p.10).

²⁷ Equidad hace referencia a las “diferencias entre los puntajes en pruebas de conocimiento entre establecimientos urbanos y rurales, oficiales y no oficiales” (Proantioquia, 2018, p.10).

²⁸ Se refiere a la “proporción de los estudiantes matriculados en establecimientos educativos que son atendidos bajo metodologías diseñadas para responder a las necesidades del contexto” (Proantioquia, 2018, p.10).

²⁹ Eficacia entendida, desde los insumos, como “características de los docentes y los rectores, gestión de la tecnología en los establecimientos educativos” (Proantioquia, 2018, p.10) y, desde los resultados, como los “puntajes en pruebas estandarizadas que dan cuenta de aprendizajes adecuados para los niveles educativos” (Proantioquia, 2018, p.10).

³⁰ Entendida como los “niveles de permanencia, extra-edad, y aprobación de los estudiantes en el sistema educativo” (Proantioquia, 2018, p.10).

La investigación realizada en este contexto regional tuvo un diseño cualitativo, se inscribió dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo y se planteó desde un enfoque biográfico-narrativo. Se trabajó entonces a partir de los relatos de experiencia como fuente de información. En total, fueron 14 relatos de experiencia de maestros y maestras de la región. Entendemos por relatos de experiencia relatos orales y, en este caso, escritos sobre algún aspecto de la vida del individuo. No se trata, entonces, de un relato autobiográfico en el sentido del recuento de toda una vida, sino del relato de un evento, experiencia, situación, etc., particular, llamativo y relevante de esa vida. Un relato de experiencia lo entendemos como una narración estructurada en la que se presentan sucesos, situaciones, acontecimientos, vivencias y experiencias mediante el lenguaje. Si bien retoma elementos del relato de vida o de la biografía en general, el relato de experiencia se caracteriza por centrarse en ciertas experiencias y vivencias referidas a ciertos episodios, acontecimientos o momentos de la vida.

Entre otras, estas experiencias pueden ser negativas, positivas, singulares, pero, en últimas y lo más importante, se trata de experiencias que *quiere* relatar la persona. Así, como lo dice Gudmundsdottir (2001, p.62), al “utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integralidad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral”. Ello quiere decir que maestros y maestras —y los seres humanos en general— siempre están relacionando consigo mismos las situaciones en las que se encuentran involucrados; hacen de esas situaciones una experiencia propia a la que, a la postre, le confieren un sentido. Dicho con otras palabras: los seres humanos no cesan de *biografiar* lo que viven inscribiéndolo en el curso de su existencia. Esta metabolización e interiorización de la experiencia emerge de un primer nivel de reflexividad que está referido al sentido dado a dicha experiencia. En síntesis, el relatar o narrar representa una acción cotidiana siempre presente que le permite a los seres humanos intercambiar sus vivencias y experiencias, explicar algo, justificarse o fundamentar sus acciones. Siguiendo a Lucius-Hoene entendemos la “narratividad [...] como un principio organizador fundamental de la vivencia y actuar humanos” (Lucius-Hoene, 2000, p.109).

Vamos a encontrar, entonces, que en los relatos de experiencia docente los maestros y maestras le dan un sentido diferente a su relación con la escuela, con sus directivos, con sus colegas, con sus alumnos, con el espacio, con su profesión, con la evaluación, con la actividad de enseñar, con el territorio, con los padres de familia, etc. Y esto nos puede dar pistas sobre cómo se configura un cierto sentido acerca de la profesionalidad docente. Pero lo anterior también nos lleva a los relatos o narrativas de experiencias compartidas (Bamberg, 1997; Greene & Hill, 2006; Hudson & Shapiro, 1991; Nielsen & Friesen, 2012; Schick & Melzi, 2010) o que poseen elementos comunes, en los que se tratan, tocan y trabajan temas compartidos.

En ese sentido, la actividad narrativa permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos y emociones, y reflexionar sobre ellos. Esto nos abre a un trabajo ya más amplio sobre las culturas docentes. Todos estos aspectos en su variación nos pueden mostrar, en un nivel de mayor abstracción, el sentido de ser profesionales docentes y nos da pistas sobre las diferentes culturas docentes de una institución, subregión y de Antioquia.

Desde el punto de vista metódico: analítica e interpretativamente, se procedió a mirar qué y cómo se hacía referencia en esos relatos de experiencia a lo que teóricamente se ha denominado como culturas profesionales docentes. Ello quiere decir que se combinó entonces un esquema interpretativo deductivo-inductivo en el que se partió de unas categorías previas referidas a la cultura profesional docente y a las dimensiones biográfico-profesionales de los maestros y maestras, siguiendo la propuesta de organización categorial de Hargreaves y los esquemas de inteligibilidad de Berthelot (1990), pero que, inductiva y analíticamente, se sometió a otras reinterpretaciones. Dentro esa **profesionalidad pedagógica-docente** tuvimos en cuenta las dimensiones de lo social, lo institucional, lo académico y lo experiencial.

Lo social. Siguiendo a Pérez Gómez, componen la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos [...] es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas, políticas y sociales de la postmodernidad (Pérez Gómez, 2000). En nuestro caso, lo social alude también a las fuerzas extraescolares que influyen y marcan o están en relación con la actividad docente. La escuela no es un lugar aislado ni hermético frente a las dinámicas sociales y culturales, de manera que esto no solo toca la escuela, sino que se constituye en uno de los elementos claves de los desempeños, formas de actuar, pensar, percibir y hablar de los maestros y maestras.

Lo institucional. La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Se trata del conjunto de significados, símbolos, comportamientos y prácticas —incluidos aspectos materiales— que genera la escuela como institución social. Como lo dice Pérez Gómez:

Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estima y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan las vigencias de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículo explícito y oficial [...] Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere de un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre las políticas educativas y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones particulares que definen la vida de la escuela [...] el desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humanos y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional (2000, pp.127-128).

Lo académico. Podría definirse como aquellos sentidos construidos dentro de la institución escolar o que tienen que ver con un proceso de formación formal. Esta

hace referencia al conjunto de concepciones disciplinares, relativas al currículo, a las ciencias de la educación, a la pedagogía o la didáctica. Se trata de saberes que se generan en el proceso de formación inicial y continuadas. Son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar, en el mejor de los casos. Esto está referido a las orientaciones pedagógicas de los docentes o a sus posturas en términos de una filosofía educativa o uno o varios planteamientos pedagógicos. Se trata de concepciones ligadas a la enseñanza, ligadas al aprendizaje y ligadas a la evaluación; también abarca concepciones epistemológicas acerca de las ciencias. En términos prácticos, comprende también las formas conscientes de organizar la clase y la enseñanza.

Lo experiencial. Se llama así a los sentidos y pautas de comportamiento que los individuos adquieren por experiencia. Este se manifiesta en creencias, como principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal y saberes que orientan la conducta profesional. No poseen un alto grado de organización interna, pertenecen al conocimiento del “sentido común” y muchas veces no son explicitables por parte de los mismos individuos. Se trata de un saber adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas.

Según la investigadora argentina Alliaud (2009) estos saberes que denomina “de oficio” aluden a conocimientos “personales” que surgen de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo. La autora dice que a la vez de ser personales poseen elementos comunes e integran la “cultura del trabajo de la enseñanza” o la cultura docente como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes. En ese sentido, retoma la noción de “*habitus*” de Bourdieu para señalar que, frente a los imprevistos, el docente reacciona con modelos más adaptados a lo largo de la experiencia que han sido incorporados e internalizados y que hacen parte de un saber procedimental y orientador de la acción. Dentro de la cultura experiencial, los mecanismos que entran en la construcción de significados son: observación, imitación, experiencia directa, transmisión unidireccional y comunicación interactiva.

Ello involucra, también, las rutinas y guiones de acción como conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. Se organizan en el ámbito de lo concreto, y en contextos muy específicos, y se dan por impregnación ambiental o por socialización primaria. Otra manera de nombrar este tipo de saberes lo realiza la autora francesa Chartier (2000) bajo la denominación de “saberes ordinarios” (sin sentido peyorativo): son saberes que orientan la acción, en este caso del maestro. Mucho de lo que sucede en el aula, o en la escuela, y que está referido al actuar docente se basa en esos saberes ordinarios que son invisibles para los propios maestros y maestras, y sobre los cuales les es imposible teorizar. Están estrechamente relacionados con la toma de decisiones y formas de arreglárselas en la cotidianidad escolar. De allí, la necesidad de un trabajo de reconstrucción como proponemos en este proyecto de investigación.

Estos saberes tienen un estatuto diferente al de los saberes elaborados que se transmiten en la formación inicial, un estatuto basado en diferentes formas de autorización y en otros ámbitos de circulación y de transmisión. Su autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado, de lo que ha sido vivido o padecido, por tanto, se encuentran. Asimismo, estrechamente vinculados a aspectos emocionales, afectivos y corporales. Su ámbito de circulación es el de la informalidad de las relaciones entre pares, el de los “cuchicheos” en la sala de profesores, el de los recreos y pasillos de la escuela, el que se da con la transmisión de los secretos de la actividad profesional docente o los de la institución escolar, el de la autoridad silenciosa o implícitamente establecida por el sistema de poder o de contrapoder en cada una de las instituciones (Finocchio y Pinkasz, 2006).

En síntesis, la codificación y categorización tuvieron, entonces, una orientación temática y conceptual y no se consideraron los aspectos formales. Siguiendo a Sparkes y Devís (2007) se trató, más bien, de un análisis paradigmático que procedió por categorías y tipologías buscando temas comunes en los relatos de experiencia de manera que se pudiera llegar así a un cierto nivel de generalización y tematización o de mirada transversal de lo encontrado y de discusión de los planteamientos y aportes existentes. En el siguiente cuadro se presentan esas categorías orientadoras:

PROFESIONALIDAD PEDAGÓGICA-DOCENTE	CULTURAS PROFESIONALES DOCENTES EN MAGDALENA MEDIO				
Que da cuenta de unas culturas profesionales: ▶	Individualizadas	Colegiales artificiales	Balcanizadas o insularizadas	Colaborativas	Otras
Y que se expresa en las dimensiones: ▼					
Experiencial					
Académica					
Institucional					
Social					

Tabla 1. Categorías orientadoras

Culturas profesionales docentes del Magdalena Medio: análisis e interpretación

Los procesos escolares inevitablemente están relacionados con la cultura, por tanto, suele encontrarse en las discusiones académicas actuales términos *como cultura escolar* (Pérez Gómez, 2000), *cultura profesional* (Hargreaves 1995, 2014, Bolívar, 1993) y *culturas profesionales docentes* (Hargreaves 1995; Hargreaves y Fullan, 2014), entre otras. A continuación, se presentan los resultados en relación con las culturas profesionales docentes del Magdalena Medio; estos resultados no

pretenden ser generalizaciones, muestran que no existen culturas profesionales docentes homogéneas y que los aspectos territoriales, como en el caso estudiado, juegan un papel muy importante en esa variación, lo cual permite ofrecer un complemento a la propuesta inicial de Hargreaves.

Cultura individualista

En los modos de entender el oficio docente, el actuar y las formas de relacionarse de los maestros en los escenarios educativos institucionales del Magdalena Medio se configura la *cultura individualista*, entendida como el modelo de puerta cerrada y el estar solamente con sus estudiantes cuando se abre la puerta del aula; sin embargo, ese “*estar solo*” no es una elección, sino la respuesta a procesos educativos y a la distribución de actividades, tareas y carga laboral realizadas en las Instituciones Educativas. Esta cultura practicada por los profesores es nociva dado que, los lleva a no compartir sus problemas, a no observar la práctica de sus colegas y a no compartir su quehacer pedagógico para recibir realimentación que les permita como lo plantean Hargreaves y Fullan, (2014, p.137) “juicios más sabios y efectivos” sobre su propia práctica.

La cultura individualista se caracteriza por el aislamiento del docente en el ejercicio de la enseñanza, está separado de los demás integrantes de la institución y en su propio desarrollo profesional, no forma parte de grupos de trabajo dentro de la organización escolar lo que implica dar y recibir poco apoyo. Por lo general, no comparte la planeación con otros colegas y los momentos para la reflexión y discusión son escasos. Es una característica de esta cultura en la que el profesor busca mantener su intimidad y blindarse ante críticas, juicios e interferencias de actores externos. Estar aislado priva al docente de recibir reconocimientos y valoración de su trabajo por parte de adultos distintos a los estudiantes. Hargreaves (1995), en sus investigaciones, identificó tres grandes determinantes del individualismo, a saber:

- Restringido: ocurre cuando los profesores desarrollan solos su trabajo a causa de limitaciones administrativas que se constituyen en obstáculos impidiendo trabajar de un modo distinto.
- Estratégico: está relacionado con la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a contingencias cotidianas del ambiente laboral, por ejemplo, presión institucional y expectativas externas en relación con el rendimiento, objetivos de trabajo difusos, y escaso tiempo para la planeación, entre otros, etc.
- Electivo: se refiere a la elección libre del profesor para trabajar solo, esta se constituye en una forma preferida para desarrollar su accionar profesional, aun existiendo la posibilidad y las condiciones favorables para trabajar colaborativamente con los colegas.

Ahora bien, no podemos confundir el aislamiento producto del individualismo con la individualidad, dado que ésta se perfila en un docente como una suerte de autonomía individual, intimidad, dignidad humana o desarrollo personal, la individualidad es la “capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente” (Hargreaves, 1995, p.206); desde la individualidad se reconoce al individuo capaz de autoevaluar su conocimiento y razonar sobre él, como también cultivar su

intelectualidad, además de ser un actor, diseñador y creador de su propia biografía, consolida redes sociales de conocimiento, compromisos y convicciones. En ciertos momentos, la individualidad en las prácticas docentes puede ser buena, ya que el profesorado requiere espacios para repensar su “proyecto de vida”. De acuerdo con Runge Peña (2019), toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que debe, o puede, realizarse en soledad, pero ello no implica la cultura del individualismo.

Esta forma de cultura se refleja en Magdalena Medio en algunas situaciones particulares que tienen estrecha relación con la difícil geografía de la región y, en general, del Departamento de Antioquia. Por otro lado, que los maestros se sumerjan en el aislamiento está relacionado con la *subestimación por parte de compañeros, por las incertidumbres que emergen en el ejercicio profesional, por el abandono estatal y por la hostilidad del contexto rural*, un ejemplo de ello, emerge en los relatos de profesores a quienes denominaremos profesor 1 (P1) y profesor 9 (P9) para efectos de proteger sus identidades:

Terminada la inducción que duró un día, me da las siguientes orientaciones: El día de mañana debe entrar una vereda llamada Pío XII, el desplazamiento lo debe de hacer 15 minutos en moto y el resto del trayecto caminando, las áreas que va a dictar allí son, matemáticas, ciencias naturales y educación física. Al otro día inicio el recorrido como me lo indicó el jefe después de bajarme de la moto me estaba esperando la docente de primaria, una mujer regionalista, que de inmediato subestimó mi capacidad de llegar a la escuela caminando, me dice, -usted no es de por aquí por eso no sabe lo lejos de esta vereda, yo siempre viajo a caballo, estas palabras me llenaron de fuerza o quizás de orgullo y pase adelante del caballo y empecé a caminar a paso largo sin demostrar cansancio [...] allí estaba aún el joven, nos saludamos y la pregunta de rigor- profe ¿usted si es buena para caminar? -aquí hay que caminar mucho. ¡Respondí –sii! Pero cual sería mi sorpresa al iniciar el camino, observo que hay que avanzar por un monte, de terreno inclinado, carente de viviendas y distante de la escuela [...] aunque era buena para caminar este terreno para mí se presentaba difícil, pero, había que superar este momento y avancé hasta llegar a lugar donde debía iniciar mi labor. Allí, en una caseta se encontraban 12 estudiantes, 3 de 7°, 3 de 8° y 6 de 10°, esperando una profesora joven, al verme empezaron a mirarse maliciosamente, no entendía lo que estaba pasando empecé a sentir incomodidad; sin embargo, inicié con el saludo y la presentación a través de una dinámica, continúe revisando las actividades que tenían por realizar y poco a poco me fui acoplando al sistema de trabajo y a la comunidad. En aquella vereda trabajé como mono-docente dos años y medio, lejos de mi familia la que veía cada dos o tres meses (P1).

[...] opté por un cargo docente del magisterio y me postulé a la convocatoria docente con la ilusión primaria de pasar la prueba escrita [...] me tocó postularme para el departamento de Antioquia, el cual tenía más de ochocientas vacantes [...] fue así como fui a parar al lugar en donde ahora me encuentro, en Puerto Nare, pasando de lo urbano a lo rural, de lo tradicional a escuela nueva, de lo tecnológico a lo arcaico, de una vida social y familiar activa a un entorno solitario [...] Inicio mi aventura sin saber para donde o a quien me encontraría, pero con la certeza de que iría a ejercer mi

labor de docente dando todo de mí [...] Empezando mi recorrido, transito por trochas durante largas horas un viaje a ciegas, me transporto en bus, canoa, chiva o escalera y por último en moto, mi camino fue el más ansioso, temeroso y solitario, mi destino “la nada”. Al llegar en medio de la selva, montañas y arboles por un lado y por el otro, el cielo estaba tan cerca como nunca, se veían caras amables, aunque la desconfianza primaba [...] Cae la tarde, solitaria, fría y silenciosa, lista para dormir en mi habitación, se encierra y la oscuridad, el sonido de los animales nocturnos, los mitos acerca de la escuela y la ausencia de mi familia van creando dudas y con un nudo en la garganta, sumado a esto la noche me recibe sin compasión con una tormenta que me hace imaginar de manera absurda como se abre el cielo para enviar rayos de terror (P9).

No lo voy a negar, lloré, esta vez de miedo, de pensar en que me tenía que ir para una vereda, más sola, más lejos, más aislada (P9).

Los relatos de los docentes evidencian las condiciones hostiles de la ruralidad que hacen que, deban acoplar su trabajo a las vicisitudes y a las necesidades o demandas de las comunidades. Es un asunto esencial para poder ejercer su práctica profesional, de lo contrario, están condenados al fracaso y a la soledad absoluta, hablamos de una cultura individualista marcada por el aislamiento producto de la geografía compleja de una región; por tanto, este tipo de aislamiento no es fruto de la elección del profesor o de inconsistencias personales para la socialización, sino de un modelo de educación rural en el que, el número de estudiantes y las condiciones geográficas obligan a que exista un único docente. No solo hay una separación de la familia, sino un aislamiento forzado por parte de los colegas. Como lo plantean Hargreaves y Fullan (2014, p.141) “el individualismo no es solo una actitud o una afectación, y aún menos una aflicción psicológica de los maestros. Está enraizado en las condiciones y contextos del trabajo de los docentes”. En este caso, es un individualismo restringido producto de las limitaciones administrativas y estatales que se constituyen en obstáculos, impidiendo a los profesores trabajar de un modo distinto.

Las experiencias relatadas, se insertan en las dimensiones social-experiencial de la profesionalidad docente, están centradas en lo que se vive, en acontecimientos situados en el tiempo, localizados en momentos, en lugares, y en relaciones. Afirman Contreras y Pérez Gómez (2010, p.23) que “lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado”; por tanto, la experiencia supone la subjetividad y lo que hace que sea experiencia para los profesores es lo que les conmueve, y cómo en su ser íntimo está implicada la emoción y la razón, por ejemplo, sentimientos como la incertidumbre, la zozobra, la sorpresa o desconcierto, no se disocian de la razón; como lo plantean estos mismos autores (2010, p.23) “sólo son posibles si están presentes simultáneamente emoción y razón”. La experiencia no se reduce a la acción, sino a la manera como se viven los acontecimientos, como se miran los fenómenos o sucesos que ocurren en la profesionalidad docente en cuanto a sucesos subjetivamente vividos, que afectan, que marcan, que dejan impronta, que suponen novedad en el sentido de la significación que adquieren para

quien los vive, que no son una repetición de hechos insubstanciales que no dejan huella, sino que, por el contrario, requieren ser pensados, entendidos y resignificados para que constituyan un nuevo saber de tal manera que simbolizen la experiencia vivida “[...] este nuevo saber es siempre un nuevo saber sobre sí, sobre la conciencia del saber y no saber, de lo que las nuevas experiencias enseñan” (Gadamer 1977, p.428). La educación como experiencia cobra especial relevancia por la manera en que son vividos los acontecimientos por los docentes y la forma cómo este acontecer le da sentido a su profesionalidad.

Cultura balcanizada

En las relaciones que establecen los profesores en el escenario educativo, se alinean modos de trabajo y de convivencia que dividen y separan mediante la conformación de grupos cerrados y aislados, que con frecuencia suelen enfrentarse, este es el tipo de *cultura balcanizada*; los grupos se configuran por intereses personales, académicos y políticos, asuntos que se refuerzan por la fragmentación disciplinar del currículo, la organización por áreas de conocimiento, la distribución por departamentos (ciencias, matemáticas, etc.). Esta cultura veda el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo, el aprendizaje de los docentes y el seguimiento de los estudiantes. Además, es nociva, destructiva, y muy habitual en todas las etapas/ciclos educativos. Es la cultura de los pequeños grupos, de las pequeñas guerras, de las comunicaciones no gratificantes, del negarse a tratar con unos u otros. Por lo general, no se sabe por qué ocurren las divisiones ni por qué están luchando, y los enfrentamientos son constantes. Cada grupo tiene su forma de actuar, se cree diferente y es impenetrable a lo que digan los otros grupos o colegas. Es una lucha de poder, de un poder que en realidad no existe, excepto para mantener ciertos criterios y posturas ante los otros. La cultura balcanizada tiene unas particulares definidas por Hargreaves (1995) como permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político. Peculiaridades que, en ciertos contextos, imbuyen las relaciones institucionales y el quehacer del docente, asunto que se evidencia en los siguientes fragmentos de relatos:

Balkanización entre establecidos y nuevos. Llegar “nuevo” a posicionarse en su quehacer profesional, trae retos y sinsabores a los docentes, desafíos que están marcados por estructuras y relaciones indestructibles entre colegas, que se agrupan de acuerdo con sus formas de pensar, saberes, creencias, prácticas y formas de hacer en el aula, no les interesa conocer otras perspectivas para la construcción del conocimiento, lo que se constituye en *exclusión a nuevos por parte de grupos con permeabilidad reducida*.

Todo marchaba bien con mi grupo, todo marchaba bien con los papás; pero había quienes no les estaba gustando mi forma de trabajo y era a mis compañeros de trabajo, se escuchaban frases como: “que pereza la que vino con ganas de figurar”, “ya los papás van a querer que seamos como ella”, “que bobada esa cantadera”, y otras más que iban incomodando, pero que

no permitía que me desestabilizaran, más que nunca estaba segura de que hacía las cosas bien, de que estaba ya en la educación formal, pero que no podía dejar de lado todo lo bueno que aprendí en Buen Comienzo, ese dinamismo por el que tanto luché no lo podía dejar perder. Se llegó el fin de año, época de ceremonias, de informes, de cierres y de evaluar los procesos. Reunión de profesores por grados y el momento en el que me dijeron que yo debía tener en cuenta el ritmo de trabajo de ellas, que ninguna se podía adelantar o trabajar cosas diferentes, porque si el rector se daba cuenta nos regañaba. Es decir que, si ellas a la primera hora del lunes trabajaban la ficha de la A, yo debía hacer lo mismo, que así funcionaban siempre y eso no debía cambiar. Obviamente no estuve de acuerdo, les hablé sobre los ritmos de trabajo de los niños/as, sobre las nuevas estrategias que había para enseñar, les propuse ayudarles con las manualidades o con ideas para nuevas actividades, pero nada de eso les gustó, entonces dejamos todo igual y nos fuimos de vacaciones; no quise ahondar más en el tema porque yo era la nueva y ellas dos ya estaban afianzadas en la institución y contaban con el respaldo de todos (P10).

El afianzamiento en el grupo de profesores como lo menciona el relato, no es más que la constitución de un grupo fuertemente aislado y que en palabras de Hargreaves (1995), refleja y refuerza perspectivas muy diferentes sobre el aprendizaje, la didáctica, y el currículo, son profesionales enraizados en prácticas tradicionales consideradas incuestionables, en las que hay hábitos y rutinas arraigadas en profesores que han trabajado de la misma manera por décadas, sin posibilidad de que consideren otras estrategias alternativas.

Pero entonces empezaron las reuniones de profesores y los inconvenientes; porque si los nuevos queríamos hacer una actividad, los que ya llevaban tiempo en la institución se negaban y decían que eso era perder el tiempo o desgastarse de más. O si se quería implementar un cambio se escuchaba la frase “que haremos con los sabelotodo”, por lo que la mayoría de propuestas, se quedaron solo en eso (P10).

[...] a veces lloraba, otra muchas veces reía, y otras me desmoronaba por completo, como cuando llamaron a informarme que, aunque mi mamá evolucionaba muy bien, debía someterse a quimioterapias. Muy pocas personas de la institución sabían esta situación, solo un pequeño grupo de profesores que llegaron nuevos, por la misma época que yo, lograban comprender lo que pasaba; por tanto, nos convertimos en una especie de fortaleza que nos apoyábamos en los aspectos personales, pero también laborales, porque el ambiente en el colegio se ponía más pesado con el pasar de los días (P 10).

Se lee en el relato un dejo de desesperanza y de vulnerabilidad para el docente, está expuesto a críticas, burlas, y desconocimiento por parte de los demás profesores, situaciones que implican la desmoralización, el fracaso y el abandono de propuestas transformadoras, como también la emergencia de nuevos y reducidos grupos repitiendo el círculo vicioso; en este punto “la balcanización provoca graves riesgos de que intentos

iniciales de cambio no lleguen a término o se abandonen por falta de reconocimiento y apoyo colectivo” (Hargreaves, 1995, p.249). En consecuencia, situaciones como las descritas en el relato generan el “aislamiento imaginario” (Hargreaves 1995) o el “aislamiento adaptativo” (Pérez Gómez, 2000) en el profesor “nuevo” que siguió adelante solo en el desarrollo de sus propuestas.

Comenzamos el nuevo año con la noticia que no había suficientes niños/as para preescolar, que según las cuentas sobraba una profesora, pero que el rector no tomaría una decisión sobre el tema hasta que la Secretaria de Educación no lo notificara; así que él me propuso tomar un grupo de niños/as de 4 años, era como tener un grupo de Jardín, pero cursando preescolar. Lo vi como el más bonito reto, porque mi experiencia era esa, trabajar con niños pequeños. Pero le pedí autonomía en la forma de trabajo, pues debía usar estrategias que fueran más llamativas y acordes a esa edad, a lo que él en ningún momento se negó, pero si generó un poco de inconformismo en las otras profesoras [...] Ya no era la nueva, ya me sentía apropiada de mi espacio, y comencé a hacer todo lo que soñaba, tenía un plan de estudios establecido, pero buscaba como hacerlo didáctico y entretenido, algo como cumplir con lo establecido, pero no caer en monotonías. El grupo respondía y avanzaba a muy buen ritmo (P10).

El *aislamiento adaptativo* producto de la balcanización, fue asumido por el “nuevo” como una estrategia para encontrarse y dar lugar a su profesionalidad, preservándose de un trato despectivo; arguye Pérez Gómez (2000, p.167), “en condiciones escolares o sociales poco sensibles a la diversidad y al respeto por diferentes modos de concebir la tarea profesional los docentes consientes y creativos se refugian en su aula como estrategia para desarrollar con cierta libertad sus modos divergentes y singulares de intervención pedagógica” lo que le confiere como menciona el docente en el relato, una suerte de “autonomía” profesional, que bien podría desdibujar las prácticas innovadoras llevando al profesor a deleitarse con cambios mínimos a título personal.

Por otro lado, se podría caer en otra forma de balcanización, dado que los docentes que se consideran innovadores o que creen estar por encima de los colegas, también generan obstáculos y segmentan la comunidad educativa y la Institución, [...] “de hecho, esta es una de las razones clásicas de la desaparición y fracaso de las escuelas innovadoras y de sus programas al cabo de un tiempo, ¡una absoluta incapacidad para gestionar la envidia!” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.146). Se podría agregar, también, que emergen la competitividad, los chismes, el irrespeto entre colegas, el egoísmo, la hostilidad y el individualismo. Hargreaves y Fullan, dicen que “la balcanización conduce a una comunicación pobre, indiferencia, trifurcas o subgrupos que van por caminos separados” (2014, p.146).

Ante las prácticas culturales balcanizadas, es inminente buscar soluciones que conlleven a la responsabilidad en el trabajo colectivo en pro del aprendizaje de los estudiantes; para Hargreaves y Fullan (2014, p.146), “la responsabilidad colectiva es un asunto de propósito moral y voluntad” y,

además, constituye una acción estratégica que bien podría generar propuestas como:

- Fomentar el trabajo interdisciplinar para el abordaje de las áreas curriculares.
- Promover el trabajo por proyectos colaborativos, de tal forma que docentes y estudiantes se impliquen en el trabajo.
- Promover espacios de conversación entre los docentes que orientan las mismas asignaturas para lograr una planeación conjunta y seguimiento compartido a los estudiantes.
- Fomentar el trabajo entre docentes de Primera Infancia, Básica Primaria y Secundaria en pro de compartir experiencias significativas, logros, y problemáticas comunes que ocurren en la cotidianidad del aula.

Cultura colaborativa

Dentro de los modos de entender su oficio, actuar, relacionarse con los demás y responder a las aspiraciones personales y las demandas del medio circundante e institucional propios de las culturas profesionales docentes del Magdalena Medio se halla, asimismo, la cultura colaborativa. Conforme Hargreaves (1995) y Pérez Gómez (2000), esta es una categoría holgada que abraza una miríada de valores, actitudes y comportamientos que recaen en el quehacer de los docentes y en la generación de un clima organizacional, cuya virtud estriba no solo en hacer factibles las condiciones convenientes para cumplir su cometido, sino también en avivarlas y en activar el desarrollo del profesorado y de la integridad de la comunidad educativa, con vistas a una mejora institucional y a una superación de la disfuncionalidad entre propósitos, agentes, procesos y actividades que repercutan en la suscitación de procesos formativos como finalidad última de cualquier centro escolar. De aquí se puede colegir que toda cultura profesional docente, en este caso particular la colaborativa, excede las transacciones entre pares y termina irradiando las que se establecen entre docentes y padres de familia y estudiantes:

Me incomoda un escritorio en el centro de un salón y mi puesto aislado del conjunto de estudiantes, me visiono un aula en círculo y equilibrio en donde como la mesa de los caballeros de Arturo, somos iguales al identificarnos y reconocernos como Seres Humanos, en donde yo solo soy quien "orienta", no por ser la profe, ni por ser la mayor o con el mejor conocimiento; sino porque esos otros "mis estudiantes", me han ubicado en ese lugar desde la sapiencia de su amor por mí y mi labor; creo que ellos sienten que sé mucho y soy muy buena y no se dan cuenta que crezco y soy mejor gracias a ellos y a su sabiduría (P2).

En este tema considero necesario resaltar algo muy particular que podría servirles a otros docentes: hace algunos años me asignaron un 6º, cuyos integrantes venían de varias instituciones con un nivel académico muy bueno. Los acudientes en su mayoría eran súper responsables. Por tal razón acordamos conformar un comité de padres con el fin de hacerle seguimiento y acompañamiento a los estudiantes en lo académico y también en lo comportamental; estas personas se empoderaron tanto de sus funciones

que cada vez que se presentaba alguna dificultad de cualquier tipo, eran convocados para dialogar con los muchachos y se proponían alternativas de solución las cuales se cumplían a cabalidad (P6).

Eso es precisamente ser docente para mí, ser uno más de la clase, entender que el conocimiento no es solo mío, el conocimiento se hace y los hacemos todos (P8).

Con los niños es indispensable crear un clima de confianza entre docente y estudiante para que ellos sientan comodidad y cercanía y así puedan compartir y socializar sus saberes, pero sobre todo sus experiencias (P10).

Es primordial subrayar que, para los maestros, la cultura colaborativa más que por la unidireccionalidad está regida por la reciprocidad que emerge del reconocimiento, la solidaridad y la gratitud que a ellos dispensan los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general:

Quiero resaltar que desde que llegué a este terruño me he sentido acogida, valorada, respetada, escuchada y querida por la gran mayoría de sus habitantes, a quienes tengo que agradecer por todos mis logros y metas alcanzadas y con quienes he compartido tristezas, alegrías, triunfos y luchas (P6).

Tuve un excelente grupo de 18 niños y niñas, creo que el mejor grupo de preescolar que he tenido. Todos se conocían con anterioridad, porque cursaron juntos sus grados anteriores en el hogar infantil del pueblo. Los padres de familia eran colaboradores y comprometidos por lo que en pocos días logramos decorar el salón; en el colegio me colaboraron con nueva dotación de sillas y mesas, rescatamos material didáctico que tenían casi escondido en cajones del salón; y logramos generar un excelente ambiente en el aula (P10).

Poco rato después, a través del ventanal de mi casa, entró su voz acosada diciendo: ¡profe! [...] ¡profe! [...] ¡recíbame! [...] ¡me quemo mis deditos! [...] abrí apurado la puerta y le recibí una refractaria muy caliente, con una deliciosa pasta que suplió mi almuerzo (P11).

Aunque en las culturas profesionales docentes de la subregión, además del individualismo y la balcanización, hay presencia de una colegialidad artificial movilizadora por una racionalidad burocrática (Weber, 2002) en la que quienes ejercen el poder conminan al magisterio zonal a la acción compartida generando en él cierta presión y tensión en la relación con los directivos, también puede apreciarse una cultura colaborativa expresa en la que el profesorado, espontánea y voluntariamente, propugna el trabajo conjunto, una organización más coral y menos jerarquizada, la colegialidad en los proyectos a emprender y en las decisiones a adoptar, el análisis en común de la realidad institucional, el aprendizaje mutuo y el respaldo entre colegas. En el Magdalena Medio, dicha cultura se cristaliza en empresas habituales, tales como: actos culturales y deportivos, reuniones de comités, actualización del PEI y del manual de convivencia, planeación y puesta en marcha de proyectos escolares articulados *ad intra* (en sus constitutivos) y *ad extra* (con los demás de la institución), comisiones de evaluación, reuniones del equipo docente para la valoración de la institución educativa y la asunción de medidas para

gestionar adecuadamente la práctica educativa, procesos investigativos, capacitaciones internas y externas, entrega de boletines, cuidado de los espacios y equipos, socialización de experiencias, atención y orientación psicosocial acompañamiento estudiantil en el restaurante y en los descansos, jornadas de aseo y limpieza, fomento de jornadas de desarrollo personal y social, atención a padres de familia y fortalecimiento de la convivencia. Todo lo anterior encauzado hacia la cultura colaborativa queda vivazmente compendiado por un docente cuando asevera que: *“Las actividades socioculturales, recreativas, deportivas institucionales o del grupo a cargo, son importantes ya que permiten acercamiento, unidad, ayuda mutua, solidaridad, crecer y aprender juntos”* (P6).

Pese a que la configuración de la cultura colaborativa como la de cualquiera otra es un proceso complejo y hasta cierto punto velado (incluso para los mismos actores que le dan forma) en el que hay una síntesis de múltiples factores internos y externos, se pueden destacar como incoaciones de ella los siguientes elementos, características y situaciones endógenas y exógenas a la institución:

Experiencias previas: es de colosal candidez preterir que los docentes que tienen parte en una institución educativa disponen de un *habitus*, entendido como “sistema de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin” (Bourdieu, 2007, p.86). Todo *habitus* está constituido por “principios de percepción, pensamiento y acción” (Bourdieu, 2007, p.88) nacidos del depósito de una plétora de experiencias pasadas que tienen su origen en los diversos campos en los que están instalados los sujetos. Así lo advierte un maestro de la subregión cuando declara:

Mi experiencia escuetamente relatada da cuenta de un ser configurado como maestro. Una configuración que obedece a ese interactuar de un ser vivo de la especie humana con su entorno. Ser cuyo interior he ido colmando a partir del relacionamiento, y que me ha llevado a concluir, al fin de cuentas, que la vida es un conjunto de relaciones dinámicas de energía (P5).

En lo que atañe a la cultura colaborativa, es frecuente que los docentes del Magdalena Medio se remonten a experiencias acontecidas en tres campos principalmente –familiar, educativo institucional (escolar y superior) y profesional–, cuyos efectos han resonado, y resuenan, notablemente en un *ethos* personal y profesional encaminado a la valoración y despliegue del autoconocimiento, el descentramiento, la empatía, la confianza, la horizontalidad, la conciliación, el aprendizaje de y con los otros y el trabajo colectivo.

En lo que respecta al primer campo, los educadores perciben su familia como una “estructura de acogida” (Duch, 1997) imprescindible que, por medio de una sincera hospitalidad afectiva y efectiva, les ha conferido esa “seguridad ontológica” (Giddens, 1997) que les resulta esencial para habitar el mundo, desempeñarse laboralmente de manera adecuada arrojando con intrepidez el sinnúmero de desafíos que se les presentan e incitarlos a amar y desvivirse por el otro, actitudes esenciales para cualquier docente realmente comprometido con espolear en sus estudiantes procesos formativos.

Creo que hay sangre maestra en mí, recorriendo cada vena, cada sentido, cada hueso, mis grandes ejemplos son maestras no profesionales: mi

madre y mi hija, quienes descubren y redescubren mi ser en cada suspirar, cada latido de sus corazones me anima a ser mejor y transmitir a mis estudiantes lo que ellas me donan: AMOR. Tengo genes inéditos de docente, mi abuela enseñó a leer y a escribir a todos sus hijos y esposo y les enseñó a ser muchas cosas y lo que deseaban en la vida; dice mi madre, lo reafirma cuando me contempla y verbaliza que me parezco tanto a ella, y en su sapiencia que soy una gran maestra e incansable en cumplir mis sueños; pero yo le digo que es solo el reflejo de sus enseñanzas (P2).

Esa decisión de estudiar licenciatura en Educación Preescolar nació precisamente por los valores, juegos, y forma de amar que tiene su padre con ella, porque gracias a ello fue que se formó no solo siendo una gran profesional sino una persona con unas grandes virtudes. Lo anterior, la motivó a que con una idea muy ambiciosa quisiera compartir lo aprendido con alguien más (P3).

Una persona a quien no puedo olvidar y dejar por fuera de este gran crucero, es a mi hermana Adela, que más que ser una hermana fue, ha sido y siempre será mi mentora, la que se ha caracterizado por su coraje, valentía y liderazgo en la familia y en la comunidad con la que comparte (P6).

Muy próximas al ámbito familiar, están las experiencias acaecidas con los amigos de infancia, las cuales rimbomban como una vocación a relacionarse con el otro desde la generosidad de quien es capaz de poner a circular saberes a través de la palabra:

Dentro de la interacción con pares en la infancia, recuerdo un grato suceso que muestra que estaba llamada a relacionarme con el otro desde el compartir saberes, experiencias y conocimientos: a mis amiguitos les contaba historias fantásticas con un amigo marciano bajo la forma de recuerdo (desde la vivencia de un recuerdo logras sentir la fantasía), cuando tenía aproximadamente 7 años vivía en un conjunto cerrado de apartamentos en la Ciudad de Bogotá y el parque de este, era un espacio de compartir con los amiguitos, allí nos encontrábamos con todos los niños y un día en conversación con ellos yo empecé a contarles mi historia, una que creé tal vez desde mi imaginación y creatividad para ser más llamativa (P2).

Siendo la nuestra una sociedad de especialización creciente resulta imposible que la familia sea la única estructura de acogida que legue esas transmisiones requeridas por los seres humanos para desplegar con ciertas garantías sus trayectos vitales y para resistir las múltiples formas de negatividad que siempre amenazan con anegar la existencia. Es por ello por lo que, en sus historias de vida, los maestros convergen en darle cabida al período en el que, en calidad de estudiantes, tuvieron parte en la educación institucionalizada. En este campo, realzan el influjo de aquellas experiencias de la educación básica-media y superior difractadas en dos macrocategorías. La primera de ellas abarca aquellos sucesos en los que, por razones diversas –tesituras escolares, dinámicas institucionales, iniciativas propias, prácticas prescritas en el proceso formativo–, se vieron abocados a acompañamientos de personas y grupos. Llama poderosamente la atención que, en su narración, los docentes dan prevalencia a aquellos episodios caracterizados,

precisamente, por actitudes específicas de la cultura colaborativa, de las cuales no solo vale la pena resaltar su presencia (en aquel momento pasado), sino, ante todo, su presente (reverberación hoy por hoy en su quehacer en las instituciones en que laboran) y los efectos catalíticos en el proceso educativo en el cual emergieron y en el que orientan los docentes actualmente.

Recuerdo mucho cuando estaba en cuarto y quinto de primaria que era escogida para acompañar a los grados de preescolar o primero cuando la maestra tenía que realizar otras acciones y yo organizaba con los niños actividades culturales y deportivas; mi acompañamiento era validado y aceptado, sentía su cariño, acogida y dedicación, mi labor y nuestro esfuerzo era aprobado en el colegio hasta el punto que en actos cívicos incluían las actividades practicadas con los niños; vuelvo a ellas cuando veo a mis compañeros docentes en una actividad institucional, al frente de su grupo dando indicaciones, animando y festejando por sus triunfos [...] Ser Docente implica dejar toda tu superioridad en la puerta del aula y entrar a un espacio de iguales para des-re-co construir saberes, vidas, momentos, sensaciones y realidades; estando en la Universidad Nacional de Colombia tuve la oportunidad de ser monitora académica de muchas de las asignaturas pertenecientes a mi carrera y trabajar y formular de la mano de mis docentes las variadas metodologías y temáticas para el grupo (P2).

Por otro lado, las prácticas pedagógicas de la carrera fueron vivenciadas con gran pasión e investigación, era feliz conociendo un mundo que para ella era magnífico y enriquecedor, que cada día era acompañado por personas, situaciones y demás que hacían momentos únicos y diferentes, que la hacían motivarse cada día más a medida que indagaba y confrontaba lo sucedido en cada unidad de aprendizaje en la universidad. Conocer diferentes pedagogías como la Waldorf y Montessori, asistir a todo tipo de contextos para enfrentarse a las realidades de los niños y niñas como enseñar a estudiantes ciegos o sordos en la Institución Ciegos y sordos en Cali y hasta practicar en barrios vulnerables la hacían cada vez más sensible y amorosa (P3).

Empecé a descubrir mi vocación cuando me encontraba apenas cursando el grado undécimo, ya que los profesores cada vez que realizaban las reuniones de consejo académico o disciplinario nos ponían monitoría para cuidar los grados menores, y a mí en especial me asignaron el grado tercero B, que al igual que cualquier otro salón tenía niños juiciosos y otros no tanto. Éramos dos compañeros y yo, los encargados de este salón y era tal mi afinidad con estos niños, que sin necesidad de gritar o entrar en conflicto con ellos, siempre acataban mis instrucciones y mis recomendaciones (P4).

La segunda categoría recoge aquellos incidentes en los que quienes fueron sus maestros testimoniaban su reconocimiento de los estudiantes, amor por ellos, confianza aguda en ellos, dedicación, escucha y atención integral, lo cual caló tan hondo que, además de ser un aliciente para culminar sus estudios, se erigió en un motivo de gratitud que pervive y en deseos fervientes de emulación mediante su propia contribución en la gestación y consolidación de una cultura colaborativa en las instituciones en donde se desempeñan ahora, pues como lo reconoce alguno,

fue junto con sus docentes que logró percatarse de que en la labor magisterial “*simplemente con su actitud, [el maestro] puede construir o destruir una vida*” (P4).

Aunque un tanto extensos en su totalidad, vale la pena citar los siguientes fragmentos en los que, ni siquiera el correr implacable del tiempo, logra pulverizar lo que en ellos trasparece; no es una dislocación arbitraria de la realidad el aseverar que todos estos maestros pretéritos son espectros, es decir ausencias que retumban en el presente de muchos de los educadores del Magdalena Medio:

Al traspasar mi educación a la universidad encontré docentes receptivas y amantes de su profesión y de su papel en la historia de cada estudiante, algo que nunca olvidaré son los gratos y pertinentes consejos de mi directora de grupo y asesora de tesis Jeanette Méndez, una mujer con un aura de tranquilidad y luz, excelente Terapeuta Ocupacional con sentido humano y social para ver y sentir al otro como un igual en su simple respirar; quien siempre me inspiró a terminar mi carrera pero a desear ser docente de la misma, para poder transmitir a otros el amor por el conocimiento y la profesión (P2).

Recuerdo que eran las vacaciones de junio y antes de partir hacia Bogotá mi profesor Daniel, quien era mi director de grupo, me dijo que yo tenía muchas capacidades y que siempre me recordaría por mi disposición para ayudar desinteresadamente a los demás y me regaló un diploma por buen rendimiento académico, el cual aún guardo como un tesoro, ya que al llegar a Bogotá todo dio un giro de ciento ochenta grados, pues ya el colegio no era tan amplio y mi directora de grupo, la profesora Martha, solo se dirigía a nosotros por medio de gritos y para regañarnos en todo momento (P4).

Considero necesario reconocer y valorar en el recorrido de mi formación, a docentes del ciclo de la Primaria, quienes, con su ejemplo y consagración en su ejercicio de maestro, pusieron su granito de arena desde el punto de vista humanizante. La profesora Luz Marina en primero de escuela, tierna y educadora con el amor [...] Me considero un maestro con insistencia en el reconocimiento del Otro, sustentando la sana convivencia, el mejor estar para cada ser viviente, con valoración de las relaciones democráticas y horizontales en el escenario escolar y en la vida cotidiana, en el principio axiológico del respeto, como valor fundamental para una sociedad justa y en equidad [...] [Soy] un maestro que ha fundamentado su profesionalismo en lo aprendido de la familia y de algunos maestros: la humanización, la afectuosidad, la disposición permanente por el saber, la solidaridad, el respeto, la valoración de las actuaciones democráticas, el sentido de la responsabilidad, todo ello contenido en la Ética como precepto de un Ser dispuesto vivir junto con los demás. Un maestro con el deseo de aportar y visualizar el progreso del Otro (P5).

Me atrevería a decir que, como todo en la vida, siempre existirán experiencias buenas y otras no tanto; el colegio no fue la excepción y más cuando de docentes quisiera hablar, pero en esta ocasión solo quiero recordar a aquellos profesores que marcaron la diferencia en una forma positiva en mi proceso de formación. Recuerdo a Sigifredo mi profesor de religión y filosofía, era un hombre estricto en su disciplina, al cual todos

respetábamos y le teníamos una gran confianza [...] Era un profesor cercano a sus estudiantes, con don de escucha, la cual hoy en día falta mucho en las escuelas, se preocupaba no solo por lo académico, sino por el ser de cada uno de nosotros, lo que sin duda alguna generó no solo para mí, sino para muchos de mis compañeros grandes aprendizajes. Otro docente que influyó de manera positiva durante mi formación bachiller fue el profesor Guillermo quien nos dictaba las materias de español e inglés, una persona entregada a su profesión y a sus estudiantes fue el director de grupo en mis 2 últimos años del colegio. Siempre fue un docente conciliador que utilizaba el diálogo para tratar de llegar a acuerdos con todos nosotros [...] se mantuvo fiel a sus estrategias de diálogo y escucha para llegar a cada uno de sus educandos, mensaje que finalmente fuimos aprendiendo a valorar todos nosotros como grupo y que al terminar nuestros recorridos por el colegio se lo reconocimos públicamente (P11).

Por último, reconociéndose como docentes inacabados y en progresiva perfectibilidad (Rousseau, 2013), no podían dejar al margen sus experiencias en el campo profesional, las cuales contribuyen a la creación y afianzamiento de una cultura colaborativa.

La experiencia como Directiva Docente en la que por cuarta vez me desempeño, ha sido muy enriquecedora [...] La acepté con gusto debido a que desde esta posición tengo contacto con un mayor número de personas por lo que me esfuerzo por mantener relaciones empáticas, comunicación asertiva de manera pertinente y permanente. En las relaciones con mis semejantes, trato de ser lo más prudente posible para no herir la susceptibilidad de mis congéneres de cualquier edad. Quiero aclarar que la postulación para este cargo no ha sido idea propiamente mía, siempre ha surgido de otros docentes o rector. Seguramente han visto en mí alguna cualidad para manejar personas sin caer en el abuso de autoridad. De mi parte ha habido buena disposición para aprovechar todas las oportunidades que llegan a mis manos dentro de unos parámetros de humildad, respeto, tolerancia, solidaridad y todos aquellos que se requieran para participar en la conducción de este gran barco llamado EDUCACIÓN [...] Además de [mi hermana Adela], hay una gran cantidad de tutores y docentes que han contribuido a mi proceso de formación académica, compañeros docentes, directivos docentes y administrativos con los que he aprendido a navegar, a mantener el curso en este largo viaje y me han fortalecido con sus orientaciones y apoyo cuando he estado a punto de desfallecer (P6).

Ese año comprendí la importancia de los equipos de trabajo, pues, aunque para ejercer tu labor no necesitas estar escuchando aprobaciones de otras personas, sí es necesario y saludable tener quien te enriquezca, te corrija y te ayude a ser mejor y potencializar tus habilidades. Los siguientes tres años en la Fundación fueron mucho más fáciles, lo principal es que ya estaba segura de mí misma y de mis habilidades, de mi estilo de trabajo, y que ya eso lo sabían las compañeras que llegaban a trabajar conmigo, tenían claro que ante los ambientes pesados no me daba por vencida y que con un buen equipo trabajaba sin restricción ni de tiempo, ni de esfuerzo (P10).

Contrariedades: para nadie es un misterio que en toda práctica docente se conjuntan gratificaciones e infortunios que tienden a torpedearla y a desalentar a los diversos actores que intervienen en ella. Obviamente, los docentes del Magdalena Medio no son la excepción. Sin embargo, lo interesante del asunto no es esto, sino que, en copiosos casos, los escollos coadyuvan en la instauración de una cultura colaborativa que permita encararlos; los educadores, en el fondo, terminan haciendo de sus debilidades virtudes. Esto se explica debido a que, como plantea Schein (1988), tanto las organizaciones como las culturas que en ellas se instauran son abiertas, dinámicas e históricas, entre otras razones, por la relación osmótica habiente entre la cultura externa y la interna. De aquí que no es solo que la cultura colaborativa docente se disemine hacia otros agentes educativos (estudiantes y padres de familia) y hacia la comunidad circundante, sino que la cultura perteneciente a estos últimos impacta la cultura del profesorado. Las oposiciones que encuentran los docentes en su quehacer y que los impele a fundar una cultura colaborativa son variopintas, se despliegan en un espectro oceánico en el que tienen cabida la precariedad de la infraestructura en la que se ponen por obra las prácticas educativas y diversas condiciones antropológicas más ligadas a lo intrapersonal, lo interpersonal y a las diversas representaciones sociales que se tienen sobre la profesión docente. Dentro de estos reverses se pueden aludir los siguientes:

La soledad: a la labor docente en el Magdalena Medio le es correlativa no solo la que implica la toma de decisiones, especialmente las de mayor complejidad en asuntos formativos álgidos, sino aquella que emerge de la ajenidad de la zona. Muchos de los educadores provienen de otras localidades del territorio nacional, razón por la cual dicha subregión antioqueña les resulta extraña:

Mi familia me ayudó a instalarme y al tercer día decidieron partir, ya que el calor era insoportable, apenas era domingo y no conocía a nadie en el municipio, llevé a mi madre y a mi hermana a la oficina de transporte público y una vez me devolví para el apartamento, tuve una crisis nerviosa, me llené de angustia, sentí que me había equivocado en la decisión que había tomado, me sentía sola, desamparada, llena de miedos y con un calor que a medias soportaba, entre el llanto, le pegaba a las paredes y me abrazaba a mí misma de manera inconsolable (P7).

Si se tiene en cuenta que, para algunos, estar en el Magdalena Medio fue sinónimo de distanciarse por primera vez de su familia, de su ingreso al mundo laboral y de su debut en la docencia, se entiende por qué la soledad desencadenó emociones voraginosas e incluso devastadoras como celos, confusiones e indecisiones generadoras de sobresaltos impetuosos:

Son muchas las transiciones y emociones que experimentan los docentes en su quehacer que permean la vida personal de una u otra forma, en este caso, cambio de casa, cambio de costumbres, primera vez que salía de su casa, vivir una relación a distancia con su familia y su novio, un cambio totalmente drástico: El 2 de julio del 2015, llega al municipio de Puerto Berrío con sentimientos encontrados (P3).

Como lenitivo ante su estado de soledad, los docentes recuerdan y valoran la acogida brindada por miembros de la institución –“Me recibió la coordinadora de la jornada de la mañana, con cara amable y un tono de voz suave” (P7) – y tener la

posibilidad de conocer compañeros de trabajo con los cuales crear vínculos y vencer el retraimiento: *“El mismo día de la audiencia conocí a Andrea, una docente que ya estaba nombrada en este municipio y que fue de gran ayuda para ubicarme y adaptarme más fácilmente a Puerto Berrío”* (P11).

Las presiones externas: provienen de diferentes sectores, pero tienen en común su influjo en la cultura profesional del profesorado del Magdalena Medio. Dentro de los apremios exógenos que han incidido en la configuración de una cultura colaborativa en esta subregión, se puede contar la presencia de grupos irregulares que, en el empeño por imponer su ley, han terminado creando un clima de zozobra, amedrentamiento, desconfianza y amordazamiento. En contraposición a ellos y a las condiciones infernales avasalladoras que se afanan por implantar, las instituciones se han presentado como espacios de resistencia en los que, pese a que hay una latente y acentuada aprensión hacia ellos, prevalece una vinculación necesaria y explícita entre quienes direccionan los procesos educativos, con miras a patentizar formas alternativas y contrahegemónicas de urdir el tejido social:

[Los grupos al margen de la ley] siempre demostraron un gran respeto por las instituciones educativas, las que tenían fortalezas, no sólo en lo académico sino también en el deporte, la cultura y lo social. Se hacían encuentros deportivos a nivel intramural e interinstitucional, concursos de baile, festival de la canción, feria de la ciencia, teatro, entre otras. Todos los eventos eran a puertas abiertas porque toda la comunidad se vinculaba a ellos (P6).

Otro de los factores que tiende a boicotear la labor de los maestros y que, a un tiempo, los impulsa a establecer una cultura colaborativa, está vinculado con su “profesionalización”, concebida como un proyecto político en el que estos mismos intentan reivindicar y mejorar sus intereses partiendo de la percepción que de ellos tiene la sociedad en lo concerniente a su estatus, nivel de reconocimiento y capacidad de influencia en el colectivo (Hargreaves, 1999; Hargreaves y Goodson, 1996). En esta materia se ha venido imponiendo una narrativa de desprofesionalización y desacreditación con la que los docentes han de lidiar y que ha devenido en una progresiva pérdida de autonomía inversamente proporcional a la acrecencia del control burocrático, en un malestar palpable y en una paulatina desmotivación por su parte (Esteve, 1994; Tamayo Valencia y Niño Avendaño, 2010; Torres Santomé, 2009, 2017).

Dentro de la universidad los estudiantes de las otras carreras pordebajeaban a las personas que estudiaban cualquier tipo de licenciatura, especialmente la de educación preescolar porque se tenía el concepto que habían hecho dicha elección por ser una carrera fácil y donde estudiaban “las pobres”. Aun así, aunque el ego estuviera quebrantándose y las ganas de retirarse para buscar nuevas oportunidades en otros lugares, nuevas carreras o hasta para aceptar la propuesta de su padre, estaban a flor de piel Andrea continuó en pie, aunque por largos años vivieran vibrándole aquellas palabras al punto de producirle algunas depresiones existenciales al pensar su proyecto de vida como docente. Pero era mejor visualizar ese panorama justo a tiempo que llevarse sorpresas más adelante; fueron duros y difíciles esos momentos porque es fuerte saber las desigualdades económicas existentes por más esfuerzos que se hagan, por más estudios que se tenga; las múltiples trabas políticas que hay en contra de los docentes, y un sinnúmero

de desventajas que existen para el docente colombiano sea del sector público o privado desalientan constantemente (P3).

Una docente expresaba que, si algo la había ayudado a crecer, a estudiar más y aprender de los otros y en compañía de ellos fue una ocasión en la que un estudiante le espetó las siguientes palabras: *“Usted no sabe nada” (P1)*. Además de los resquemores por los prejuicios sociales, los maestros, asimismo, sienten temor ante las concepciones de determinados estudiantes que deprecian su conocimiento y la escuela como referente simbólico para la comunidad y la formación y ante las reacciones de algunos padres de familia que no creen en su labor, invalidan su hacer, *“les cogen bronca, les hacen la vida imposible” (P3)* y accionan repulsiones inadecuadas y hasta tal punto desproporcionadas que han alcanzado a ser tan intimidantes que algún docente, en un caso específico, llegó a considerar seriamente un cambio de institución (P13). Pero la relación con los padres de familia no solo es espinosa por la desprofesionalización docente, sino por su falta de compromiso con el proceso formativo de sus hijos. La ausencia de estos conduce a los educadores a unirse buscando estrategias que no menoscaben el proceso formativo de sus estudiantes y que, efectivamente, aticen la responsabilidad de aquellos. Vale la pena añadir que, teniendo presente el contexto en el que se desenvuelven estas relaciones y para evitar confrontaciones con los padres de la familia que terminen resquebrajando los vínculos entre la escuela y la familia, los docentes recurren a la reflexión y al uso de una inteligencia emocional permeada por una fuerte dosis de prudencia.

Lo llamativo de todo este asunto es que cuando a una docente le preguntaron si se sentía frustrada o con miedo en la institución educativa donde labora, su respuesta fue concisa y contundente: *“No siento miedo ni me siento frustrada, puesto que el clima laboral y la relación con los colegas y comunidad en general es satisfactoria” (Profesor 14)*. Como se aprecia, entre otros factores que puedan existir, la cultura colaborativa es para los docentes uno de los soportes inestimables y eficaces en situaciones hostiles como las referidas.

Finalmente, se puede mencionar un último factor de la cultura colaborativa en el profesorado del Magdalena Medio: la promoción del desarrollo humano a través de la práctica educativa. Aunque con ciertas diferencias en cuanto al origen –para varios es de naturaleza metafísica de índole o religiosa o secular–, para los maestros, la vocación se funda como un asunto sustancial debido a que constituye un *“llamado a enseñar” (Hansen, 2001)*, cuyo acarreo es que, su quehacer, más que a un simple empleo u ocupación, responde a una misión portadora de un compromiso ético y social al que solo pueden serle fieles en su acción educativa cotidiana mediante una constante promoción de un desarrollo humano que rebase la mera difusión de conocimientos.

Allí [...] empecé a entender de manera más real eso de que ser docente no es solo transmitir unos conocimientos y formar en el saber, ser docente va mucho más allá, es formar en el ser y para poder lograrlo se debe tratar de comprender las problemáticas que viven de manera individual cada uno de nuestros estudiantes, algo que fue primordial para lograr llevar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños y niñas de este colegio (P11).

Como maestro creo que es la sensibilidad de la escuela la que deja en ese laboratorio a cada participante impregnado por dentro y por fuera de sensibilidad, humanizado y lleno de sentidos humanizantes. Es aquí donde me parece que reside la importancia de ese espacio socializador de vida y para la vida llamado escuela, que debe recoger de la diversidad y garantizar la conservación de esta, que debe potenciar esperanzas de vida digna dentro de procesos de inclusión social democráticos y no de exclusión y marginación (P5).

En correlación con el desarrollo humano, además de la vocación, se halla el “profesionalismo” entendido como la capacidad que tienen los educadores para efectuar un trabajo de calidad (Hargreaves, 1999; Hargreaves & Goodson, 1996). Los docentes son conscientes de que ese llamado a enseñar es un imperativo al que no solo deben responder, sino responder adecuadamente. Se dice pronto, pero resulta enrevesado debido a la complejidad que ha adquirido la profesión en la actualidad en virtud del acrecentamiento de las funciones pedagógicas, de los saberes y capacidades que estas entrañan y de la instauración de un “mundo desbocado” (Giddens, 2000) en el que los metarrelatos que conferían cierta consistencia a las sociedades son devastados, dando paso al descoyuntamiento, la incertidumbre y la convulsión.

Mi más ferviente deseo es poder entregar las banderas de este barco a mis compañeros docentes para que las lleven con honor, valentía, profesionalismo y responsabilidad con el fin que aporten a la transformación del pensamiento de las generaciones actuales y las venideras, convirtiéndose en los artífices de su entorno mediato e inmediato como gestores de su propia calidad de vida y la convivencia pacífica enmarcada en los principios éticos y de la moral (P6).

Conscientes de la trascendencia de su misión, de la complejidad de la tarea educativa y del desbordamiento ante las demandas abismales de parte de estudiantes que reclaman respuestas suyas, y movidos por el anhelo genuino de actuar con un “profesionalismo” encaminado a la formación de sus estudiantes, los profesores han terminado por tomar conciencia de la necesidad de cultivarse a partir del aguzamiento de una cultura colaborativa más acorde con los tiempos actuales y que posibilite el pasaje de un profesionalismo estacionario que aboga por un docente experto poseedor de respuestas apriorísticas para cualquier situación a un profesionalismo más dinámico en el que las encrucijadas, las vacilaciones, las opacidades y la flexibilidad se conviertan en compañeras de camino y en agujones para la institucionalización de comunidades de aprendizaje que potencien la participación, el diálogo, la reflexión sobre la práctica, la interpelación, la generación de comprensiones e hipótesis de trabajo y el compromiso conjunto en pos de su propio desarrollo y el de sus estudiantes.

Como docente de aula, he tratado de desaprender para aprender, tanto de los procesos de formación académica concluidos (talleres, licenciaturas, especializaciones y diplomados [...]) pero también de los compañeros docentes que trabajan en mi institución educativa y los de otras instituciones con los que intercambiamos experiencias cada vez que se presenta la oportunidad (P6).

Siento que llegué a un lugar donde encajé fácilmente, donde han respetado mi forma de trabajo y mis ideas; no voy a decir que es perfecto, porque

obviamente tiene sus dificultades y no siempre estoy de acuerdo con lo que se plantea, pero todo hace parte del conocer y aprender. De poder aportar para el constante mejoramiento, y es así como este año logré convencer a mis dos compañeras de preescolar para que modifiquemos el plan de estudios y le incorporemos las nuevas estrategias que ya desde el Ministerio de Educación se están proponiendo; no es fácil cambiar lo que ya se tiene, sobre lo que ya se trabaja a gusto, pero desde que haya voluntad de mejoramiento todo puede ser posible [...] Y esta soy yo, la profe [...] que está dispuesta a trabajar en equipo, a aportar desde su saber a lo que necesite la institución, y la que no quiere parar de aprender y conocer, para el día de mañana no caer en las practicas monótonas que tanto ha criticado (P10).

Aún trabajo en el proceso de ganarme la confianza y el respaldo de algunos de mis compañeros docentes y de lograr que lleguemos a un entendimiento en cuanto a lo que es mejor para los estudiantes quienes son la razón de nuestro diario hacer (P12).

A manera de cierre

La cultura profesional docente es, sin lugar a dudas, una realidad territorializada, que no, necesariamente, heteroalienada a modo de superestructura-estructura. Es evidente que se inserta en una cultura circundante más amplia, pero que también es resultado de una configuración propia y creativa que alberga en su seno dispositivos simbólico-materiales y prácticas que regulan la relación entre los maestros y de estos con los demás actores educativos. En el caso concreto del Magdalena Medio, al no ser un asunto monocromático, resulta de mayor pertinencia hacer referencia a las culturas profesionales docentes –en plural– que se han constituido con miras al alcance de los objetivos propuestos, la generación de bienestar y la reducción de la ansiedad que desencadena en los educadores enfrentarse a situaciones nuevas de naturaleza exógena o endógena, en la medida en que sirven para comprender la realidad, afrontarla y producir cierto equilibrio y continuidad, en medio de la inestabilidad y la incertidumbre imperante en el contexto. A la luz de lo anterior, se puede aseverar que la cultura profesional docente posee una expresión triádica de carácter individualista, balcanizado y colaborativo.

La cultura individualista, en la mayoría de los relatos emergió como producto del aislamiento por condiciones relacionadas con la difícil geografía del Departamento de Antioquia que obliga a los docentes a ejercer su profesionalidad pedagógica en solitario y bajo modelos educativos que fomentan el aislamiento, como el modelo Escuela Nueva, que en la mayoría de los casos es orientado por un solo docente (monodocente). Las relaciones giran en torno al trabajo y convivencia con las comunidades rurales y con los estudiantes, quienes constituyen en el apoyo y compañía en momentos de soledad, ansiedad y ausencia de sus familias.

Por su parte, la cultura balcanizada, se da ante la novedad y el cambio por la inserción de docentes noveles al sistema educativo, llegan con energía y ganas de transformar la enseñanza mediante prácticas innovadoras; sin embargo, los grupos preestablecidos de mayor antigüedad son inalterables y reacios al cambio. Otra forma de balcanización se presenta por las deficiencias en la infraestructura física

que obliga a separar los grupos de docentes de la comunidad educativa, lo que lleva a la constitución de nuevos grupos y a nuevas maneras de relacionamiento.

Por último, existe una cultura colaborativa producto de las experiencias previas vitales y de las adversidades del medio que impelen a los docentes a encontrar en ella un abrigo ante hostilidades como la soledad y las presiones externas tendentes a una desprofesionalización invalidante para el cumplimiento de su labor. Sin embargo, este tipo de cultura no solo emerge de la negatividad, sino de la positividad que emana de un libre albedrío encauzado a un profesionalismo que repercute en su desarrollo y enciende en ellos el deseo ardiente de acompañar, adecuada y responsablemente, los procesos formativos de quienes tienen a su cargo.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar pp. 39-50. En: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Bamberg, M. G. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Psychology Press.
- Berthelot, J.M. (1990). *L'Intelligence du Social*. Paris: PUF
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. Consultado en: <http://cort.as/-O8ss>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, 26(2), 157-168.
- Domingo, J. C., y De Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. España: Paidós.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.
- Gadamer, H.G (1977). *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. España: Taurus.
- Guerin, S. & Heary, C. (2006). Research with children in psychology: The value of a child-centred approach. Special issue, *The Irish Journal of Psychology*. Dublin. The Psychological Society of Ireland.
- Gudmundsdottir S (2001) Narrative research on school practice in: V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* Washington American Educational Research Association 226 240
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. En: B. Ávalos y M. E. Nordenflycht (Coord.), *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago: Santillana.

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves, *Teachers' Professional Lives* (pp.1-27). USA: Falmer Press.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives.
- Lucius-Hoene, G. (2000, June). Constructing and reconstructing narrative identity. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1, (2).
- Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33(3), 269-299.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España. Ediciones Morata.
- Rousseau, J. J. (2013). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. (2019). Cultura escolar, culturas profesionales y profesionalidad pedagógica. Documento de trabajo.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental psychology*, 27(6), 960.
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development*, 21(3), 293-317.
- Schein, E. (1988). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall International.
- Tamayo Valencia, A. y Niño Avendaño, S. (2010). Presente y futuro de la profesión docente en Colombia. *Educación y Cultura*, (88), 41-45.
- Torres Santomé, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. España: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. España: Ediciones Morata.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*.
España: FCE.

**Entre rutinas e idealizaciones:
dimensiones de la profesionalidad pedagógica
en la subregión norte de Antioquia.**

Milton Daniel Castellano Ascencio³¹
Alba Mery Blandón Giraldo³²
Mariana Gómez Giraldo³³
Jorge Hernán Betancourt Cadavid³⁴

En la revisión de la bibliografía sobre el tema de la profesionalidad pedagógica (Suárez, 2005; Alliaud y Antelo, 2009; Nóvoa, 2009; Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, 2012; Contreras, 2016), se destacan en este capítulo los aspectos que tienen que ver con la configuración de la profesionalidad docente, teniendo en cuenta que está sujeta a múltiples lecturas que complejizan su estudio y de las que se requiere revisar sus especificidades para comprender el sentido que dan los docentes a su profesionalidad. Un asunto a tratar en relación con la profesionalidad pedagógica es la formulación de dimensiones que pretenden explicarla. Por ejemplo, en el trabajo de Ibarra (1999) sobre la profesionalidad del educador, se plantean tres dimensiones (histórica, social y educativa) a partir de las cuales se puede comprender en la actualidad. Por su parte, el trabajo de Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) plantea como dimensiones de la profesionalidad pedagógica la personal, institucional, social, interpersonal, valoral y didáctica.

Más allá de las denominaciones, las dimensiones de la profesionalidad pedagógica se condensan en elementos que permiten dar cuenta de las vivencias, representaciones, motivaciones y trayectorias que tienen los docentes sobre su quehacer en clave biográfico-narrativa. En razón de lo anterior, y apoyados en las formulaciones frente a las dimensiones que se han hecho en el marco del proyecto, analizamos la profesionalidad pedagógica desde las dimensiones social, académica, institucional y experiencial (Pérez, 2000). Se proponen estas dimensiones, por un lado, porque en estas categorías se puede recoger la

³¹ Doctor en Lingüística. Docente investigador adscrito al Grupo Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED) de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. milton.castellano@usbmed.edu.co

³² Magister en Educación. Docente investigadora adscrita al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura, Medellín. alba.blandon@usbmed.edu.co

³³ Aspirante al título de Licenciatura en Educación Preescolar, Integrante del semillero de educación en infancia (SIEIN), adscrita al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura, Medellín. marianagg108@gmail.com

³⁴ Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Docente investigador del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos –GIDEP de la Facultad de Educación en la Universidad de San Buenaventura de Medellín y del Grupo Transformaciones Sociales y Educativas – TES de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Corporación Universitaria Americana, Medellín. jorge.betancourt@usbmed.edu.co

dispersión de denominaciones y definiciones que encontramos en los estudios sobre el tema, y porque desde ellas se resaltan unas características particulares de la cultura escolar. Por otro lado, la relación entre la cultura escolar³⁵ y la cultura profesional permite enunciar las tensiones que, según Helsper (2008), como se cita en Runge y Murillo (2018), se encuentran entre lo real, lo imaginario y lo simbólico en el marco de las prácticas docentes.

En esa medida, el propósito de este capítulo es abordar la profesionalidad pedagógica en la subregión norte del departamento de Antioquia desde la dimensión académica, la dimensión experiencial, y las dimensiones social e institucional propuestas por Pérez (2000), y desde la relación de estas con las culturas profesionales propuestas por Hargreaves (1995).

De acuerdo con esto, es importante señalar que la profesionalidad pedagógica tiene un aspecto singular y otro relacional. Es decir, si bien la profesión del docente se configura en un trayecto individual, constituido por experiencias, saberes y representaciones que hace sobre su quehacer, es importante tener en cuenta su aspecto social y relacional, dado que implica un proceso de construcción y reconocimiento con los otros.

En relación con este propósito, el diseño metodológico, a partir de los datos, describe las vivencias de los docentes para, posteriormente, proponer posibles formas de comprensión de la profesionalidad pedagógica en el norte de Antioquia. En este afán comprensivo, se relacionan quince narrativas con las dimensiones de la profesionalidad. De esta forma, los resultados ponen en evidencia la formulación de una serie de descriptores que permiten la identificación, el análisis y la reconstrucción de lo académico, lo social, lo institucional y lo experiencial en las prácticas de estos docentes.

Para dar cuenta de todos estos aspectos, el capítulo incluye un primer apartado donde se amplían los aspectos metodológicos seguidos en el marco del proyecto y en el proceso de análisis de las narrativas elaboradas por los docentes. Posterior a esto, aparecen cuatro apartados en los que se describen los asuntos que, desde el análisis, expresan cada una de las dimensiones de la profesionalidad pedagógica en el norte (académica, institucional, social y experiencial) y se desarrollan temas como la rutinización y la idealización de la imagen del docente desde donde se explican las relaciones que se observan entre dichas dimensiones y las prácticas. Cada apartado cierra proponiendo las relaciones entre las dimensiones, sus descriptores y las culturas profesionales (Hargreaves, 1995).

Finalmente, se incluye un apartado donde se presenta una serie de consideraciones que recogen líneas temáticas emergentes de la revisión de las dimensiones, por ejemplo, los asuntos relacionados con la rutinización de las prácticas de los docentes y la idealización desde donde se proponen imágenes que han construido en el devenir de su práctica.

³⁵ El concepto de cultura escolar hace referencia, de manera latente o explícita, a los presupuestos básicos subyacentes, los valores, normas y reglas, los artefactos, cosas, mitos, simbólicas, héroes, relatos y prácticas discursivas y no discursivas (patrones de actividades y regímenes del decir, hacer y percibir) que son ritualizadas, rutinizadas (por costumbre o por cuestiones instrumentales-procedimentales, aspectos todos ellos que han sido incorporados y habitualizados o confrontados y resistidos por el conjunto de directivos, docentes, alumnos y empleados de la institución escolar (Runge, s.f.).

Consideraciones metodológicas

En este ejercicio comprensivo de las dinámicas docentes en el norte de Antioquia, se relacionan los relatos con las dimensiones de la profesionalidad pedagógica. Así, los resultados ponen en evidencia la identificación, el análisis y la reconstrucción de lo académico, lo social, lo institucional y lo experiencial, como dimensiones que nos ocuparon en la comprensión de la cultura profesional de estos docentes.

Sin embargo, antes de dar cuenta de los resultados derivados de la ruta metodológica y de análisis trazada, es necesario traer a mirar aquí los planteamientos de Moriña (2017) quien, siguiendo a Bolívar (1993), afirma que las lecturas de las narrativas no pueden aspirar a una generalización, pues en estos análisis converge una serie de elementos y de datos que, para dotarlos de significado y expresar el modo auténtico de lo que estas individualidades quieren dejar ver entre líneas, hay que tener cuidado de no manipular la voz de los participantes. Es por esto que, en el ejercicio de agrupar conceptualmente elementos recogidos en los trayectos narrados –que se asumen como la base de todo el trabajo–, nuestro análisis ha procurado ser riguroso y respetuoso a la hora de categorizar estos puntos.

Al abordar las narrativas para tratar de comprender lo que aparece a través de ellas, hace presencia la autoridad de estos docentes en ejercicio gracias a sus experiencias. Es decir, que estos relatos expresan sus voces y la interpretación es nuestra como investigadores: los relatos fueron descifrados a la luz de las dimensiones ya mencionadas. De esta forma, partimos de un ejercicio descriptivo que nos permite registrar las relaciones entre testimonios y dimensiones desde un análisis de las recurrencias asociadas a ellas y, en el marco de estas descripciones, proporcionamos algunas consideraciones a manera de interpretación y de discusión que queda abierta.

Todo este ejercicio permitió la conformación de una matriz de análisis de las narrativas docentes que muestra la relación de los testimonios con las dimensiones de la profesionalidad pedagógica y la manera como se expresan estas relaciones a partir de los descriptores establecidos. Estas correlaciones, en términos metodológicos, permiten la revisión de la manera como se asumen estas dimensiones en el marco de la cultura escolar y desde qué elementos se manifiestan en las prácticas de los docentes que se enuncian en las narrativas objeto de análisis. De estos asuntos, en términos porcentuales y descriptivos, dan cuenta los apartados que siguen.

Manifestaciones de la profesionalidad pedagógica en el norte de Antioquia

A continuación, se presenta una descripción de cada una de las dimensiones en los trayectos biográfico-profesionales de los docentes. Es importante aclarar que presentamos la caracterización de cada una de estas dimensiones de manera fragmentada, solo por efectos del análisis, puesto que asumimos las dimensiones como un sistema de relaciones que configuran la profesionalidad pedagógica. Para ello, se ha propuesto una serie de descriptores a fin de profundizar en aspectos que, de otra manera, estarían muy generalizados y no permitirían ver las particularidades de las prácticas docentes. Los elementos que emergen en cada una de las

dimensiones de la profesionalidad pedagógica, más allá de su generalidad, permiten el análisis de la profesionalidad en relación con otros elementos conceptuales desde donde se ha propuesto un discurso sobre la profesionalidad de los docentes, como, por ejemplo, el referido a las culturas profesionales (Hargreaves, 1995).

Es importante aclarar que en esta caracterización se incluyen fragmentos tomados de las narrativas a fin de ilustrar las descripciones que se presentan y de permitir el análisis de las temáticas que emergen en relación con ellos. Estos fragmentos se indican en cursiva y se referencia entre paréntesis la narrativa de la que se retoma a partir de la letra N en mayúscula y un número que corresponde al consecutivo en la lista de narrativas analizadas (N#).

Teatralidad en la dimensión académica

Una definición de la dimensión académica de la profesionalidad pedagógica en el marco del proyecto del CPP propone, en principio, un acercamiento a una serie de categorías y descriptores generales que nos permitirían una comprensión, también inicial, de cómo se asume lo académico en la profesionalidad pedagógica. Así, lo académico se relaciona con la comunicación o transmisión de saberes, con el aprendizaje curricular, con las prácticas al interior del aula o el orden de la clase. De igual forma, incluye las planeaciones, sus formas de ejecutarlas, todo lo que para el docente resulta indispensable al enseñar, la forma en que orienta sus prácticas, las estrategias que utiliza, lo plasmado en los documentos institucionales y el diseño curricular.

Sin embargo, aunque orientadora, esta primera definición se enuncia alejada de contextos particulares o de prácticas reales. En esa medida, con el propósito de comprender los aspectos que dan cuenta de la presencia de lo académico en la profesionalidad pedagógica es necesario considerar las prácticas representadas en las narrativas. En relación con lo anterior, emergieron los siguientes descriptores (*ver Tabla 1*), a partir de los cuales se expresa la dimensión académica en la profesionalidad pedagógica.

Tabla 1. Descriptores de la dimensión académica en la profesionalidad pedagógica de los docentes de la subregión norte de Antioquia

Dimensiones	Descriptores
Académica	Prácticas al interior del aula
	Intencionalidad de los contenidos
	Procesos de calidad Educativa
	Relación maestro-estudiante
	El control de la clase
	Saber disciplinar
	Contenidos contextualizados

Fuente: Construcción propia

Aunque no es una pretensión básica proponer una definición en extenso de cada uno de estos descriptores que configuran la dimensión académica en la representación que los docentes tienen de sus prácticas, es relevante describir su presencia en términos porcentuales, a fin de identificar no solo los elementos que configuran dicha dimensión, sino dónde está puesto el foco de esta en sus prácticas. Todo este ejercicio, de una u otra forma, exigirá que, en relación con los descriptores propuestos, se ofrezcan algunas ideas sobre cómo se asumen conceptualmente en el marco de la dimensión académica. De esta manera, se debe iniciar indicando que, porcentualmente, el descriptor más relevante dentro de esta dimensión se refiere a las *Prácticas al interior del aula (35%)*. Dentro de este descriptor se incluye todo lo relacionado con la planeación grupal, los procedimientos metodológicos que siguen los docentes en sus clases, con la disposición del aula, con el material didáctico empleado y los criterios establecidos para su selección y uso, y, finalmente, con los procesos de mediación que realiza en aras de hacer enseñable una serie de contenidos que requieren de una comprensión adecuada, a fin de que, en relación con ellos, se desplieguen procesos formativos en el espacio de las clases y de las instituciones mismas.

A su vez, se destacan en esta dimensión los descriptores *Intencionalidad de los contenidos y Procesos de calidad educativa*. En el caso del primero, su representatividad porcentual es del 15%. Desde su definición, se refiere a todas aquellas prácticas en las que es evidente en el docente la preocupación por incidir en los procesos académicos e incluso formativos de los estudiantes. Es por esto que en este ámbito aparecen alusiones a prácticas en las que los contenidos se intencionan desde un análisis didáctico (Klafki, 1991) de los mismos, bajo el pretexto de aportar a los procesos de formación de los estudiantes; sin embargo, esto no supone la ausencia de otras prácticas en las que predominan propósitos instrumentales en relación con los contenidos, que no necesariamente se asumen como inadecuados, ni tampoco se revisan desde una idealización (deber ser) de los contenidos que seleccionan los docentes. Es más, específicamente resaltan su incidencia dentro y fuera de la escuela como una función necesaria e importante. Con formas particulares, se han dado a la tarea de analizar, o por lo menos de señalar problemas, y ver sus posibilidades de salida, para transformar sus prácticas educativas y formativas, así como los territorios en donde se encuentran. Entienden que los procesos de cambio dependen, en gran medida, de ellos que son quienes están implicados en su mejoramiento, porque los han vivido y sentido.

En cuanto al descriptor *Procesos de calidad educativa*, se evidencia una representatividad porcentual del 14%, que lo propone como el tercer foco de importancia. En él se ubican asuntos relacionados con procesos de calidad que se asumen desde el lente de los resultados que se esperan de los desempeños de los estudiantes y las exigencias que esto supone para las prácticas docentes. De igual forma, se incluyen en este descriptor asuntos referidos al diseño curricular que, a su vez, guarda relación con la apropiación de metodologías, formas y prácticas de otros, determinadas por situaciones y contextos particulares, que posiblemente los docentes las pudieron reconocer en el marco de su formación como profesionales o licenciados y, sin embargo, implican un nuevo reconocimiento cuando la práctica o las situaciones cotidianas de su profesionalidad los enfrentan a ellas. Un ejemplo de esto lo encontramos en un segmento de la narrativa de una docente en la que

señala que, más allá de que había oído hablar de ella en la Universidad, “*No había trabajado con la metodología de Escuela Nueva y más aún con seis grados a la vez*” (N9).

Por otra parte, en el descriptor *Procesos de calidad educativa*, también tiene cabida la referencia a prácticas que están atravesadas por procesos de adaptación y de adecuación curricular, en el que estos se presentan como un imperativo de la dinámica de las IE y de la práctica de los docentes, en la medida en que los enfrenta a prácticas que aparentemente los alejan de su saber disciplinar y que naturalizan otro tipo de funciones, que, a su vez, evidencian las limitaciones que encuentra en el ámbito de su clase con relación a su praxis. Por ejemplo, en la reconstrucción de las experiencias de su interacción con uno de los estudiantes, un docente menciona que “*la profesora de la otra escuela le había recomendado a su madre llevarlo al psicólogo por posible déficit de atención*” (N12).

De otro lado, es una muestra de cómo algunos contextos plantean ciertas funciones para los docentes al asumirlos como los únicos responsables del funcionamiento institucional, principalmente, en la ruralidad –aunque esto no supone que no pase también en el contexto de las instituciones urbanas– donde solo aparecen uno o dos de ellos como garantes de la dinámica académica e institucional.

Por otra parte, aparece el descriptor *Relación maestro-estudiante*, cuya representatividad porcentual es del 10%, y alude a prácticas encaminadas a la construcción de escenarios de interacción con los estudiantes con el propósito de generar un influjo sobre la formación de estos últimos; además, alude a la manera como los docentes han construido desde esta interacción una idea de los estudiantes y de los ideales asociados a su formación.

En lo referido al descriptor *El control de la clase*, su representatividad porcentual es del 8%, además, en términos de su definición, se refiere a todas aquellas prácticas docentes cuyo propósito último –podríamos decir que único– es mantener la disciplina³⁶ en el aula.

Y aquí, la idea de disciplina presente en el control de la clase nos remite a una serie de experiencias y prácticas que refuerzan ciertas formas rutinizadas en los docentes y que hacen parte del imaginario construido sobre cómo resolver los

³⁶ En este aspecto resulta importante señalar que la alusión a la disciplina, en principio, está ligada a una idea de disciplinamiento de los cuerpos, a mecanismos de control que se encamina a la generación de un ambiente que le facilite la labor al docente y la materialización de las intenciones que se proponen desde la enseñanza. Sin embargo, no podríamos desligar esto de los mecanismos que operan en la construcción de la imagen del docente, pues, de una u otra forma, este afán de disciplinamiento, esta preocupación por la disciplina, por el ambiente de aula, no se limita a la generación de posibilidades adecuadas, desde la perspectiva del docente, para ejercer su práctica, sino también que se conecta lo externo a la clase, con la manera en que los otros, desde el aspecto del control, evalúan la propia práctica de los docentes, sobre la base de asuntos naturalizados en relación con la imagen de un “buen educador”, más allá de que también aparezcan ciertas consideraciones que pretenden proponer una crítica a esa preocupación imperante por el disciplinamiento.

asuntos que, aunque ligados a su saber disciplinar, lo conectan más con el saber práctico-experiencial que se abordará en la dimensión experiencial. Estas prácticas y concepciones manifiestas en fragmentos de sus relatos biográfico-profesionales muestran prácticas naturalizadas o tradicionalizadas (Weber, 1978; Giddens, 2011) que se presentan como propias cuando en realidad se recogen de las experiencias de los otros, ya sea de manera directa o por referencia de terceros: *“cuando creía que un “problema disciplinario” se solucionaba saliéndome del salón y dando el tema por visto, alzando la voz y sacando al impertinente del salón” (N4)*. También aparecen otras que se presentan como autónomas, pero que se conectan con preocupaciones asociadas a la construcción de la propia imagen –imagen profesional– y, que se enuncian desde el deber ser, en términos de idealización de la práctica: *“He tratado de practicar esta estrategia pacífica, pero con autoridad en diferentes situaciones conflictivas y académicas de los estudiantes y esto ha posibilitado un ambiente de confianza y de mayor apertura” (N13)*.

Cabe señalar que, en el ambiente del aula, normalmente el profesor no siente la preocupación por la disciplina, pues su accionar está enfocado en dinamizar o desarrollar los aspectos relacionados con los propósitos de la clase, independientemente de si son de naturaleza instrumental o formativa. En esa medida, se podría pensar que la preocupación por el disciplinamiento (el adecuado comportamiento de los estudiantes) surge como efecto de un condicionamiento externo ejercido por actores que están en un nivel de relacionamiento horizontal con el profesor (colegas) o superior (coordinadores) y no por influencia de la dinámica interna de la clase. Desde la mirada de estos actores, las dinámicas internas de la clase se evalúan sobre la base de idealizaciones o del comportamiento convenido o esperado o sobre el esquema de representación (rutinización) de lo que es una clase. Así, el aparente desorden que puede ser percibido por los pares, por los coordinadores y que se asocia, en relación con la imagen del profesor, como falta de autoridad, falta de manejo de grupo (carencias de esa imagen idealizada) no necesariamente se percibe de la misma forma por quienes participan de la dinámica interna de la clase.

Esto nos lleva a proponer que la preocupación del docente por el control de la clase en relación con la disciplina aparece cuando desde lo externo se cuestiona su imagen sobre parámetros idealizados. Así, los dispositivos que puedan aparecer en relación con la disciplina que normalmente condicionan la dinámica natural e interna de la clase se presentan como formas de protección de la imagen en lo externo. Ejemplo de ello es el siguiente apartado:

Las clases pasaban desde mí por ser un buen docente, los regaños, las malas explicaciones, las evaluaciones sin sentido, mis lecturas temerosas, los libros impuestos sin conocerlos, las observaciones en las fichas del estudiante, hasta proclamar miles de palabras ofensivas a los estudiantes con el fin de tener el control (N2).

De esta forma, la preocupación por la disciplina se asocia más con la conservación del estatus social entre colegas a través de esos rasgos específicos que les permite identificarse y ratificar socialmente su profesión (Goffman, 1971), lo cual se conecta con una idea de dramatización desde donde se configura la imagen que se pretende proyectar.

Por su parte, el saber disciplinar, que, porcentualmente, tiene una representatividad del 6%, señala todas aquellas prácticas docentes en las que se extiende su preocupación por el dominio conceptual frente a lo que enseña y la importancia que los conceptos tienen para los estudiantes. Así mismo, se ubican dentro de este descriptor las referencias a situaciones en las que se asume que lo disciplinar es determinante para la interacción con los estudiantes. De igual forma, resulta interesante en este descriptor que esta importancia que se resalta en el Saber disciplinar, de una u otra forma, nos presenta imágenes de docente, es decir, ideas que desde lo académico han construido sobre lo que deben ser sus prácticas y cómo se conciben desde su profesión. Esto sucede porque generan una serie de prácticas institucionales para responder socialmente ante ese estatus que simboliza el colectivo del cual hacen parte (Goffman, 1971).

Algunos relatos docentes, al aludir al deber ser: Ser una maestra capaz de estudiar, analizar y poner en práctica aquellas cosas (métodos, proyectos, investigaciones, aportes en didáctica) (N1), y a que busca actualización permanente, de tal forma que [le] permita realizar un trabajo eficaz y dignificar en el aula el arte de enseñar desde el convencimiento de lo que se hace (N11), nos acercan a la propia representación que estos tienen de su profesión y a la importancia de lo disciplinar y de lo académico en el cumplimiento de su labor, que, por lo demás, se presenta como idealizada. Por último, en esta escala de porcentajes menores de los descriptores de la dimensión académica, aparece con un 5% el descriptor Contenidos contextualizados, que hace referencia fundamentalmente a la conciencia de que debe existir o se propone una vinculación de los contenidos que se abordan desde la enseñanza con contextos, circunstancias y condiciones en las que ocurren estas prácticas.

Finalmente, es necesario señalar que aparece un porcentaje, aunque bajo (7%), de fragmentos de las narrativas que no se reúnen bajo ninguno de los descriptores ya mencionados; no obstante, se clasificaron como pertenecientes a la dimensión académica. Un ejemplo de estos testimonios no clasificados es el siguiente: “pienso en las actividades que asigno a mis estudiantes, en el tiempo que demorarán en su desarrollo y en la relación costo – beneficio”. La sospecha con este tipo de testimonios es que posiblemente su clasificación y explicación se encuentre en las relaciones que las dimensiones sostienen entre sí, o con las culturas profesionales (Hargreaves, 1995) y con los descriptores propios de estas culturas, lo cual implicaría un análisis más amplio que el propuesto y que, eventualmente, podría llevarnos al surgimiento de otras dimensiones o elementos que nos permitan explicar la profesionalidad pedagógica.

Para efectos de la identificación en los gráficos que posteriormente aparecerán, estos apartados que no se incluyen en los descriptores presentados en la dimensión académica –también presentes en varias de las dimensiones de la profesionalidad analizadas– se indican con la sigla SC (Sin Clasificar).

En definitiva, al revisar las relaciones de la dimensión académica con las culturas profesionales (Hargreaves, 1995)³⁷, vemos que el grueso de sus

³⁷ Las culturas profesionales expuestas por Hargreaves (1995) asumen las creencias, valores, hábitos y formas de hacer por los docentes en una IE que tienen que enfrentar ideales y limitaciones en el ejercicio de su trabajo. Las culturas profesionales se dan a partir de las relaciones entre los

descriptores se relaciona con la cultura individual y con la colegialidad artificial (ver gráfico 1). En esa medida, en términos porcentuales, en la dimensión académica se establecen mayores relaciones con la cultura individualista (42%) y con la colegialidad artificial (33%). El resto de las culturas tienen una presencia significativamente menor. Balcanizada (12%) y colaborativa (7%). Sin embargo, lo interesante de estas asociaciones y, en particular, de las tendencias que marcan los descriptores de la dimensión académica a través de las culturas se expresa en una serie de tematizaciones desde la que se puede acceder a una comprensión de la profesionalidad pedagógica.

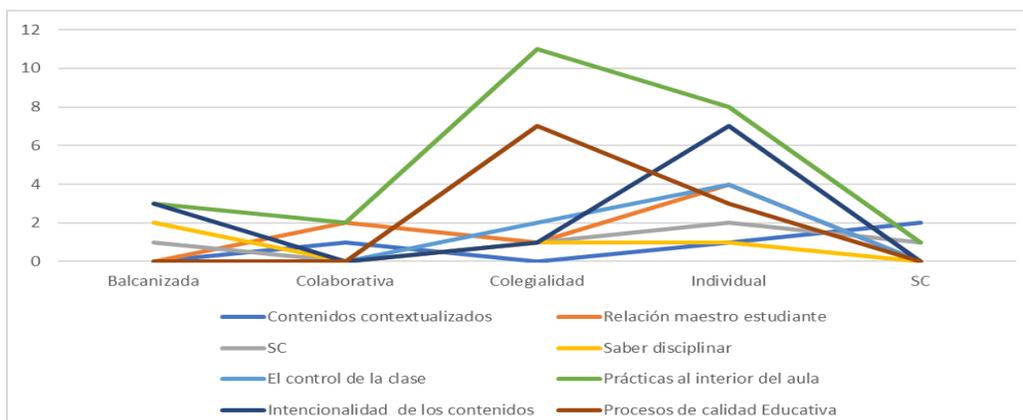


Gráfico 1. Tendencia de los descriptores de la dimensión académica en el marco de las culturas profesionales.

En primera instancia, es innegable la preocupación por el saber disciplinar del docente que se manifiesta en el esmero porque sus prácticas de aula tengan la trascendencia que se espera en los procesos de los estudiantes. Esto se observa, principalmente, en la centralidad que tienen los contenidos que se enseñan. Así, pareciera que la profesionalidad le otorga cierta capacidad o competencia a trascender lo que se enseña. En ese sentido, la función que tiene en la escuela no se limita a su condición de profesional que posee un conocimiento que se pretende enseñar o se transmite a otros, sino que hay una idea de que su función se vincula con la formación para la vida. Posiblemente hay un reconocimiento o una conciencia del docente como sujeto político que, en todo caso, es construida objetivamente, es decir, desde discursos externos y no necesariamente desde la propia reflexión, aunque no se descarta que este último aspecto esté presente.

docentes y son: individualista, relacionada con un ejercicio individual de los docentes que responden por sus tareas de manera independiente y con poco o nada de interés por las tareas o prácticas de otros; además implica una forma de reflexión individual que no es necesariamente aislamiento. Aparece, también, una cultura colaborativa que implica el trabajo colectivo entre los educadores a partir de propuestas o proyectos comunes. Permite la transversalidad de lo que acontece en la escuela y tener una visión conjunta de lo que pasa en ella. Por su parte, la colegialidad artificial se refiere a agrupaciones del profesorado para responder a tareas propias de la institucionalidad y no a sus intereses; y, por último, la balcanizada, asumida también como cultura de pequeños grupos, que pretenden imponer formas de actuar y de diferenciación que se resumen en una pequeña lucha de poder para imponer sus criterios y posturas ante otros grupos.

En segunda instancia, una tematización importante es el condicionamiento de lo institucional sobre lo académico, que se expresa a través de las idealizaciones presentes en los relatos de lo que debe ser su función y del peso que tiene en esta comprensión las prácticas naturalizadas (rutinizadas) en el marco institucional. Desde esta consideración, como veremos en la dimensión institucional, será necesario proponer que la rutinización de las actividades cotidianas es fundamental para los individuos, en la medida en que contribuye a la seguridad ontológica de los sujetos, además de que permite la reflexividad en su reiteración, lo que, a su vez, permitirá proponer y comprender las modificaciones que se puedan dar (Giddens, 2011).

De igual forma, la tercera temática que aparece es la construcción de la imagen. Lo interesante de esta tercera tematización es que esta se construye en relación con discursos o prácticas institucionalizadas en la medida en que se reconocen los discursos que tradicionalizan ciertos elementos (el control del grupo, el dominio disciplinar, los resultados que se obtienen) como formas idealizadas de las prácticas. La dimensión académica –la preponderancia de las prácticas en el aula, del saber disciplinar y el disciplinamiento– nos presentan, entonces, una imagen idealizada del docente, en la medida en que éste se enuncia desde lugares comunes que lo acercan a prácticas tradicionales que se asumen como propias.

Confrontación en la dimensión experiencial

En la dimensión experiencial, tal como se ha propuesto en el proyecto CPP, tienen gran relevancia los saberes práctico-experienciales de los educadores, en la medida en que el saber disciplinar no siempre permite el abordaje adecuado de cada situación particular que se presenta, más allá de que lo disciplinar –lo pedagógico– pone a disposición del profesional un potencial de saberes y métodos probados, sustentados, fundamentados que permiten aumentar la racionalidad de la acción (Runge, s.f.).

En ese sentido, un docente, por ejemplo, no está solamente para comunicar o transmitir saberes (lo académico), sino para ayudar a resolver los problemas (situaciones críticas) de aprendizaje, comprensión y formación de sus alumnos, para lo cual necesita de una competencia profesional en el actuar. Estas actuaciones tienen como base una experticia práctica interventiva que presupone un saber teórico-explicativo y justificaciones normativas (Runge, s.f.).

En el ámbito de la dimensión experiencial, las profesiones se encuentran relacionadas con componentes teóricos acerca de los casos problemáticos, es decir, con saberes explicitados y consensuados que permiten lograr el reconocimiento del problema y ayudar a la solución del caso. De allí también precisamente la razón por la cual hay asuntos que tienen que estar remitidos al campo de las disciplinas científicas: la necesidad de ciertos conocimientos básicos a menudo no la pueden satisfacer los mismos prácticos, ya que ellos se encuentran permanentemente bajo la presión de la acción y no tienen tiempo para la reflexión e investigación debido, precisamente, a la urgencia de los problemas que necesitan intervenir y resolver (Pérez, 2000).

Siguiendo con la forma de abordaje que hemos establecido en este capítulo, pasamos a dar cuenta de los descriptores (ver *Tabla 2*) en los que se expresa la dimensión experiencial en los trayectos biográfico-profesionales.

Tabla 2. Descriptores de la dimensión experiencial en la profesionalidad pedagógica de los docentes de la subregión norte de Antioquia

Dimensiones	Descriptores
Experiencial	Confrontación de la profesión
	Temor ante las primeras experiencias
	Imagen del maestro
	Comprender y escuchar a los estudiantes
	Problemas que deben ser asumidos por los profesores
	Dejar huella en los estudiantes
	Complejidades de la cotidianidad
	Experiencias iniciales

Fuente: Construcción propia.

El descriptor que se destaca en la dimensión experiencial es el denominado *Confrontación de la profesión*. Este descriptor tiene un porcentaje de representatividad del 26%. En él se recogen todas aquellas situaciones en las que el docente piensa, cuestiona y decide sobre su condición o sobre su profesionalidad. Así mismo, presenta algunos acercamientos a las reflexiones derivadas de las situaciones a las que se enfrenta, que no necesariamente se saben adversas para él, aunque no las excluye; muchas de ellas, en cierta forma, nos acercan a posibles aspectos que están en la base de la representación que se tiene de la propia profesión.

Por ejemplo, si se observa el siguiente fragmento, descrito por uno de los docentes: *“Lo que desconocen esas personas es que uno como maestro rural encuentra una verdadera identidad con su profesión, no se trabaja mirando el reloj, el tiempo se hace fugaz y se disfruta de las pequeñas cosas”* (N11), vemos que se recurre a elementos diferenciadores en el intento de explicar su profesionalidad o lo que identifica a su profesión. Estos elementos se presentan apartados del lugar común en el que podríamos reconocer la profesionalidad: el saber disciplinar; por lo tanto, se alude a dos elementos adscritos a lo espacio temporal (*“no se trabaja mirando el reloj, el tiempo se hace fugaz y se disfruta de las pequeñas cosas”*) que se asumen como más relevantes en la profesionalidad (*verdadera identidad con su profesión*).

En un intento de interpretación de lo expuesto en el ejemplo, se podría pensar que la confrontación de la profesión acá se da desde el contraste de dos espacios distintos en los que el docente ha ejercido su profesión, posiblemente uno urbano³⁸, anterior a la experiencia en el escenario rural, desde el cual se establece, no

³⁸ Aunque, también, se podría pensar que este contraste no necesariamente se da por desempeñarse en ese escenario, sino por la referencia que se tiene de él y de lo que sucede en las Instituciones Educativas.

necesariamente una crítica, pero sí una representación de lo institucional, pues allí, como lo veremos en la descripción de esa dimensión, existen jerarquías que se expresan en diferentes planos y que suponen un orden de relevancia para lo que sucede en ese espacio; así mismo, las dinámicas están condicionadas por aspectos temporales, en apariencia más rígidos que en otros escenarios como el rural. De todas formas, estas apreciaciones están sustentadas en la perspectiva adoptada por el docente (objetivación) y porque la división de roles presente en lo institucional, en el ámbito rural, casi siempre, se encarnan en esa sola persona.

De igual forma, la confrontación de la profesión se presenta en el plano disciplinar, particularmente, frente a su saber pedagógico. Aquí, la confrontación se presenta desde la tensión que se da entre las intenciones que tienen los docentes en relación con los procesos académicos y lo que ocurre en la materialización de dichas intenciones. A modo de ejemplo, en una de las narrativas expresan:

puedo decir que muchas de mis intenciones pedagógicas y literarias han llegado al fracaso, pues, aunque diariamente en la clase de lenguaje hablo del valor de leer, escribir, escuchar y hablar no he podido ver significados relevantes dentro y fuera de la institución frente a dichas prácticas. (N2)

Es importante aclarar que esta confrontación no se refiere a la imposibilidad de orientar los procesos académicos, sino a la trascendencia que pueden tener esas prácticas, asuntos que ya se habían mencionado, en cierta forma, en la dimensión académica. A partir de ejemplos como el anterior, es posible plantear que en la dimensión experiencial tienen gran relevancia la intuición y los saberes práctico-experienciales, en tanto que el respectivo campo disciplinar, no necesariamente, tiene la respuesta adecuada para cada caso particular (Runge, s.f.).

Lo interesante del descriptor *confrontación de la profesión* –y muchos de la dimensión experiencial – es que, de una u otra manera, a partir de esta confrontación se presenta una idea de docente, de lo que constituye su identidad. Esta identidad pareciera que toca distintas esferas y está sometida a situaciones dinámicas que, desde lo experiencial, llevan una revisión continua de lo que se hace: *“me ha obligado a evaluarme, cuestionarme y, finalmente, reinventarme” (N1)*. En norte, se puede expresar, por ejemplo, que las exigencias y funciones gubernamentales, así como los cambios de contexto y del alumnado hacen que se vivan procesos personales y laborales que los llevan a cuestionar o replantear su profesionalidad.

Un segundo descriptor es el *Temor ante las primeras experiencias*. Para la explicación de este descriptor, retomamos una afirmación propuesta líneas atrás, la referida al hecho de que en la dimensión experiencial el saber disciplinar no necesariamente tiene la respuesta adecuada para cada caso particular, y que por ello cobran relevancia la intuición y los saberes práctico-experienciales. Partimos de estas consideraciones, pues, precisamente, el temor a las experiencias iniciales propone esta tensión. La tensión que supone el acercamiento a una realidad cuando solo de ella se tiene conocimiento referido desde lo disciplinar: *“sin tener idea de qué era una planeación, un diario de procesos o una estrategia didáctica, es más, sin tener idea de nada más que lo que aprendí en la universidad” (N4)*. Y que obligan a la comprensión de la dinámica en la que se realiza la labor docente: *“es preparar una clase que funciona de maravilla con noveno uno, pero que resulta un desastre con el grupo dos porque no hay dos clases iguales” (N4)*.

Así mismo, las experiencias iniciales dan cuenta de las sensaciones experimentadas en su primera clase, en los momentos iniciales de la profesión: “*esas cosquillas que dan al ingresar al salón de clases, por los afanes diarios, por la recursividad a la que hay que recurrir y por la búsqueda y los encuentros constantes que se dan en el aula*” (N4) o “*al principio me daba mucho temor de que mis estudiantes me preguntaran sobre algún tema, miedo a no poder responder adecuadamente y que ellos pensarán que yo no estaba bien preparado*” (N10). La mayoría de los testimonios que se agrupan bajo este descriptor presentan estas primeras experiencias como un asunto negativo, en parte porque los resultados en la interacción con los estudiantes y en la ejecución de la planeación no fueron los esperados: “*mis primeras clases fueron un desastre [...] nadie quería escuchar, había desorden, ¿para qué la filosofía?*” (N12).

Sin embargo, lo que se revela en estas experiencias iniciales es que en esos momentos sus prácticas no se conectan con la idea que estos educadores tienen de lo que sería ser un buen docente (responder adecuadamente, estar bien preparado, recursivo), idea que se construye en relación casi que exclusiva con el saber disciplinar y que, posteriormente, se moverá, como lo veremos en los siguientes descriptores, a un campo práctico-experiencial.

Posteriormente, aparecen tres descriptores con el mismo porcentaje (13%) de representatividad dentro de la dimensión: *Imagen del maestro*, *Comprender y escuchar a los estudiantes* y *Problemas que deben ser asumidos por los profesores*. En cuanto a la *Imagen del maestro*, es importante señalar que esta necesariamente no se propone en relación con prácticas cotidianas³⁹, sino desde la idealización de su accionar. Esta idealización se explica en el intento de proponer la práctica como objeto de teorización:

[...] haces la historia, sin ti la pluma dejaría de escribir los renglones que tanto han dicho sobre la pedagogía, la investigación, la evaluación, la gestión, la infancia, la formación, sobre el deber ser de la escuela, sobre lo que se dice que hace y no hace; sin ti no existiría el sistema educativo. (N3)

En la que la figura y función del docente no se explica desde el sistema de relaciones que se tejen en su accionar con otros actores, con los espacios, con lo institucional, sino que se le propone como elemento central y determinante:

con su presencia la escuela levanta la voz, en la medida en que introduce la política como programa, a través de lo que se debe aprender y la política como comunidad de iguales cuando todos siendo tan diversos pueden aprender la misma ecuación. (N3)

En asociación con la imagen del docente, aparece el descriptor *Dejar huella en los estudiantes*, que intenta exaltar su labor desde la alusión al influjo que para él tienen los impactos sociales de su labor:

los ves en la calle darte las gracias en la distancia porque fuiste parte de su vida algunos días, porque ayudaste a construir su camino, porque crecen contigo y sabes que te dejaron huellas y aunque pasen los años y los nombres se olviden, sus miradas siempre traerán evocación y te harán recordar qué es ser profesor. (N4)

Este descriptor tiene una representatividad porcentual del 10%.

³⁹ En algunos de los descriptores que se han presentado hemos visto que también se alude a la imagen del docente, pero para ello se recurre a elementos cotidianos o aspectos de las prácticas no necesariamente con la pretensión de exaltación, sino con el propósito de proponer los elementos que configurarían la profesionalidad pedagógica de los docentes.

Los dos siguientes son descriptores que dan cuenta de la relevancia que tiene el accionar del docente orientado no por el saber disciplinar, sino por su saber práctico-experiencial:

mi función de maestra no se agota en un contenido o una materia, es también el estar ahí [...] Se trata de una presencia pensada desde la confianza de orientar la vida de ellos, y que, de alguna u otra manera [...] me lleva a reflexionar y preguntarme continuamente ¿a quién le sirve? y ¿para qué sirve? (N8)

El ejemplo anterior que corresponde al descriptor comprender y escuchar a los estudiantes se encamina a presentar la profesión docente desde su transcendencia en lo social y en los procesos formativos de los sujetos, que también están determinados por lo social. Este fragmento, a su vez, refuerza las tensiones que, desde el plano experiencial, están presentes en la profesionalidad pedagógica.

Los problemas que deben solucionar los maestros, en tanto descriptor, pone de manifiesto la diversidad de situaciones a las que se enfrentan en su labor. Estas situaciones se relacionan con la burocracia institucional en la que el docente se ve limitado por lo instituido y por las jerarquías que en este orden operan: “hacen que quienes están al frente de las instituciones educativas, en este caso Don Alejandro”⁴⁰, lleguen al punto de reventarse (N7). De igual forma, tienen que ver con los condicionamientos sociales que atraviesan las IE o con ciertos dispositivos o actores que generan condiciones especiales para las comunidades en las que se ubican, fundamentalmente, cuando pertenecen al espacio rural.

Por otra parte, los problemas que debe resolver el docente tocan con la dimensión personal, con las condiciones, dinámicas y necesidades que le imprime la profesionalidad al sujeto que la ejerce: “las horas de más que dedicamos al trabajo y niega la felicidad que pueda dar el tiempo familiar” (N2). Todas estas situaciones y contextos constituyen el trayecto profesional y nos acercan, desde lo experiencial, a los elementos que participan de la configuración de la profesionalidad pedagógica.

Otro de los descriptores de la dimensión experiencial es el denominado *complejidades de la cotidianidad*, cuya representatividad en términos porcentuales corresponde al 6%. Este descriptor se refiere a las situaciones que vive el docente en el marco de su labor y que ponen de manifiesto problemáticas que, en apariencia, no se conectan con su campo disciplinar, pero que debe afrontar en su cotidianidad. En los trayectos biográfico-profesionales de un directivo docente se alude a ciertas situaciones que afectan la dinámica institucional y que se presentan como un problema: “*la dura experiencia que se vive en los colegios frente a una licencia de maternidad, permisos, etc.*” (N7).

Aunque este es un descriptor de baja representatividad porcentual en la dimensión experiencial de los docentes, en realidad por su grado de generalización podría relacionarse perfectamente con otros que, por efectos de la explicación y por la intencionalidad del capítulo, hemos optado por tratar de manera individual (fragmentaria). Así, por ejemplo, *comprender y escuchar a los estudiantes y problemas que deben ser asumidos por los profesores* son descriptores que aluden a las dificultades que la cotidianidad supone para las prácticas de los docentes, y que se incluyen, más allá de su vinculación o no con su saber disciplinar, en la

⁴⁰ El nombre, aquí utilizado en la narrativa, corresponde a un seudónimo empleado por quien la construye.

manera como el docente asume su profesión. En esa medida, la profesión docente se puede considerar como una actividad que se lleva a cabo en el marco de una unidad contradictoria de competencia científica y experiencial ligada al caso, lo cual postula el saber disciplinar en conexión con la complejidad de la cotidianidad (Delory-Momberger, 2011) –que se muestra de difícil aprehensión para el maestro– y no exclusiva o necesariamente adscrita a una suerte de recetas preestablecidas (Schön, 1998; Luckmann, 1996).

Como cierre, podemos decir que los descriptores de la dimensión experiencial muestran la configuración de la imagen del docente desde un recorrido que parte del reconocimiento de las primeras experiencias soportadas de una imagen idealizada del docente (lo que debería ser), pasando por la confrontación que supone para él saberse poseedor de un saber disciplinar que, a diario, será confrontado o relegado por las urgencias y la complejidad de la cotidianidad, hasta llegar a una conciencia del papel fundamental que cumple el saber práctico-experiencial en las prácticas cotidianas del docente, en su profesionalidad pedagógica. Las dimensiones de la profesionalidad se explicitan, entonces, en toda la cartografía de la cultura escolar, como una reflexión de los docentes sobre los territorios recorridos y como forma de resignificarse y resignificar sus experiencias.

En relación con lo anterior, se debe señalar que el trabajo de imagen que tiene lugar en la dimensión experiencial se realiza desde la exaltación de la imagen personal sin recurrir a la valoración de sus atributos, sino mostrando la complejidad que supone para este sujeto (el profesional) llevar a cabo su labor.

Por otra parte, es importante señalar que los descriptores que configuran la dimensión experiencial se correlacionan en un porcentaje bastante alto con la cultura individual, tal como se muestra en el gráfico 2. También es importante apuntar que, en el marco de la dimensión experiencial, la cultura individual no se comprende, en su totalidad, como relacionada con un ejercicio individual de los docentes que responden por sus tareas de manera independiente y con poco o nada de interés por las tareas o prácticas de otros; sino que, además, implica una forma de reflexión que no es necesariamente aislamiento (Hargreaves, 1995; Imbernón, 2017). Es evidente a través de los relatos la presencia de representaciones en las que estos profesionales de la pedagogía ponen en evidencia la manera como ellos hacen y consideran viable el desarrollo profesional de su existencia con un grado de iniciativa y de autonomía. Esto no significa que este individualismo sea el origen de acciones solipcistas, algunos de ellos hoy en el ámbito administrativo de las instituciones. Por el contrario, se trata de un retorno en el que ellos revisan reflexivamente todo aquello que creen los constituye como sujetos capacitados, esa es precisamente su actitud reflexiva e interpretativa de su realidad desde la institución educativa.

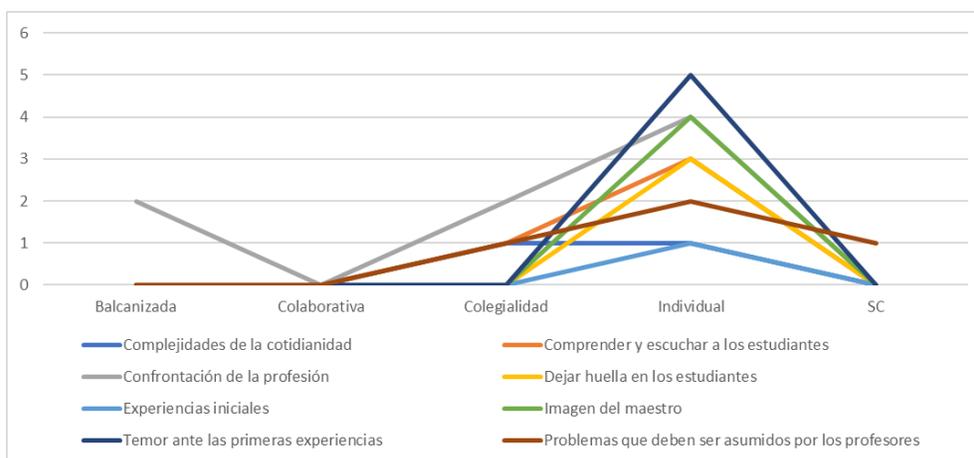


Gráfico 2. Tendencia de los descriptores de la dimensión experiencial en el marco de las culturas profesionales.

Esta actividad individualista de reflexión sobre sus tareas les permite el examen sobre el que enraízan la experiencia, a la que le dan un toque personal y que coincide precisamente con el concepto de formabilidad⁴¹, una propuesta propia de una realización de sí mismo que termina siendo la aspiración de la realización de cada individuo, que mantiene la mirada en el desarrollo de su existencia, unido y consciente de su relación con el entorno.

Hablar de este individualismo como el resultado de espacios en los que se sobrepone a la experiencia una actitud altamente reflexiva, es llenar de sentido los relatos de vida como experiencias que reconocen las ideas que aparecen allí como justificación para que ellos se apropien constantemente de sí mismos y de su propia historia. Es la claridad del desarrollo de estos sujetos y sus prácticas como profesionales, el resultado precisamente de los objetivos que sobre su propia existencia han referido para el cuidado y el perfeccionamiento de sí mismos.

Desde la exposición de estos descriptores, podemos señalar en el marco de la dimensión experiencial, la presencia de un individualismo reflexivo (Delory-Momberger, 2015) o de una individualidad altamente reflexiva (Giddens, 1993), que se explica desde la correlación entre el individualismo social que, podríamos decir, es externo –el de Hargreaves y Bolívar, y uno con sentido interno que es al que nos referimos como reflexivo. Ambos contribuyen, en definitiva, a la configuración no solo de la profesionalidad del docente, sino a presentar una imagen de sí mismo a través de la mención de sus prácticas.

Performatividad en la dimensión institucional

La dimensión institucional es entendida como ese espacio contextual –tanto físico como simbólico– que permite acceder a todo el capital cultural de una sociedad (Bourdieu, 2005), que, en medio de sus diferencias, creencias, tradiciones,

⁴¹ El concepto de Formabilidad hace referencia a la capacidad humana de maleabilidad, y que le es propia al hecho de permanecer en constante formación. El tema es importante en la pedagogía general de Herbart (1806), pero luego será criticado fuertemente por la influencia del positivismo y la psicología educacional.

historias y costumbres, cohabita con la institución educativa, revestida por una reglamentariedad y por una figura institucionalizada que planea, prescribe y organiza de manera precisa las acciones pedagógicas, económicas, políticas y administrativas que se realizan al interior de esta, atendiendo a unos marcos y lineamientos escolares y gubernamentales (Pérez, 2000).

Desde la perspectiva planteada por el CPP, entendemos que la dimensión institucional abarca también todas las características que posee una institución educativa, tales como el tamaño de los espacios, la cantidad de recursos de los que pueden hacer uso estudiantes y docentes, las relaciones entre ellos, las relaciones que se construyen entre la sociedad y la institución, la ubicación geográfica, la intencionalidad pedagógica, misión, visión, símbolos institucionales, la organización formal de la educación (el plan de estudios, el impacto social que genera la institución, las reglas, las directrices, los planteamientos curriculares, el grado de flexibilidad curricular, los retos intelectuales planteados por el plan de estudios, la calidad de las instalaciones y servicios culturales, las condiciones históricas, ordenamientos institucionales y estatales, calificaciones, etc.) (Runge, s.f.).

Tomando en consideración lo enunciado, la dimensión institucional se encuentra en estrecha relación con la dimensión académica en tanto que abarca todo lo relacionado con el funcionamiento de la escuela; además, dentro de esta habitan sujetos que, desde su profesionalidad, asumen el rol de docentes. De ahí que “el quehacer del maestro [sea] también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente” (Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999, p.76).

En relación con lo encontrado en la subregión norte a través de los ejercicios realizados, se presentan los siguientes descriptores (ver *Tabla 3*), que expresan la dimensión institucional.

Tabla 3. Descriptores de la dimensión institucional en la profesionalidad pedagógica de los docentes de la subregión norte de Antioquia.

Dimensiones	Descriptores
Institucional	Lineamientos institucionales
	Infraestructura y condiciones de la institución
	Formas de resistencia
	Regulaciones institucionales
	Identidad institucional
	Sentido de pertenencia
	Sin clasificar

Fuente: Construcción propia.

En los relatos de los docentes, el descriptor más recurrente dentro de la dimensión institucional es el que hemos denominado *Lineamientos institucionales*, con un porcentaje de 40%. Este descriptor relata todo lo relacionado con el orden preestablecido por la IE, y a partir del cual se puede garantizar cierta estabilidad para la acción pedagógica, organizacionalmente hablando (Runge, s.f.); sin embargo, a su vez, limita el accionar de los docentes mediante condiciones

temáticas, objetuales, espacio-temporales, sociales y normativas a partir de las cuales se establece un marco de actuación: “*Sé que muchas de mis acciones no hacen que esto se dé, pues estoy dentro de un sistema cuadrulado que no permite salir de él*” (N2). Este marco institucionalizado (lineamientos institucionales) se fundamenta en las rutinas que sirven no solo para la naturalización de las prácticas que acontecen en el interior de las instituciones, sino para explicar el orden en el que estas prácticas operan, pues, sin ellas, no es posible generar un sentido de identidad entre quienes están en medio de estas dinámicas naturalizadas. Además, porque la rutinización de las prácticas permite la construcción, generación y establecimiento de la pertenencia o identificación con un lugar. Así mismo, ayuda a cimentar el habitar y a reducir la angustia ante lo desconocido o las situaciones críticas (Giddens, 2011).

De acuerdo con Feldman y Petland (2003) otro aspecto de la rutinización de las prácticas es su carácter prescriptivo, es decir, implican un orden, una secuencia de cómo deben realizarse ciertas acciones (de lo que debe ser hecho) y, además, exigen un accionar asociado a una forma de acción (un agente) en circunstancias espacio-temporales específicas. En esa medida, los *Lineamientos institucionales* definen con antelación lo que se hace o no, lo que está o no dentro de los parámetros precisando lo que es sancionable; por lo tanto, definen determinadas acciones pedagógicas intencionales, orientadas y planeadas temáticamente, y evitan las acciones difusas, carentes de finalidad, emergente y no planeadas. Mediante tal forma de limitación institucional se apoya el quehacer docente y el actuar profesional bajo ciertos parámetros reguladores. (Runge, s.f.).

Tanto la condición prescriptiva, como la ritualizada de la rutinización, generan un entramado discursivo entre cómo deberían hacerse las cosas y cómo es su dinámica real, lo cual, a su vez, refuerza su carácter performativo (Goffman, 1970; Searle, 1997; Butler, 1997) y postula una idea de ritualización⁴² en relación con ellas (Goffman, 1970; Giddens, 2011). En definitiva, la rutinización, en el marco de las dimensiones de la profesionalidad, en particular de la institucional, se asume como orientadora del accionar institucional y como anclaje de legitimación de lo que sucede en la escuela, tanto por parte de quienes están dentro del espacio institucionalizado como de quienes se mueven por fuera de él, por ejemplo, la comunidad.

Con las especificaciones anteriores, toma fuerza dentro de este descriptor la administración y gestión directiva de la institución que está directamente relacionada con todas las directrices que regulan todos los procesos, no solo de enseñanza, y que generan en los docentes cierto malestar porque, en ocasiones, sienten que su figura de enseñantes se desvanece en otros roles que no les corresponde: “*la misma dinámica del colegio me convierte en un alguacil, que vigila el cumplimiento institucional para que todo marche bien y esté controlado*” (N2). Cabe aclarar que el malestar expresado por los docentes responde a que el

⁴² Searle (1997) al hablar de los hechos institucionalizados y de la función de los actos ritualizados en la creación de esos hechos, sostiene que los actos ritualizados están atravesados por unas condiciones especiales bajo las cuales tendrían validez. Por ejemplo, tienen un orden, un procedimiento y requieren que quien ejecute las acciones tenga cierta autoridad atribuida por efectos de la función que desempeña o por el estatus que se le otorga en el plano social.

cumplimiento de roles, que no se conciben dentro de su función, limitan su accionar pedagógico. De todos modos, estos roles que hacen parte de sus prácticas, aunque ellos las asumen alejados de sus prácticas, son, a su vez, parte del conjunto de rutinas a través de las cuales se constituye la cotidianidad de la cultura escolar. En esa medida, la adaptación a lo cotidiano (rutinización) no se realiza, por lo general, sin luchas (Weber, 1978) o resistencias por parte de quienes se encuentran dentro de esta dinámica.

En el mismo sentido, en este descriptor se pone en tensión la autonomía en el accionar de los docentes con el control o condicionamiento por parte de otros. Dentro de los ejemplos que podemos retomar en este punto, se encuentra el de una narrativa que describe cómo las ideas de un grupo determinado se imponen porque *“deciden unilateralmente y, por encima de todo consenso”* (N5), configurándose como la única manera de proceder frente a la multiplicidad de situaciones que ocurren en la institución y que ameritan ser tratadas desde diferentes perspectivas. En este descriptor también se puede hacer referencia a la vivencia del día a día en una institución, donde se tiene la certeza de que las dinámicas cambian de un momento a otro, porque la escuela es un organismo vivo (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), no es estática (Bourdieu, 2005), aunque, con el tiempo, de una u otra forma, se tiende a rutinizar tales dinámicas: *“cada situación que ocurre en la escuela altera o modifica procesos, que al sumarse en los días, meses y años terminan naturalizando prácticas”* (N3).

Los siguientes descriptores más relevantes, porcentualmente hablando, son *Infraestructura y condiciones de la institución* y *Formas de resistencia*, ambos con una representatividad de 14%. El primero hace referencia a todos los recursos materiales y el espacio físico que hacen posible el desarrollo de todas las actividades escolares o cómo la ausencia de alguno de ellos, genera caos y problemas dentro de la dinámica institucional. Dentro de las narrativas, este descriptor expresa las sensaciones de incertidumbre e impotencia por parte de los docentes frente a la imposibilidad de acceder a algún recurso necesario para la consecución de un objetivo o la exigencia de pensar en actividades alternas para compensar la ausencia del mismo: *“Esto generaba accidentes o conflictos debido a lo reducido del espacio disponible para el número de estudiantes. La situación era bastante desgastante, pues exigía permanente vigilancia”* (N13). Por otra parte, y vinculando este descriptor con las dimensiones experiencial y la social, la descripción del espacio físico y las condiciones de infraestructura de la escuela, resaltan la labor del docente que frente a todas las adversidades cumple con la responsabilidad social que le ha sido encomendada:

la escuela era de tablas, techo de zinc y amplio corredor. Como única novedad en su construcción, una cocina con fogón de barro donde doña Nérida cocinaba el almuerzo para los estudiantes. (N 14)

Aspecto que desde la dimensión experiencial se ha perfilado como parte del proceso de constitución de la imagen que el propio docente despliega en sus narrativas.

Otro asunto importante de resaltar con relación al descriptor *Infraestructura y condiciones de la institución* y haciendo referencia exclusiva al contexto rural descrito en algunas narrativas, muestra el espacio físico como un aliado a la hora de pensar en proyectar las acciones pedagógicas porque el plano de la escuela no tiene límite en su estructura física y muchas de las actividades escolares se realizan

en espacios que la rodean: la quebrada⁴³ que está al lado, la huerta, la manga, la montaña, asuntos que como veremos en la dimensión social cumplen un papel específico en el intento del docente por presentar una imagen positiva asociada a su accionar. Las referencias a lo espacial, no solo dan cuenta de un reconocimiento de las condiciones institucionales o sociales en las que se desarrollan las prácticas, sino que también contribuyen a presentar una imagen idealizada del docente en estos ámbitos.

Respecto al descriptor *Formas de resistencia*, pone en evidencia todas las situaciones de confrontación de los docentes frente al orden establecido, gracias a que se encuentran con acciones que no les dejan opciones para actuar. Vale la pena aclarar que la confrontación se realiza en dos sentidos: uno de reflexión –si se puede nombrar así– y otro de acción. El primero tiene que ver con que hay un reconocimiento o concienciación por parte de los docentes de que hacen parte de un sistema hegemónico y alienante que los estandariza como reproductores culturales y los pone en una especie de jugadores de dicho sistema, donde se adaptan a lo que está instaurado:

estoy encarnado en un sistema homogéneo que, aunque la escuela es diversa y etérea no soy capaz de salir, pues mi tradición cultural, mi familia, mi religión, mi formación y mi institución me hace tomar la decisión de dar caminos y no en dejarlos construir (N2).

Y el segundo –el de la acción– tiene que ver con que además de reconocer la hegemonía de ciertas prácticas, proponen, planean y en la mayoría de los casos logran sacar adelante acciones transformadoras que reconfiguran y abren horizontes para la acción de la escuela; sin embargo, las acciones que aparentemente se asumen como iniciativas del docente, en realidad, están adscritas a los procesos propios de la institucionalidad. En ellos aparecen alusiones a acciones que se realizan en medio de coyunturas institucionales y, sin embargo, se presentan como iniciativas particulares.

Otros descriptores de la dimensión institucional son *Regulaciones institucionales e Identidad institucional*, ambos con un porcentaje de 11 %. Estos descriptores se relacionan con la dimensión en tanto que la institución es la responsable de organizar, planear, prescribir y disponer las acciones que se realizan al interior de esta, dando respuesta a unas leyes, unos marcos y lineamientos escolares y gubernamentales, pero también, está relacionada con la configuración de la identidad o la imagen que la institución –aun con todos los elementos que pueden distanciar las interacciones – construye como un aspecto diferenciador respecto a otras instituciones:

poniendo en común los asuntos que la tensionan, dado que, en esa misma tensión, se crece como comunidad y se generan puntos de identidad que crean vínculos en los que se reivindica la diferencia que nos une. (N3)

Este aspecto se conecta con lo que en la dimensión académica hemos denominado función de la dramatización, en la medida en que esta identidad institucional se soporta en una especie de rutinas que permiten la conservación de un estatus social (imagen social) y que le atribuye ciertos rasgos específicos que le permiten identificarse socialmente a sus miembros y construir sentido de pertenencia por la institución, en la medida en que la “rutinización es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o de

⁴³ Pequeña corriente de agua.

seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social” (Giddens, 2011, p.24).

Es por lo anterior, que el descriptor *Sentido de pertenencia* con un porcentaje de 9% de representatividad tiene que ver con todos los procesos institucionales en los que los docentes participan de manera activa. Se resalta el trabajo en equipo porque hay objetivos y metas comunes. Esta idea de construcción en comunidad, genera en ellos confianza en el otro y oportunidades de integrar experiencias de trabajo que son compartidas por sus colegas. Les permite, además, tener una idea más clara de la dinámica de la escuela y cobra sentido en la acción pedagógica, los principios de organización compartida para resolver las situaciones, donde hay una planeación conjunta y unas formas de hacer o de actuar más o menos iguales. Lo anterior, se relaciona con el descriptor precedente porque esta forma de planear las acciones, se traduce en un ambiente propicio para la construcción de identidad institucional.

En cuanto a las relaciones de la dimensión institucional con las culturas profesionales (Hargreaves, 1995), se destaca la colegialidad artificial (39,7%) y la individual (35%). Por su parte, la presencia de la colaborativa (11,5%) y la balcanizada (6,4%) es menor. Esto explica, en cierta medida, que los principales descriptores de la dimensión institucional se ubiquen en relación con la colegialidad artificial y la individual (ver gráfico 3).

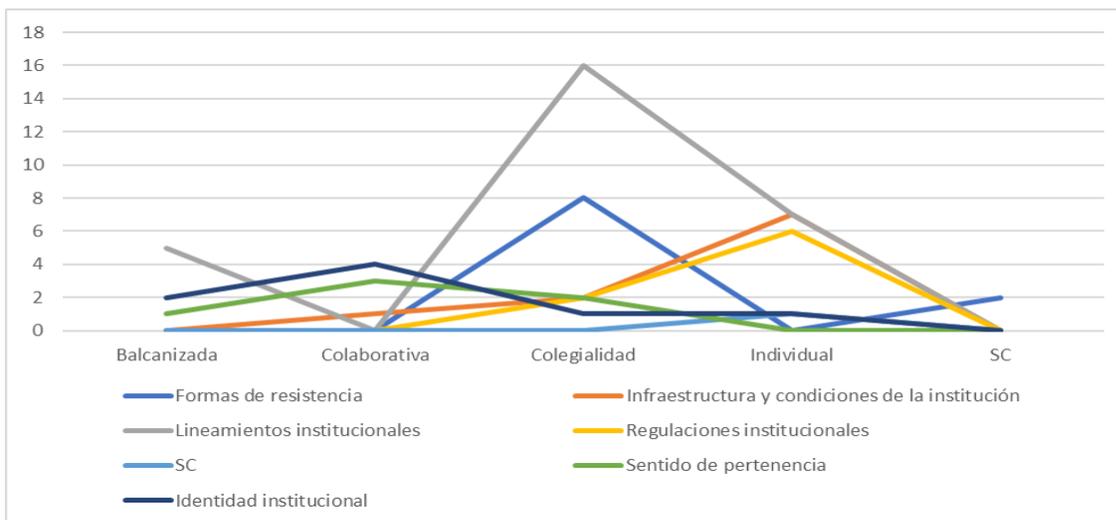


Gráfico 3. Tendencia de los descriptores de la dimensión institucional en el marco de las culturas profesionales.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que, en el marco de la dimensión institucional, la cultura de la colegialidad artificial exige un grado de individualismo que, como se ha señalado, no excluye el trabajo con los otros que hacen parte del espacio de trabajo. Sin embargo, en la revisión de los relatos, se evidencian acciones en las que los docentes sortean dificultades cuya solución no necesariamente está a su alcance y les exige el trabajo con pares para lograr objetivos del proyecto institucional. Es decir, hay un compromiso en relación con

acciones cotidianas compartidas para el desarrollo de las instituciones que podrían entenderse más como acciones colaborativas.

Estas consideraciones tienen repercusiones en la forma como los docentes se asumen a sí mismos y su relación con los demás y con la institución. Es claro que, sobre la idea de un bien común (el Proyecto Educativo Institucional –PEI-), hay una exigencia para que actúen en conformidad con los perfiles definidos, no solo por la institución donde se encuentran, sino por el sistema educativo en general. De esa manera, la colegialidad artificial, en ocasiones, pareciera que se impone sobre todo desde los lineamientos institucionales, hasta el punto de que se condiciona la participación docente en las actividades de la vida escolar al asumirse como una exigencia, más que como una idea de trabajo colaborativo.

Ritualización de la dimensión social

La dimensión social guarda relación con el establecimiento de determinados órdenes culturales o “arbitrarios culturales” (Bourdieu y Passeron, 1995) con sus respectivos “dispositivos de poder”; por ejemplo, ciertos órdenes generacionales, ciertos ideales sobre lo humano o apuestas normativas sobre un deber ser. Ahí se encuentran las costumbres, la historia que los precede, rutinas, rituales, ideales, visiones, valores, creencias, mitos, celebraciones, ceremonias, resistencias, concepciones, dinámicas, lo socialmente válido o inválido. Es un espacio que otorga reconocimiento, prestigio, estatus y que se configura, a su vez, como un organismo de enculturación, regulación y reproductor de dicha cultura (Runge, s.f.). A partir del ejercicio de revisión de esta dimensión en los relatos de los docentes, hemos propuesto el siguiente grupo de descriptores (*ver Tabla 4*).

Tabla 4. Descriptores de la dimensión social en la profesionalidad pedagógica de los docentes de la subregión norte de Antioquia.

Dimensiones	Descriptores
Social	Reconocimiento de la cultura y el territorio
	Compromiso social de la escuela
	Concepciones del accionar de la escuela
	Idiosincrasia y tradiciones
	Liderazgo social del maestro
	Condicionamientos sociales

Fuente: Construcción propia

El descriptor que se destaca en la dimensión social es el denominado *Reconocimiento de la cultura y el territorio*, cuya representatividad porcentual es del 26%. Es importante mencionar que este descriptor aparece asociado fundamentalmente a los contextos rurales y guarda relación con un ejercicio de comprensión de la dinámica que envuelve a la escuela.

Este reconocimiento da cuenta, entonces, de la dinámica institucional (de lo institucionalizado en la escuela) y de la comprensión de que esta institucionalización está soportada en ciertas rutinas que se enuncian o tienen su fundamento en lo social: *“Ella me explicaba acerca del trabajo con los padres de familia, cómo se trabajaba en la huerta, el manejo del restaurante escolar, mientras yo la escuchaba atenta”* (N9). Así mismo, implica la vinculación del docente no solo a estas dinámicas sociales instituidas por la comunidad sobre el accionar de los habitantes y de la escuela: *“Las visitas domiciliarias fueron el pan de cada día y la oportunidad de conocer cómo vivían mis estudiantes. Me sentía plena y realizada”* (N9), sino también la naturaleza de las interacciones que se entretienen con los miembros de la comunidad extensa: *“Todo marchaba muy bien, los papás muy colaboradores, los niños asertivos me iban enseñando poco a poco la vida del campo”* (N9).

Es importante mencionar que en los relatos de los docentes que se ubican en el contexto rural aparecen de manera frecuente remembranzas al paisaje que acoge a las escuelas. Estas remembranzas en los trayectos biográficos de los profesores cumplen dos funciones bastante diferenciadas. La primera es dar cuenta del territorio que habitan, hacer un inventario de lo que ahí acontece: *“La escuelita quedaba en la parte baja de dos grandes montañas. A su alrededor se vislumbraban unos claros que correspondían a la planta más cuidada y muchas veces venerada por los pocos campesinos de dicha región”* (N15). Sin embargo, la descripción del espacio también es una manera de exaltación de la imagen del docente, en la medida en que a través de las menciones del territorio y del espacio en el que se encuentra muestra las condiciones complejas a las que se enfrenta, o en las que debe ejercer su labor como docente:

Muchas cosas ocurrían en los caminos hacia la vereda. Al recorrerla era posible encontrarse con pájaros, serpientes y, obviamente, con cuadrillas de hombres, muy bien armados con fusiles, que conformaban el frente 36 de las FARC. (N15)

Por otra parte, aparecen dos descriptores con representatividad porcentual del 19% dentro de la dimensión social: *compromiso social de la escuela y concepciones del accionar de la escuela*. El primero se refiere a la manera como la práctica del docente se proyecta hacia lo social, en términos de la dinámica que su accionar les imprime a las comunidades (escenarios sociales) en las que se ubican las escuelas. Además, se accede a la lectura que el docente hace de los contextos en los que realiza su labor y a la conciencia que tiene frente a la necesidad de integrar los elementos sociales a sus prácticas de aula: *“elegir del entorno todo aquello que me sea útil para un mejor desarrollo de mis prácticas pedagógicas y lograr tener un mayor nivel de incidencia en mis alumnos y comunidad educativa”* (N7). Estos aspectos dan cuenta de la relación de los docentes con otros grupos sociales en función de poner en diálogo la vida dentro de la escuela con el contexto al que pertenece. La profesionalidad docente se presenta, entonces, con una parte común a todos los docentes (lo institucional y académico), y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo (social y experiencial).

De igual forma, en el compromiso social de la escuela, aparece un acercamiento a las formas de enunciación de la profesionalidad del docente. Es decir, aquí tiene cabida la mención de elementos a través de los cuales se presenta una imagen del docente; elementos que, en todo caso, no tienen su lugar de

enunciación en lo disciplinar, sino en lo social, en el reconocimiento del impacto de su labor en este plano, que, por lo demás, está atravesado por la idealización de su función (imagen): *“a dimensionar mi accionar, a comprender el rol y la responsabilidad política que tengo con mis estudiantes, los padres y el contexto en general”* (N6). Así mismo, se ubican en este descriptor las referencias a la manera como la escuela, desde la figura del docente, se identifica con lo social o se asume como parte de la comunidad con la que se relaciona: *Tengo el privilegio de ser parte de una comunidad educativa que reconoce la incidencia de la escuela en la construcción de sociedad* (N1).

El correlato del descriptor anterior es el que hemos denominado *Concepciones del accionar de la escuela*, en la medida en que presenta la mirada que las comunidades –lo social– tienen de la escuela y de lo que acontece en ella. Esta mirada incluye también una evaluación de su dinámica institucional, pues se vincula con lo que la comunidad, desde la representación que ha construido (idealización) de lo que debería acontecer en la escuela o de lo que es realmente importante, propone como válido o como propio del accionar de la escuela. Por ejemplo, en fragmentos como el siguiente:

Las madres de los actores nos abordan a las profesoras angustiadas para preguntarnos: “¿profe y mi hijo o mi hija cómo van a hacer para desatrasarse en los cuadernos?” A lo que les respondíamos para tranquilizarlas: “ayúdenos en casa para que se aprendan su papel, que nosotras les damos copias y les damos las explicaciones para que se pongan al día con sus estudios.” (N6)

Se devela que hay un celo frente a aquellas acciones que intentan romper con las rutinas de la propia escuela y desde donde se vinculan los actores externos. En esa medida, podemos proponer que lo que socialmente se valida frente al accionar de la escuela está soportado en el conjunto de rutinas desde las cuales la misma escuela ha proyectado su imagen hacia lo social. Por ejemplo, asistir siempre a clase, que siempre haya tareas que resolver en la casa, que los cuadernos se llenen de información.

El descriptor *Idiosincrasia y tradiciones* tiene una representatividad porcentual del 10%. En cierta forma, guarda relación con el *reconocimiento del territorio y la cultura*; sin embargo, se enfoca en la mención de la manera en que el accionar cotidiano del docente necesariamente se integra a las dinámicas que, desde lo religioso o lo cultural, constituyen la identidad de la comunidad: *“En las horas de la tarde nos desplazamos a la capilla para hacer la novena a la virgen de nuestra señora de Fátima, patrona de la vereda, recuerdo que estaba lloviendo y hacía mucho frío”* (N9). Es importante mencionar que este tipo de descriptores aparece en las reconstrucciones que los docentes hacen de sus trayectos en instituciones rurales. En los ejemplos que se destacan en relación con este descriptor se encuentran las muestras de gratitud (reconocimiento) que la comunidad tiene frente a la labor del docente no solo por el trabajo que hace en la escuela misma, sino por el influjo de su accionar en la comunidad:

Y qué decir de las tortas de chocolate, la arepa con tajadas de papa, el fiambre en hojas de achira y otras delicias que empaican las madres de familia en el bolso de los estudiantes, advirtiéndolos: “Se lo entrega al profesor cuando llegue”. (N11)

Este reconocimiento, en cierta medida, se constituye en otro aspecto de la configuración de la imagen del docente que hasta ahora no se había presentado,

pues no se trata de la propia imagen que él pretende proponer, sino de la que se presenta desde lo que el otro enuncia.

Finalmente, aparecen dos descriptores con un porcentaje de representatividad del 10%: *liderazgo social del maestro y condicionamientos sociales*. El primero de ellos se refiere a las repercusiones que tienen en el plano social las acciones del docente. Estas acciones no devienen del saber disciplinar, sino de la consideración de las necesidades sociales que identifica en la comunidad en la que está y que lo llevan a proponerse como líder o, por lo menos, como generador de iniciativas que buscan el bienestar común:

es importante significar la labor del maestro, siempre dinámico, quien con ayuda de la comunidad hizo posible que se construyera el puesto de salud, el puente sobre la quebrada la plancha, la empalizada del camino en algunos canalones, la cancha de fútbol. (N14)

Sin embargo, es importante mencionar que en esta idea de liderazgo social al ser reconstruida por el propio docente no solo se retoma nuevamente la tensión entre lo disciplinar, lo experiencial y social, sino que aparece también la presentación de su imagen, que, como hemos visto, está asociada con el alcance y la importancia o trascendencia de su accionar en el bienestar de los miembros de la comunidad en la que ejerce su labor. Asunto que, en términos de Goffman (1971), nos permite entender el actuar profesional como una especie performance o dramatización⁴⁴, pues sus acciones se presentan como conductas “adecuadas”, que evidencian el esfuerzo, sacrificio y la complejidad que acarrea su labor.

Por otra parte, los *condicionamientos sociales* aluden al reconocimiento de situaciones que, en cierta medida, le imprimen características especiales a las dinámicas en las que el docente desempeña su labor. Estos condicionamientos se conectan con problemáticas más generales o estructurales del escenario social y que inevitablemente encontrará expresadas en formas diversas en los contextos menores (escuelas, instituciones, comunidades, veredas) y como obstaculizadores o confrontadores de las intenciones (pedagógicas) que el docente ha idealizado en términos de su accionar y del influjo en los procesos de los estudiantes: “*la cultura estudiantil está en una encrucijada por alejarse de la violencia y la droga o por estar en ese mundo*” (N2). Confrontación que, incluso, puede relacionarse con su saber disciplinar: “*En este contexto ser docente de filosofía es difícil, los estudiantes no quieren estudiar y además la filosofía no es comprendida, ni apreciada, ni necesaria*” (N12). En el ámbito de la dimensión social pareciera que cualquier confrontación de lo experiencial o lo disciplinar con lo social está destinado a que el docente desvirtúe la importancia de lo disciplinar como definitorio de su profesionalidad, lo cual no supone que estemos asumiendo que lo disciplinar no sea un elemento o una dimensión constitutiva e importante para la comprensión de la profesionalidad pedagógica de quienes se ubican en las distintas subregiones, en este caso en la región norte de Antioquia.

Para ir cerrando, habría que decir que, en comparación con las dimensiones de la profesionalidad que hasta ahora se han caracterizado, la dimensión social es

⁴⁴ El objetivo que tiene quien realiza la dramatización es poner en evidencia, en la interacción con el otro, que posee las mejores y más indicadas facultades. Eso se puede expresar al presentarse desde su saber disciplinar o su saber profesional como ejemplarizante o como quien encarna la línea de conducta que se debe seguir.

la que sostiene el entramado más complejo de relaciones con las culturas profesionales (Hargreaves, 1995), aunque esto no implica que se observen ciertas tendencias que no solo explican el comportamiento de los descriptores que la constituyen (ver gráfico 4), sino, además, la naturaleza de las relaciones que se sostienen con las culturas desde esta dimensión. En la dimensión social, la cultura predominante es la individual (42%). La cultura colaborativa tiene también una presencia importante (29%) en esta dimensión, seguida de la colegialidad artificial, cuyo porcentaje corresponde al 23%. No hace presencia, en esta dimensión, la cultura balcanizada.

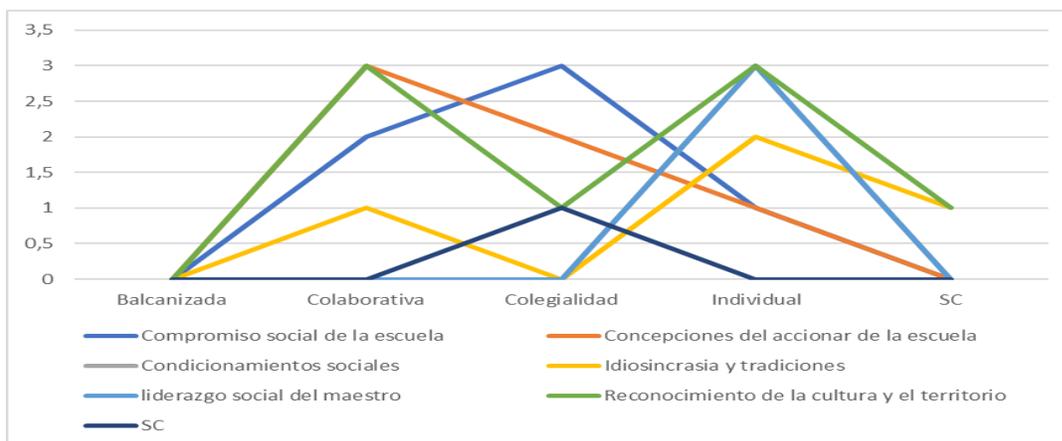


Gráfico 4. Tendencia de los descriptores de la dimensión social en el marco de las culturas profesionales.

Lo que se observa del predominio de ciertos descriptores en cada una de las culturas es expresión de dos tematizaciones gruesas que aparecen en la dimensión social. La primera, se relaciona con la presencia de rutinas que operan tanto en el plano social como en el de las escuelas y que se postula como condicionantes de las prácticas que en esos dos escenarios se puedan realizar. La segunda temática, por su parte se encamina, al igual que el resto de las dimensiones, a proponer una imagen de docente que se escuda en la exaltación de la propia imagen por la labor que se desempeña fundamentalmente en el plano social, aunque también aparecen otros mecanismos de construcción de la propia imagen como, por ejemplo, la exaltación desde la actualización del discurso de terceros, que se podrían asumir como formas encubiertas de un discurso plenamente individualista.

Consideraciones finales

Podemos señalar que el conjunto de los relatos analizados tiene como elemento común que las narraciones que describen los trayectos profesionales de los docentes del norte muestran una práctica objetivada. Esta objetivación de la práctica (Berger y Luckmann, 2003; Bourdieu, 2007) se expresa en el hecho de que quienes las reconstruyen adoptan un punto de vista desde donde presentan la idea (representación idealizada) que tienen de su propia práctica y la proponen como la práctica real, lo cual nos debe llevar a entender que

el *opus operatum* (fórmula generadora que permite reproducir en abstracto lo esencial de las prácticas) no es el *modus operandi* (principio generador) de las prácticas, puesto que este último incluye principios prácticos sujetos a variación según la situación y las constricciones sociales (Bourdieu, 2007, p.86).

Es decir, que en el ejercicio de reconstruir la propia práctica quien la narra recurre a lugares comunes (lo convencional, lo rutinizado, lo naturalizado, lo que está por fuera de cualquier contexto de realización) y los presenta como si fueran elementos cotidianos, como situaciones concretas. En esa medida, el interés de presentar las dimensiones de la profesionalidad permite identificar aspectos de cómo los docentes viven, desde esa tensión entre lo objetivado y lo subjetivo, su trabajo y las condiciones del mismo, los espacios de interacción, sus percepciones respecto a su oficio, su trayectoria profesional, sus proyecciones, en fin, la relación con las demás esferas de la vida pública y con el sistema social.

Lo anterior, nos lleva a reconocer un principio de teatralidad (Goffman, 1970, 2001; Bourdieu, 2007), de performatividad (Goffman, 1970, 2001; Butler, 1997) en los relatos de los trayectos profesionales de los docentes de la región norte, principio que se soporta en el hecho de que se adopta un punto de vista sobre la acción, desde el cual el mundo social se da como una representación y en el que “las prácticas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes” (Bourdieu, 2007, p.85). De acuerdo con lo anterior, es interesante reconocer que la objetivación de la práctica, presente en los relatos de los profesores se manifiesta a partir de dos conceptos: rutinización e imagen.

La rutinización opera en la medida en que esas representaciones que se construyen de la práctica se dan sobre la base de prácticas recurrentes (arbitrarias como las denomina Saussure, 1945), es decir, formas reiterativas que no necesariamente se retoman de la propia práctica, sino de la práctica de otros y que, sin embargo, se presentan como propias⁴⁵, pues están ancladas a la cotidianidad (Delory-Momberger, 2011), a la acción cotidiana⁴⁶. Esto es posible, pues en el relacionamiento con los otros (experiencia) en la cotidianidad están presentes esquemas tipificadores (Schutz y Luckmann, 2009), a partir de los cuales los otros son aprehendidos⁴⁷ y afectan continuamente la interacción con el otro (Castro, 1996) sobre todo cuando se trata de situaciones “cara a la sociedad, de nuestra profesión, y que, por lo tanto, pertenecen también a la realidad de nuestra vida cotidiana” (Castro, 1996, p.93). De esta forma, la reiteración de las prácticas, su

⁴⁵ Las prácticas pueden ser rutinizadas o no, sin embargo, es importante destacar en ellas su articulación con situaciones que pueden interpretarse desde una mirada temporal o relacional, pues, por una parte, las prácticas rutinizadas aluden a formas heredadas y tradicionales de hacer (tradicionalización), por otra parte, remiten a una situación o contexto contemporáneo; y, por último, se proyectan desde un deber ser o desde la incidencia que deberían tener esas prácticas.

⁴⁶ Para Giddens (2011) “La rutina (todo lo que se haga de manera habitual) es un elemento básico de la actividad social cotidiana [...] El término “cotidiana” apresa con exactitud el carácter rutinizado propio de una vida social que se extiende por un espacio - tiempo. La repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras día es el fundamento material de lo que denomino la naturaleza recursiva de la vida social” (p.24).

⁴⁷ Kerbrat- Orecchionni (1998) en su estudio sobre las interacciones verbales emplea el término *relacionemas* para hablar de aquellos elementos que presentan una predicación básica del otro sobre la base de las características sociales que lo identifican, y que, a su vez, se definen desde relacionamiento que las personas han sostenido con otros en contextos, espacios y tiempos anteriores.

dinámica cotidiana y de repetición a través de su rutinización es lo que le imprime y fortalece el carácter performativo⁴⁸ que las caracteriza.

En ese sentido, la profesionalidad pedagógica se configura, así como un proceso recíproco (objetivo y subjetivo), entre la imagen atribuida por otros y la propia imagen. Así, las dimensiones se constituyen en el resultado individual pero también colectivo, biográfico y establecido, de los distintos procesos que se acuerdan o se imponen entre los docentes o que definen las instituciones.

En relación con la profesionalidad pedagógica, habría que señalar que la descripción de las vivencias cotidianas de los docentes en la vida de la escuela, desde sus miradas y voces, las formas de interacción, las condiciones de los territorios y las particularidades de la profesión docente, son en principio la evidencia de que esta categoría está atravesada por condiciones sociales, académicas, institucionales y experienciales, que reclama distintas perspectivas de abordajes que le permitan a los propios docentes pensarse, moverse, enunciarse. En este sentido, sus relatos nos orientan en la reconstrucción y en el reconocimiento de las experiencias, interpretaciones e interacciones que dan cuenta de la profesionalidad pedagógica en el marco de la cultura escolar. Así, por ejemplo, encontramos situaciones de confrontación profesional que hemos relacionado con la dimensión experiencial fundamentalmente, cuyo ámbito de enunciación también lo podemos rastrear en lo académico.

Esto no solo daría cuenta de la vinculación de distintos descriptores que aparecen en dimensiones diferentes, sino de la necesidad de considerar un principio sistémico para explicar la profesionalidad pedagógica y que permita asumir las dimensiones que la constituyen como elementos que guardan relaciones solidarias. Así, en el marco de estas relaciones solidarias no solo interesa explicar qué configura cada dimensión, sino los elementos que permiten las interrelaciones y el resultado de las mismas. Por ejemplo, los asuntos referidos a la naturalización de ciertas prácticas o la preocupación que se manifiesta por la identidad o imagen del docente serían uno de esos aspectos que derivan de la consideración de los elementos de interrelación, es decir, no se podrían explicar desde una comprensión fragmentaria de las dimensiones de la profesionalidad pedagógica en los contextos que se pretendan revisar.

Por ahora, podemos señalar que la profesionalidad pedagógica va más allá del cumplimiento de requisitos para poder ejercer el oficio. No está desprovista de cambios educativos y sociales que, en muchas ocasiones, generan ciertas resistencias por parte de los docentes como una forma de salvaguardar su identidad y cultura profesional que, ellos perciben, están siendo vulnerados. Las dimensiones de la profesionalidad pedagógica, entonces, se ven como el conjunto de factores (internos y externos a la escuela) que atraviesan el accionar docente y su propio saber profesional.

En esa medida, las narrativas de los docentes del norte expresan de formas plurales que las dimensiones de la profesionalidad se manifiestan dentro unos

⁴⁸ Para Butler (1997) la performatividad se asume como una práctica ritual y reiterativa de poder que produce aquello que nombra, así como su exterior. De esta forma, la configuración de identidades es posible por efectos de la reiteración, puesto que todo proceso de naturalización camufla un proceso político e histórico (ideológico) que determina su propia constitución.

espacios de interacción, a través de características y atribuciones particulares, es decir, la imagen de sí mismos y de su propia práctica se configura bajo el reconocimiento o no del otro. Por lo tanto, ninguno de ellos, habla de su práctica al margen de lo que los otros manifiestan sobre ellos. Por lo anterior, la propia mirada sobre su oficio, como trayecto biográfico, reclama integrarse con procesos de relaciones con sus pares, estudiantes, padres de familia, actores sociales y las mismas directrices institucionales que le permitan personificar su profesión.

De acuerdo con lo anterior y como habíamos mencionado en el apartado *Dimensiones de la profesionalidad pedagógica en el norte de Antioquia*, más allá de pretender un criterio unificado o una sola definición de lo que significa la profesionalidad pedagógica, que además sería un asunto idealizado, el interés al fragmentar esta categoría en sus dimensiones permite conocer el trayecto de la profesionalidad del docente en la subregión norte, como un proceso de desplazamientos que se abren paso entre las diferentes dimensiones y culturas profesionales. Vale la pena aclarar que no existe una dimensión que sea el punto de partida entre las demás, porque en la interacción cotidiana de la cultura escolar se configuran modos de constitución de la imagen que el docente tiene de su profesión.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. y Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 438-448.
- Ayala, H. J. (2003). *Solipsismo y mundo externo en la filosofía de G.W. Leibniz*. Universidad Politécnica de Valencia, D.L.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología* 32 (2), 111-131.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía* (219), 68-72.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontanamar.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Castro, J. (1996). Vida cotidiana y profesión. *Educación física y deporte* 18(2), 91-99.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber perdido. *Revista brasilera de pesquisa (auto)biográfica* 1(1), 14-30.
- Delory-Momberger, Ch. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC: Protagonismo docente en el cambio educativo* (1), 60-77.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión editorial.

- Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 10 (1), 170-184.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). *Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior*. Universidad de Granada, Facultad de ciencias de la educación, Consorcio Mundusfor.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona: Paidós.
- Feldman, M. y Petland, B. (2003) Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change Administrative. *Science Quarterly* (48), 94-118.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A (2011). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Casell (reprinted).
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Ibarra, O. (1999). La profesionalidad del educador. *Revista de la Universidad de La Salle* (29), 51-62.
- Kerbrat- Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. París: Armand Collins, Tomo 1 y 2.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Educación y Pedagogía* (5), 85-108.
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.

- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico narrativa*. Madrid: Narcea S. A. ediciones.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 13 (2), 1-13.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación* (350), 203-21.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Runge, A. y Murillo, G. (2018). Profesión, maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3 (8), 397-415.
- Runge Peña, A.K. (s.f.). *Cultura escolar en Antioquia: Prácticas de diferenciación y escenas de reconocimiento* (Documento de trabajo).
- Runge Peña, A.K. (s.f.). *Metódica para el análisis, reconstrucción e interpretación de datos cualitativos: El paso del "qué" al "cómo"* (Documento de trabajo).
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Trujano, M. (2011). Giddens y la "individualidad altamente reflexiva". *Argumentos* 24 (65), 199-225.
- Weber, M. (1978). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cultura profesional pedagógica de los docentes del occidente de Antioquia: una aproximación desde sus trayectos biográfico-profesionales.

Faber Andrés Álzate Ortiz⁴⁹
Yarmin Lorena Tabora Morales⁵⁰

A lo largo de este capítulo se encontrarán elementos como las concepciones teóricas de las culturas de la enseñanza, los atributos que constituyen la profesionalidad docente, la escuela como escenario de actuación, la narrativa como estrategia para dar la palabra a los docentes y como recurso metodológico en investigación educativa, algunos hallazgos que dan pie a la pertinencia de nuevos procesos de análisis sobre la profesionalidad pedagógica y sus relaciones contextuales y, finalmente, las conclusiones preliminares de este estudio.

Se establece como categoría de referencia la cultura profesional pedagógica, pero fundamentada en las formas de responder a la profesionalidad docente desde *lo académico* (como resultado de su paso por la educación formal), *lo personal* (referida al conjunto de experiencias individuales y propias que inciden en su práctica profesional), *lo institucional* (en función de la relación profesional pedagógica del docente con las normas y la estructura administrativa que definen a la institución donde trabaja) y *lo social* (asociada con las diferentes relaciones que se generan entre la comunidad educativa y el quehacer pedagógico del docente como profesional de la educación).

Precisiones metodológicas

El enfoque de la profesionalidad docente como un campo de conocimiento que es susceptible de ser problematizado e investigado y que además tiene una estrecha relación con todos los asuntos propios de la condición humana y los distintos desarrollos socio-culturales, nos ha demostrado que no puede ser estudiado desde aquellas perspectivas meramente técnicas e instrumentales con las cuales históricamente se ha interpretado la realidad educativa, si lo que queremos es develar otros/nuevos horizontes de sentido epistemológico que permitan transformar el escenario de actuación de los docentes en la actualidad.

Lo anterior, exige una visión multireferencial de la realidad educativa que facilite la interacción objetiva entre la teoría y la práctica sobre aquellos asuntos

⁴⁹ Decano de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bello. Investigador adscrito al Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas –GEIEP-. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle de Costa Rica, Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Licenciado en Gestión Educativa, Universidad San Buenaventura faber.alzate@uniminuto.edu; faberalzate@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3102-7666>

⁵⁰ Docente-Investigadora adscrita al Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas –GEIEP- de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO-, Bello (Antioquia). Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales y Comunicadora social de la Universidad de Antioquia. tabordalorena@gmail.com

centrales que tienen que ver con las culturas de la enseñanza y para ello, será necesario un estudio sistémico del problema que permita “comprender la cultura profesional pedagógica de los docentes del Occidente de Antioquia a partir de sus trayectos biográficos narrativos”. Este ejercicio, sugirió un enfoque de investigación cualitativo, que se soporta en un proceso de codificación abierta, axial y selectiva para develar unas coordenadas sociales que permitieron situar unos nodos generales de análisis que facilitaron reflexionar-deconstruir y volver a formular algunos de los postulados teórico-conceptuales existentes alrededor de culturas escolares, como se podrá observar en la descripción del diseño metodológico.

Según Badilla (2006), para el enfoque cualitativo “la realidad social es histórica, relacional, dinámica, variable, local pero articulada a procesos amplios más complejos económicos, políticos, culturales” (p.43). y la teoría fundamentada según Corbin y Strauss, “se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación de manera creativa y flexible” (p.22). Adicionalmente con el enfoque, se propuso un diseño narrativo (Mertens, 2005) que guardó total coherencia con la naturaleza del problema y la naturaleza de los objetivos a través de los trayectos biográfico-profesionales o cursos vitales (Schütz, 1981, 1984) que elaboraron los profesores de la subregión de Occidente Antioqueño, quienes desarrollaron con esquemas de acción, curvas e incidentes críticos en el curso vital personal-profesional, patrones del discurrir institucional dentro de sus historia de vida y los procesos de transformación a lo largo del tiempo.

El Diseño de investigación

Primer momento. Identificación de categorías foco u observables, con la participación activa de 32 docentes nombrados por la Secretaría de Educación Departamental vinculados a IE urbanas y rurales en los niveles de Educación Básica Primaria y Secundaria, se obtuvieron igual número de relatos escritos relacionados con sus trayectos biográfico-profesionales, relatos que fueron objeto de estudio para esta investigación, por cuanto permitieron acercarse a las realidades que constituyen la sustantividad de su ser y quehacer profesional. Este momento, permitió que diferentes categorías foco fueran emergiendo y con ello, se consolidó la idea preliminar del esquema de inteligibilidad el cual dio cuenta de todos aquellos asuntos que soportan de forma causal no solo la profesionalidad de estos docentes. sino también la(s) cultura(s) de la enseñanza en las que se desarrolla la praxis profesional.

La unidad de análisis para este momento, estuvo constituida por relatos biográfico-profesionales de los docentes participantes, buscando reconocer en ellos algunos atributos/valores que, desde el ser, saber y hacer como profesionales docentes constituían la(s) cultura(s) de la enseñanza en los contextos de actuación.

La unidad de trabajo en el primer momento, estuvo constituida por 32 relatos de docentes del Occidente Antioqueño, que cumplieran con los siguientes criterios: estar contratados por la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia,

vinculados a IE rurales o urbanas en grados de Básica Primaria, Secundaria o Media y contar con el licenciamiento⁵¹ para ejercer la docencia en estos niveles.

Procedimiento: se llevaron a cabo cinco encuentros *in situ* con los docentes participantes en el proyecto, para conversar sobre las diferentes experiencias pedagógicas que han tenido a lo largo de su vida profesional, los temas, teorías, situaciones críticas de interés producto de su quehacer docente cotidiano. Finalmente, cada uno de forma escrita construyó su relato biográfico-profesional narrando experiencias significativas de su trayecto profesional.

El procesamiento de la información se realizó utilizando el software *Nvivo*, tomando como macro categorías de referencia las culturas profesionales de la enseñanza a saber: cultura individualista, cultura balcanizada, cultura de la colegialidad artificial y la cultura colaborativa (Hargreaves, 1991). El procesamiento siguió la racionalidad cualitativa de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo, (2008, pp.138-143)

Segundo momento. Elaboración del esquema de inteligibilidad, una vez se definieron las categorías de acuerdo a la información contenida en los relatos elaborados por los docentes, se elaboró el esquema de inteligibilidad causal siguiendo la siguiente correlación $(A \text{ p } B) = (B = f(A))$, a partir del cual se llevó a cabo la búsqueda de información en profundidad, teniendo en cuenta las macro categorías predefinidas sobre la cultura profesional de la enseñanza (individualista, balcanizada, colegialidad artificial y colaborativa).

Tercer momento. Definición de coordenadas sociales que fundamentan la profesionalidad docente en la subregión del Occidente de Antioquia. Tomando como punto de partida los datos encontrados en el esquema de inteligibilidad se construyeron las coordenadas sociales buscando comprender de manera amplia las realidades en las que se mueve la profesionalidad docente en esta subregión del Departamento, no con el propósito de unificar o uniformar los saberes, prácticas y/o discursos, sino para entender las maneras en que, los docentes que habitan las IE de esta zona, viven, asumen y desarrollan su identidad profesional a partir de las dimensiones académica, la dimensión social, la dimensión institucional y la dimensión experiencial. Finalmente, lo que se trata de mostrar no es una objetivación excluyente de las realidades en las que se desempeña el profesional docente, sino sus coordenadas sociales comunes y generales, como aquellas configuraciones que bien pueden definir las significaciones de su quehacer en el contexto de la cultura escolar.

Desarrollo

La cultura es definida por Rodríguez (2011) como la base de la actuación humana, ya que estructura las prácticas cotidianas del ser humano. Es a través de la cultura que la mayoría de los seres humanos nos desenvolvemos en la vida diaria, y por ende influye en diversos ámbitos, uno de esos ámbitos es el de la enseñanza, Rodríguez (2011) afirma: “la enseñanza constituye una acción de mediación que

⁵¹ Este licenciamiento para ejercer la docencia en Colombia se obtiene al cursar y aprobar un programa académico de licenciatura, egresar del programa de formación complementaria de una Escuela Normal o cursar y aprobar el programa de formación pedagógica para no licenciados que esté autorizado por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

refleja formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones culturales aceptados por el grupo al que se pertenece” (p.56). De esta forma dentro de la escuela los profesores transmiten las distintas formas de comunicación a partir de la interacción.

Las culturas de la enseñanza para Hargreaves (1998) comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. Es lo que rige el comportamiento de los profesores ante cualquier situación, a partir de ellas es que los profesores saben cómo actuar y qué pueden hacer para resolver alguna situación o la manera en la que planean y ejecutan una clase (Hargreaves, 1998).

En términos generales, la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar, formando e influyendo en lo que los actores del entorno escolar piensan y actúan. (Elías, 2015, p.288)

Cuando se habla de cultura en cualquier contexto se entiende como un fenómeno que permanece en el tiempo intrínseco entre la población en la que se desarrolle, es por esto que, aunque se vayan modificando los actores que participan en la cultura esta no se modificara, sino que como dice Hargreaves (1998) la cultura transmite, a los nuevos copartícipes, las maneras de actuar que se han generado y compartido de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional y para que el profesor pueda seguir cierto orden preestablecido con la finalidad de adaptarse más rápido en su entorno laboral, desarrollándose y adaptando su propia personalidad con la cultura con la que se sienta más identificado.

Hargreaves (1998) postula que la identidad de un profesor y la de su labor educativa se construyen a través de las culturas de la enseñanza, involuntariamente se siguen o imitan patrones de comportamiento que se han observado en el pasado o en el contexto educativo en el que participen. A la vez, estas conductas de comportamiento se ven fuertemente influenciadas por las expectativas propias y las de los compañeros de trabajo, es por esto que se moldean hacia cierta cultura y dirigen sus comportamientos hacia el logro de los objetivos que ellos mismos se proponen, aunque en algunas ocasiones estos no sean los mejores para sus prácticas de la enseñanza o con estos no se lleguen a obtener los mejores resultados para los alumnos y la institución.

Dentro de las culturas de la enseñanza, y de la manera de desarrollarse a nivel profesional de los profesores, Renes y Martínez (2015) refieren que los estilos de enseñanza son considerados como un conjunto de características que los profesores poseen relacionadas con sus comportamientos en aquellos ámbitos donde actúan y se relacionan, es decir son características fundamentales para observar las culturas y ver lo que hace particular a cada subgrupo.

Mediante la observación a una cultura podemos darnos cuenta de los factores que intervienen en los patrones de compartimiento de cada actor, Por ejemplo: “El estilo del profesor y su estrategia didáctica afectan el clima escolar que prevalece en el aula, el grado de participación de los alumnos, los niveles de atención y comprensión del grupo, así como el aprovechamiento escolar” (Escobar,

2015, p.3). Todos los actores que participen en la cultura tienen la capacidad de modificarla y generar un cambio a partir de sus acciones y a pesar del currículo escolar que ya se encuentre establecido. Además, para los profesores las relaciones que se establecen entre compañeros de trabajo son fundamentales pues es a partir de este punto donde ellos mismos formarán su identidad, adaptándose a su forma de enseñar y afectan de tal manera que, aunque no se encuentren presentes los profesores seguirán actuando y enseñando de la manera con la que se sientan identificados.

Es así como Hargreaves (citado por Mairal, 2015) plantea que dentro de las culturas existen dos aspectos fundamentales que son el contenido y la forma. “el contenido de la cultura estaría definido por las actitudes, valores, creencias, habilidades, supuestos y forma de hacer las cosas compartidos por una comunidad docente” (Mairal, 2015, p.6). El contenido de la cultura es ese aspecto que se puede ver fácilmente reflejado en las conductas de los actores que participan en determinada cultura, son contingentes entre cada miembro pues cada uno contribuye con la reproducción y transmisión de determinadas conductas y valores, como lo mencionan Renes y Martínez (2015) las maneras de enseñar de los docentes, así como las formas de aprender de los alumnos se hacen visibles diariamente en los centros educativos.

Por otro lado, Hargreaves (como se citó en Mairal, 2015) dice que la forma de la cultura es comprendida como el modo de trabajar de los docentes entre sí; describe las reglas de participación entre ellos, así como sus pautas/modelos de relación y asociación. Las culturas de trabajo docente están influidas por las estructuras de trabajo de la enseñanza. Es decir, en este aspecto se ven inmersos los límites que cada participante tiene entre las relaciones como las planeaciones grupales que se pueden llegar a dar, ideas y estrategias que se comparten entre ellos.

Por esto, Hargreaves (1998) plantea que el hecho de comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo, con la finalidad de realizar mejoras en las formas de relacionarse del profesorado y consecuentemente los cambios en la enseñanza, en el aprendizaje que se logre en los alumnos y en general dentro de la educación.

Existen diversas causas por las que se desarrollan y se agrupan de formas diferentes las culturas de la enseñanza en general, por ejemplo, en la actualidad y a través de los años han existido profesores que desarrollan su trabajo solos con los alumnos, dentro del aula cada profesor desarrolla la clase a su manera, puesto que pocas veces pueden llegar a recibir retroalimentación de colegas o de compañeros con puestos superiores (Hargreaves, 1998) o contrario a esto, existen otro tipo de docentes que fuera del aula prefieren compartir estrategias y experiencias con sus compañeros; todo esto puede suceder porque cada profesor como cada persona posee una personalidad en particular y será de esta manera que se va a adaptar a un estilo de trabajar y de enseñar.

Pero esto no solo será el resultado de la personalidad sino que, como lo expone Moreno (2002), el comportamiento con el que se manifiestan los profesores es, en gran medida, el resultado de sus pensamientos, de sus conocimientos, sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas,

de sus actitudes y disposiciones personales. Por esta razón, comprender el comportamiento docente exige analizar con profundidad los factores y procesos internos que determinan la intencionalidad y la actuación del profesor dentro del contexto escolar, así como las influencias que tienen sobre del exterior.

Por otra parte, para el moldeamiento de las culturas de la enseñanza se ven implicadas las culturas del aprendizaje, dado que cualquier clase y cualquier acción que tome el profesor debería estar organizada de acuerdo a estas culturas, es decir a las formas de participación de los alumnos, los modos de interacción comunicativa, los modos de control de los aprendizajes, entre otros, lo que deja ver que existen muchos factores y variables que contribuyen en la formación de las culturas de la enseñanza y uno que no puede dejar de lado la interacción que hay con los alumnos, pues es con ellos con quienes los profesores comparten la mayor parte del tiempo y son los actores principales a los que está designada la práctica educativa (Morales, Bertone y Wheeler, 2015).

Para Martin (2006) el comportamiento del individuo en una organización no sólo depende de su personalidad sino también de las características del entorno en el que se encuentre y en las situaciones en las que se desarrolle, además este autor considera que de las relaciones interpersonales que mantengan los miembros del centro educativo, del sistema de comunicación que establezcan, de la cohesión que se genere entre ellos va a depender, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo. Es decir, si los profesores se sienten satisfechos con las relaciones que han establecido, el ambiente laboral en el que se desenvuelven y con los resultados que obtienen tendrán un mejor desempeño en la forma de relacionarse con sus compañeros y con los alumnos.

Considerando lo anterior, Moreno (2002) considera a la enseñanza como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones y un proceso de adopción de decisiones. En ocasiones el profesor es consciente de sus actuaciones y a veces las realiza automáticamente siguiendo el patrón de comportamiento de la cultura a la cual pertenece. Entonces, el origen de las diferentes culturas de la enseñanza se encuentra en los procesos mentales que subyacen al comportamiento; procesos de pensamiento, obtención, organización, interpretación y evaluación de información, que guían y determinan el comportamiento docente en cualquiera de sus etapas (Moreno, 2002).

A pesar de que los profesores tienen funciones preestablecidas con las que debe cumplir, cada uno dará su propio estilo, que tal como lo menciona Marques (2000), están relacionadas con la planeación de las clases y cursos, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, buscar y preparar materiales para los alumnos y motivar al alumnado para su aprendizaje, por lo tanto, “el profesor va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que transmitirá mediante la enseñanza y la convivencia que tiene el profesor con sus alumnos” (Prieto, 2008, p.328).

En consecuencia, no se puede hablar de una sola cultura de la enseñanza, puesto que existen diversas maneras de desarrollarse profesionalmente como profesor las cuales se agrupan en subculturas que poseen características en común, cada una de ellas con ventajas y desventajas sobre las demás, pues como lo menciona Bolívar (1993) en cada organización no se suele tener una cultura unificada:

Cada departamento, comunidad ocupacional o laboral, con el paso del tiempo, desarrolla su propia subcultura con su propio (lenguaje, normas, perspectivas y fines, diferencias perceptivas, etc.); por lo que, frecuentemente, en las organizaciones predominan más las diferencias y conflictos que el consenso. (Bolívar, 1993, p.2)

Con lo dicho, hasta aquí, se exponen a continuación las diferentes culturas que han sido planteadas y propuestas por diferentes autores de acuerdo a la categorización que han realizado en cuanto a tipos de relaciones, formas de trabajo, identificación personal, y las condiciones organizativas, estas culturas son: la cultura individualista, la cultura colaborativa, la cultura de la colegialidad artificial, la balcanizada y la mosaical móvil.

Cultura individualista

La cultura individualista está caracterizada por el aislamiento del profesor en el ejercicio de la enseñanza, está aislado del resto de compañeros de trabajo y enfocado en su propio desarrollo profesional, sin formar parte de grupos de trabajo dentro de la organización, con lo cual da y recibe poca ayuda, a su vez produce un sentimiento de inseguridad y nivel de riesgo reduciendo la calidad de su enseñanza. Los profesores enmascaran el temor a una posible evaluación detrás de la "autonomía" con lo cual mantienen alejados a los observadores; de esta manera se resisten a compartir problemas surgidos en el aula (Murzi, 2005).

Del mismo modo, y como lo plantea Hargreaves (1998), dentro de la cultura individualista la ayuda no suele ir más allá de la puesta en común de los materiales e ideas al uso, que no suele practicarse la planificación y la resolución de problemas con los compañeros y que los docentes "aislados" prefieren reservarse para ellos los problemas que puedan llegar a emerger durante el proceso de enseñanza y en la relación con los alumnos lo que normalmente ocasiona un desempeño más bajo para los alumnos.

Se plantean dos posibles explicaciones para la cultura individualista, la primera de ellas dice que el individualismo se asocia con la falta de confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad; con los fallos y fracasos de los profesores que hayan tenido en experiencias pasadas o que tengan miedo de que ocurran, que en parte son "naturales" y en parte son el resultado de las incertidumbres de su trabajo, al tener estas características en su personalidad ocasiona que los profesores generen miedo de compartir experiencias, pedir ayuda o consejos. Dentro de la otra explicación se considera que el individualismo del profesor se deriva del hecho físico del aislamiento (Hargreaves, 1998). Como ya se mencionó anteriormente, el hecho de que las aulas y las clases son planeadas para que los profesores trabajen separados con su propio grupo de alumnos es propio también de la arquitectura tradicional de las escuelas.

En este caso, menciona Hargreaves (1998) que no todas las consecuencias que trae una cultura individualista son negativas sino que también pueden llegar a significar características personales positivas como autonomía individual, además de dotar al profesor de recompensas psíquicas como alegría y satisfacción que proporcionaban al profesor las relaciones intensas, sostenidas y cariñosas que se pueden llegar a establecer con los alumnos, y del éxito que obtenga en la realización de su metas y expectativas dentro del aula pues habrán sido ellos mismos quienes participaron en mayor medida en el cumplimiento de sus metas.

Se refieren por parte de Lavié (2004) otras posibles comprensiones sobre el individualismo docente que serían la condición del trabajo como ya se mencionaron anteriormente “por una serie de características organizativas firmemente asentadas en el desarrollo histórico de las escuelas” (Lavié, 2004, p.441). A su vez, plantea que se puede deber este comportamiento en los profesores como una expresión de un déficit psicológico o de un comportamiento desviado, en el que se responsabiliza o culpa a los profesores de los comportamientos individualistas, o que simplemente los profesores actúan mediante estos patrones como resultado de una elección individual y voluntaria que realizan a base de criterios de orden pedagógico o personales.

Cultura colaborativa

La cultura colaborativa para Mairal (2015) se asocia a equipos multidisciplinares entre los cuales rige la interdependencia positiva, se valora la colaboración para la resolución de problemas y la organización de la enseñanza. Según De la Barrera (2005) dentro de esta cultura se muestran relaciones basadas en el sentido de comunidad, apoyo mutuo, compartido, construidas por necesidades genuinas de los grupos. En las formas de trabajo existe un concepto de enseñanza como tarea colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, pues los profesores son partícipes en la labor de enseñanza de sus compañeros al realizar trabajos en grupo, compartir estrategias, experiencias, materiales de trabajo, entre otras cosas con la finalidad de, mejorar sus prácticas y poder obtener mejores resultados en la enseñanza, a su vez los profesores que pertenecen a esta cultura desarrollan más sentido de identidad hacia su grupo de trabajo pues crean lazos más fuertes y genuinos.

Al respecto, Hargreaves (1998), plantea que “la colaboración y la colegialidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado” (p.211). Es por esto que cuando prevalece la cultura colaborativa dentro de una institución educativa, se le suele asumir como un factor relacionado con los resultados escolares positivos en ámbitos de eficacia, considerándose de suma importancia que se creen relaciones colaborativas entre los docentes y se asuman como un requisito fundamental para el buen desarrollo de la enseñanza.

Existen diversas relaciones de trabajo entre las culturas de la colaboración planteadas por Hargreaves (1998), tales como:

Espontáneas: surgen, ante todo, de los mismos docentes, en cuanto grupo social. Pueden estar apoyadas por la Administración y promovidas gracias al establecimiento de un horario adecuado, fomentadas por los directores para cubrir las horas de clase.

Voluntaria: las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores les reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o la persuasión no coactiva de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.

Orientada al desarrollo: en las culturas de colaboración, los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que

se comprometen. En las culturas de colaboración, los profesores fijan, con mucha frecuencia, las tareas y fines del trabajo conjunto, en vez de someterse a implementar los objetivos de terceros

Omnipresente, en el tiempo y en el espacio: gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos. Pueden adoptar una forma consistente en temas como intercambios de palabras y miradas, alabanzas y agradecimientos.

Imprevisible: como, en las culturas de colaboración, los docentes juzgan y controlan lo que hacen; con frecuencia, los resultados de la colaboración son inciertos y no pueden preverse con facilidad. (pp.218-219)

Con base en lo que plantea Hargreaves (1998), las culturas de colaboración pueden ser de carácter limitado o restringido, es decir los profesores se dedican a actividades más seguras de puesta en común de recursos, materiales e ideas o a planificar juntos unidades de estudio sobre la marcha, reflexionando sobre el objetivo y las consecuencias de lo que hacen. En este caso, las culturas de colaboración pueden llegar hasta el trabajo conjunto, la observación mutua y la investigación reflexiva centrada de manera que amplíe la práctica críticamente, tratando de encontrar las mejores alternativas en la búsqueda continua del perfeccionamiento.

Cultura balcanizada

La cultura de la enseñanza balcanizada

Se caracteriza por la presencia de subgrupos dentro del grupo social, muchas veces aislados y enfrentados entre sí. Los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. (Murzi, 2005, p.87)

Este tipo de culturas dentro de un entorno escolar pueden llegar a limitar proyectos en común e interdisciplinarios pues los actores estarán enfrascados en su área de trabajo y no se tomarán el tiempo para socializar posibles soluciones a problemas con la totalidad de la comunidad de profesores.

Otra característica de la cultura balcanizada es que, dentro de ella existe poca permeabilidad, por lo que la enseñanza, la planificación, la decisión y el aprendizaje profesional se llevan a cabo predominantemente en los propios departamentos o divisiones a los que pertenecen los profesores dado a que los subgrupos están muy aislados entre sí.

Para Hargreaves (1998) la permanencia duradera en el subgrupo es otra de las características de la cultura balcanizada, ya que son pocos los profesores que cambian de un año a otro de subdivisión, son organizaciones que tienen a permanecer en orden consecuente también a la identidad que sienten los profesores con su grupo de trabajo y con las asignaturas que imparten, asumen el rol que se les asigna al ser pertenecientes a ese grupo, pues es la socialización con sus compañeros docentes y con las áreas de conocimiento en las que se desarrollan las que construyen su identidad, sin embargo no se queda solo en la identidad que sienten los profesores sino que dentro la cultura balcanizada también se encuentran un carácter político, si se tiene en cuenta que "las subculturas de los profesores [...] también son elementos promotores de intereses personales. Los ascensos, las

categorías y los recursos se conceden y materializan con frecuencia a través de la pertenencia a las subculturas de los docentes” (Hargreaves, 1998, p.236).

Cultura de colegialidad artificial

Dentro de la cultura de la colegialidad artificial como lo señala Bolívar (1993) las relaciones entre profesores son impuestas externamente, regulada por procedimiento burocráticos y de forma administrativa. Las formas de trabajo dentro de esta cultura son mediante reuniones formales dentro de las cuales se revisan ciertas metas prefijadas en tiempos y espacios determinados.

Aunque dentro de esta cultura se lleva a cabo un trabajo conjunto, este trabajo es artificial y forzado ya que no hubo un consenso para la formación del subgrupo y no está formado por intereses personales sino por intereses externos, lo que provoca que dentro de esta cultura predominen maneras de trabajar más individualistas, ya que al estar ignorando las motivaciones personales de los profesores se limita a que lleguen a una verdadera cultura de colaboración, trabajando realmente en equipo en donde se logren los objetivos externos pero también los objetivos internos y personales y la formación de la identidad con el grupo al que pertenecen (Bolívar, 1993).

Cultura de mosaico móvil

Esta cultura se considera según Hargreaves (1995) como una propuesta de mejora para las relaciones de los profesores, pues se caracteriza por su flexibilidad, su capacidad de adaptación, creatividad, oportunidad, colaboración, perfeccionamiento continuo, una orientación hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprendizaje sobre su ambiente y sobre sí mismos, en los que se tiene pocos niveles de jerarquía y límites poco claros entre las funciones y unidades que conforman el subgrupo, se caracterizan principalmente por ser organizaciones globales con relaciones internas y externas que incluyen operaciones conjuntas y alianzas.

De la misma manera, se considera por Hargreaves (1995) que este tipo de cultura llegaría a ser la que tenga mayores oportunidades de prosperar en un contexto postmoderno, que no se quede en solo sistema de creencias, conductas y valores, sino que cambie y experimente para la mejora de sus conocimientos y técnicas de su área para posteriormente mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. A través de la flexibilidad y el constante movimiento que caracteriza a esta cultura se les permite a los profesores que continuamente amplíen sus capacidades mediante la participación en tareas diferentes, adquiriendo diversos tipos de dominio y liderazgo.

Puede llevarse a cabo a través de redes, asociaciones y alianzas dentro de la escuela “El mosaico móvil tiene categorías estructurales que se solapan y componentes no encuadrados de forma exclusiva en una de ellas, de manera que tanto las categorías como los componentes cambian con el tiempo, si las circunstancias lo requieren” (Hargreaves, 1995, p.60). Se plantea por el mismo Hargreaves (1995) que al tener una cultura de mosaico móvil las escuelas en consecuencia tendrán una flexibilidad mayor para responder y las necesidades y circunstancias cambiantes a su alrededor, con los roles que resulten más

adecuados, pues los profesores ya tendrán la experiencia de haberse desarrollado y aprendido en diferentes áreas.

Hallazgos

Como lo sugiere Bolívar (1993), “una organización no suele tener una cultura unificada” (p.70), y aunque, “podemos hablar de la cultura dominante de una organización en cuanto sus valores básicos (*éthos* o *mores*) son compartidos por la mayoría de los miembros” (p.70), no podemos afirmar que todas las IE tienen culturas o subculturas estáticas en el tiempo, incapaces de transformarse o redefinirse, porque estaríamos desconociendo que como organizaciones vivas, están en movimiento, reorganizándose, ajustándose y desajustándose, producto de las dinámicas mismas del entorno, la normatividad legal, los gobernantes de turno y los actores-sujetos activos- del proceso educativo.

Para el caso de esta parte de la investigación, que fue desarrollada con docentes del Occidente de Antioquia, los resultados emergentes no solo resultaron coherentes con lo anterior, sino que develaron algunas relaciones epistémicas destacables que permitieron hacer una lectura amplia, crítica y reflexiva sobre la profesionalidad docente en clave de dos realidades educativas, por un lado, la naturalización de determinadas culturas de la enseñanza en lo que podemos denominar su práctica pedagógica y por el otro, en la consolidación de dichas culturas profesionales en el ámbito más institucional y local que podría decirse son, los modos más recurrentes de pensar, sentir y actuar pedagógicamente de un grupo representativo de docentes que por agrupación permiten esbozar lo que podría considerarse la cultura organizacional de las instituciones escolares para el caso de esta zona de Antioquia.

Como se puede observar en el esquema de inteligibilidad (gráfico 1), son cuatro las culturas predominantes: **la cultura individualista, la cultura balcanizada, la cultura de la colegialidad artificial y la cultura colaborativa**, cada una de ellas, con mayor o menor nivel de recurrencia nos plantean un escenario muy heterogéneo que da cuenta de unos modos particulares de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes y, por lo tanto, congregan unos estilos de trabajo personales y colectivos que dan soporte a la(s) manera(s) como se organizan a nivel curricular, pedagógico, didáctico y evaluativo en las IE del Occidente Antioqueño, dejando ver, asuntos no solo de orden experiencial, sino también, institucional, personal y social, referentes que luego pudieron ser cruzados con dichas culturas de la enseñanza y dieron como resultado una coordenadas que revelan lo que podría considerarse el origen de dichos *ethos* escolares (ver gráfico 2).

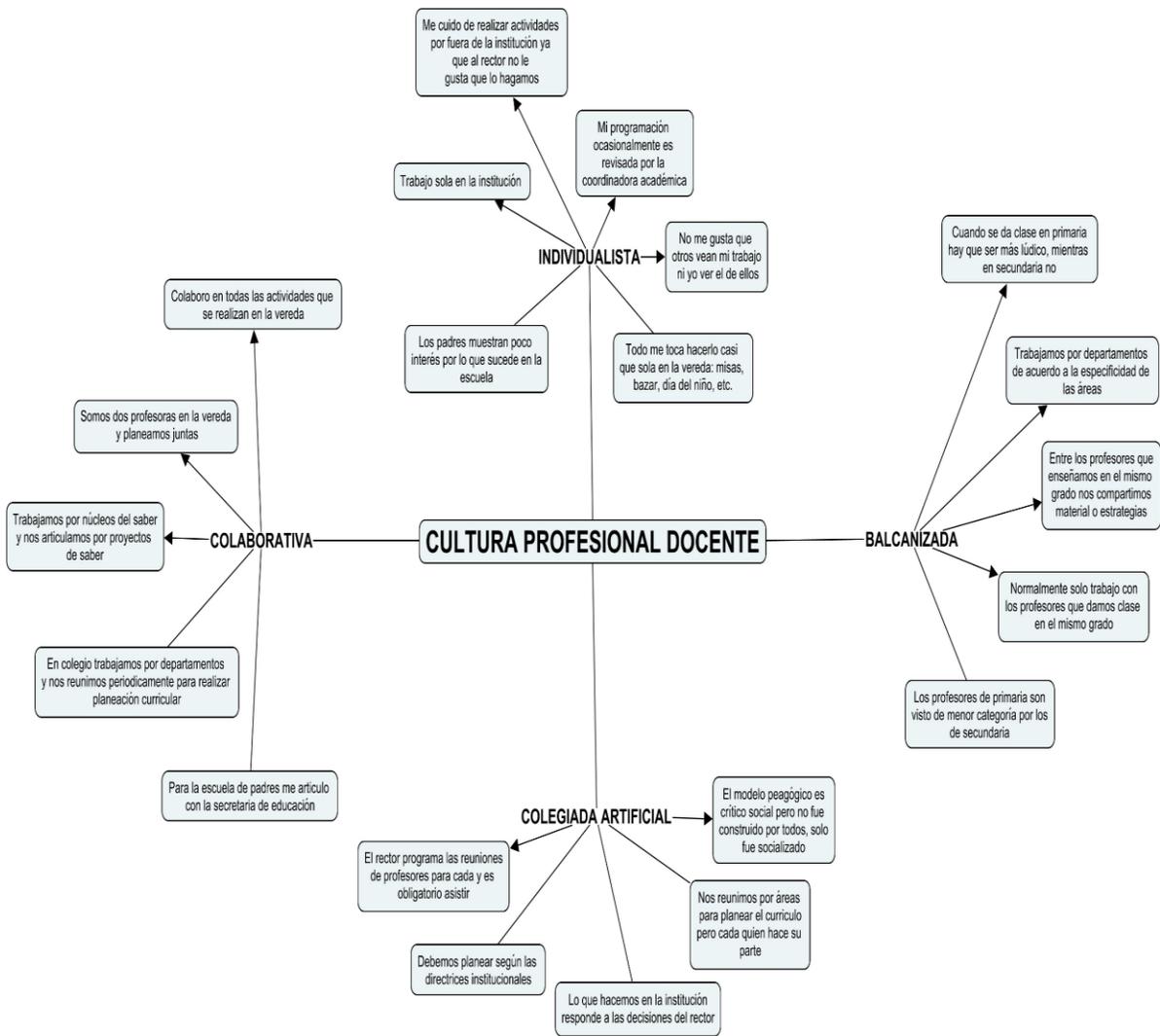


Gráfico1: Esquema de inteligibilidad causal

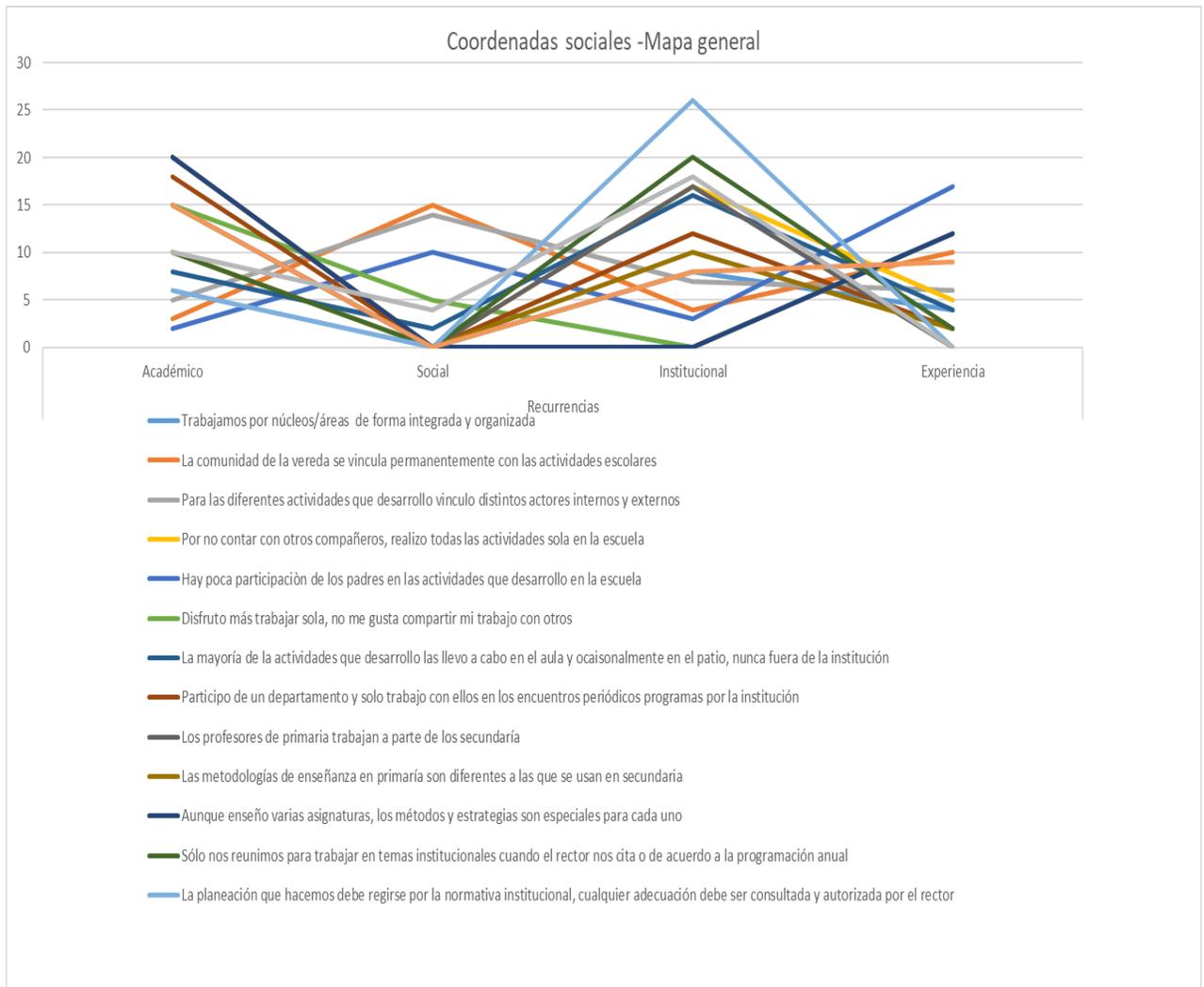


Gráfico 2: Coordenadas sociales.

En el gráfico 2 se observa que los codificadores selectivos emergentes del esquema de inteligibilidad se mueven de manera dinámica entre las cuatro dimensiones: **académico, experiencial, institucional y social**, indicando razones por las cuales dicha práctica o modo cultural de la enseñanza puede estar soportado más en convenciones, decisiones, concepciones, comprensiones y/o actuaciones que corresponde a una u otra de estas dimensiones, lo que configura socialmente, una forma de observarlas de manera objetiva y con ello, de validarlas.

Siguiendo con el mismo gráfico, ninguno de los codificadores selectivos son unidimensionales, un asunto que permite considerar la profesionalidad docente como una construcción multidimensional, integrativa y dinámica la cual requiere de unos dominios teóricos y prácticos amplios y abiertos capaces de re-de-construirse a partir de las condiciones contextuales de la época, de las problematizaciones que cada docente hace de sí mismo, de las exigencias o directrices que puedan tener las mismas IE formadoras y donde él labora, las investigaciones vigentes y demás situaciones o procesos que tengan relación con el campo de la educación y la formación o el quehacer del docente.

Adicionalmente, al evidenciar que las cuatro culturas profesionales docentes están presentes en las dinámicas escolares de la toda la subregión, se pormenorizó el estudio, explicitando cada una de las relaciones existentes entre las dimensiones y cada cultura como podrá observarse en los gráficos 3, 4, 5 y 6; destacando los modos particulares de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la cultura escolar.

- **Cultura profesional docente de tipo colaborativa:**

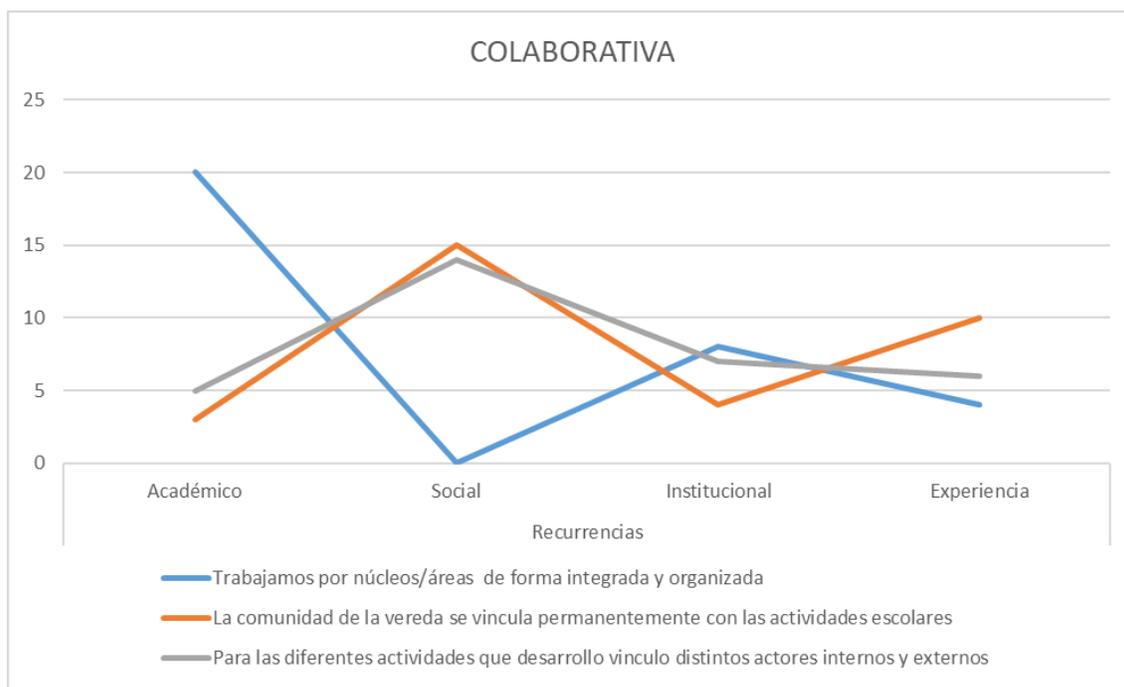


Gráfico 3: Cultura colaborativa.

Para este caso, la mayoría de los profesores consideran que la forma de organización curricular que exige trabajar por áreas y/o núcleos es un asunto más de dominio académico profesional y de propuesta institucional que de una exigencia social como atributo del currículo, sin embargo, en el caso de los profesores que trabajan en escuelas rurales y de forma excepcional, los que están en la cabecera municipal, manifiestan que participan en todas las actividades que desarrolla la comunidad, desde torneos deportivos, eucaristías, fiestas patronales o juntas comunales, entre otras, como lo plantean los siguientes docentes participantes:

***M1:** Como profesor soy invitado a participar de todas las actividades que hace la comunidad, yo colaboro desde la planeación hasta la ejecución, hasta me toca ayudarles a organizar todo, después de terminado el evento.*

***M2:** En mi institución nos organizamos por núcleos y trabajamos organizadamente todo por proyectos, así, las ideas de todos suman y nuestro quehacer pedagógico es más efectivo.*

***M3:** La actual rectora nos invita a trabajar por áreas y a que desarrollemos proyectos de aprendizaje.*

***M4:** Las actividades prácticas que propongo en clase se desarrollan con apoyo de los padres, de los líderes de la comunidad y de otros actores que sean relevantes.*

Las relaciones colaborativas en la práctica pedagógica del docente para este caso están más orientadas al trabajo con la comunidad que a cualquier otra cosa, y en diferentes casos es, por un lado, porque este profesional se convierte en un referente para las comunidades y por el otro, porque la escuela es, sin duda alguna, el lugar de y para el encuentro. No obstante, sería importante desde lo curricular y la gestión institucional, promover más la vivencia de ambientes colaborativos que impliquen a los estudiantes, a los docentes y al sector externo.

- **Cultura profesional docente de tipo individualista:**



Gráfico 4: Cultura individualista.

Esta cultura en particular devela desde las diferentes dimensiones, un amplio escenario de realidades escolares, personales y profesionales que la justifican, por un lado, la naturaleza individualista del trabajo de los profesores está asociada a que por cuestiones administrativas trabajan en zonas apartadas de la cabecera municipal, bajo la metodología Escuela Nueva, multigrado y con un solo docente (monodocente) asignado por la cantidad de estudiantes, lo que sí o sí, les implica trabajar solos:

M5: Trabajo como muchos maestros rurales en una escuela multigrado, con estudiantes de preescolar a quinto, con metodología escuela nueva, pero solo son 19 estudiantes, 4 en transición, 5 en primero, 4 en segundo, 3 en tercero, 2 en cuarto y 1 en quinto de primaria.

En otros casos, los educadores consideran que a los padres de familia no les interesa vincularse con las actividades que promueve la institución o que, por su nivel de escolaridad, poco participan de las actividades extracurriculares que se les proponen a los estudiantes:

M6: Tengo papás que no saben leer ni escribir y, por lo tanto, no acompañan a los niños en sus tareas, además se molestan cuando se les invita mucho a participar de actividades académicas que programo.

M7: Es una lidia hacer que los padres de familia asistan a actividades institucionales, cuando más, se asoman por la institución cuando hay entrega de calificaciones y eso porque el rector los obliga.

Otros de los temas que caracterizan la cultura individualista entre los profesores de esta subregión, están relacionados con la apatía para trabajar con su colegas, consideran innecesario este tipo de prácticas, ya que los desgasta y tendrían menos tiempo para planear sus clases, además desconfían del trabajo de sus compañeros, consideran que solo están ahí para criticarlos o señalar sus

errores, por lo que prefieren trabajar aislados evitando confrontaciones o situaciones que afecten el ambiente de trabajo:

M8: *No me gusta ni mirar ni que me miren mi trabajo, a cada quien le pagan por hacer lo suyo, mi tarea es hacer que todo salga bien dentro del aula de clases.*

M9: *Es que al rector no le gusta que hagamos actividades fuera del aula, considera que afecta la armonía de la institución, por eso, todo lo hago en el aula.*

M10: *Hay profesoras muy celosas con su trabajo, no les gusta compartir sus buenas experiencias o cuando lo hacen las cuentan a medias y, a veces, de mala gana.*

Por tanto, la cultura individualista en vez de sumar esfuerzos y potenciar resultados promueve procesos pedagógicos más desarticulados y sectarios que no permiten crear ambientes vitales de aprendizaje, donde sea realmente posible mejorar las prácticas y con ello, crear y validar conocimiento colectivo, en otras palabras, enriquecer el capital intelectual de la institución.

- **Cultura profesional docente del tipo de la Colegialidad Artificial:**

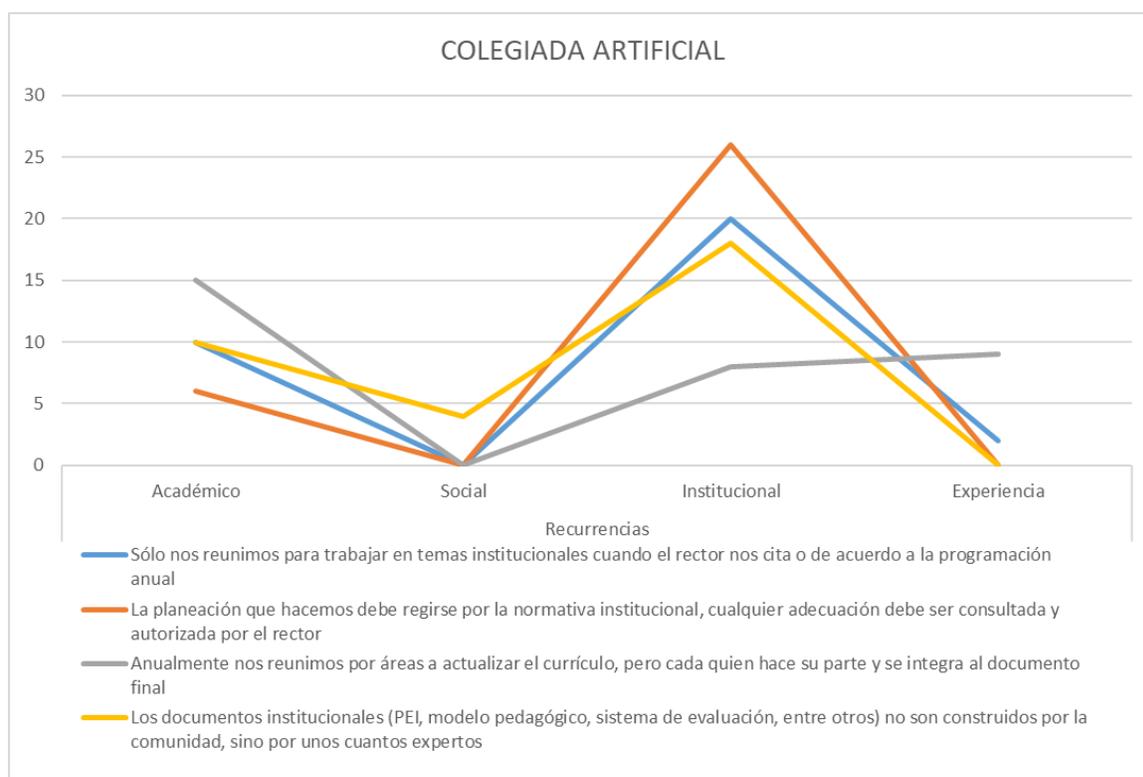


Gráfico 5: Cultura Colegialidad artificial.

En el caso de la cultura profesional de la colegialidad artificial emergente en el Occidente Antioqueño, es notorio que sus cimientos están más marcados en dos

dimensiones, la académica y la institucional, encontrándose que los docentes asocian el trabajo en equipo a asuntos más de orden legal, teórico o institucional, que las agrupaciones curriculares que existen como el trabajo por área o departamento, pocas veces son producto de ellos mismos y que más bien obedece a concepciones que tienen los rectores, coordinadores o el Ministerio de Educación. Adicionalmente, destacan que al interior de cada institución se conforman grupos – claro está que aislados unos de otros- por afinidad personal, porque comparten la misma asignatura, porque están en el mismo grado o nivel o porque así los asignan las directivas, pero no pueden considerarse comunidades de práctica en sentido estricto, ya que sus reuniones suelen ser esporádicas, impuestas y/o para cumplir algún requerimiento como diligenciar formatos, revisar documentos, entre otros:

M11: Yo pertenezco al departamento de matemáticas, allí nos reunimos cuando el rector lo programa para ajustar las mallas curriculares y para planear algunas actividades institucionales.

M12: No me gustan mucho las reuniones porque me hacen perder tiempo de planeación, pero asisto a las que están programadas en el calendario institucional, aprovecho me tomo un café con algunos profes que dan el mismo grado que yo y hasta terminamos hablando de los estudiantes que presentan problemas.

M13: Si los directivos no citan a reunión yo no me reúno, tengo todas las horas de clase completas, eso implicaría desescolarizar o trabajar en tiempo extra y eso no lo pagan.

Las prácticas catalogadas como de la colegialidad artificial, como se puede observar en el gráfico, tienen que ver con la cultura institucional y muchos docentes consideran que son sus directivos quienes la promueven y la lideran, no obstante aunque dichos profesionales dicen conocer desde su formación académica las razones por las cuales se crean unidades trabajo como áreas, núcleos, currículos integrados, estrategias basadas en proyectos, las comunidades de práctica, etc., terminan alineados con las reglas del sistema para evitarse más trabajo, problemas con sus colegas y jefes o, simplemente, porque así existía antes de llegar allí a laborar.

M14: Yo vengo de otra institución donde se trabajaba mucho en equipo, quise promoverlo aquí, pero lo que me gané fue problemas que estaban haciendo más difícil mi estadía en la institución, entonces preferí ser respetuosa de lo que aquí se hace.

- **Cultura profesional docente de tipo Balcanizada:**

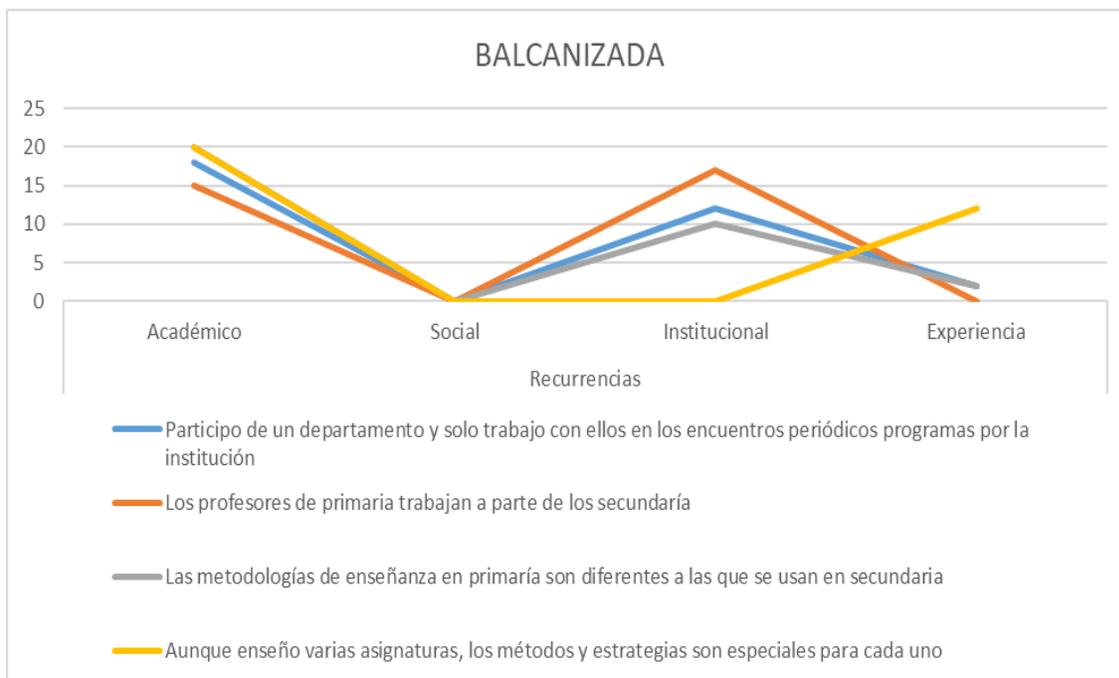


Gráfico 6: Cultura Balcanizada.

Al igual que la anterior cultura, la balcanizada al parecer tiene sus orígenes en las dinámicas institucionales y en la formación que han recibido los profesores a lo largo de su ejercicio profesional, pero en este caso en particular, existen indicios de ambientes un poco más colaborativos que dejan ver condiciones escolares de articulación más naturales y menos forzadas. Es decir, aunque la generalidad de una institución no es la de trabajar en equipo en todos los niveles y en todo momento, sí es posible que algunos profesores se agrupen ya sea por área(s), grados o niveles y desde allí, lleven a cabo la planeación de actividades conjuntas que les requiera compartir métodos, experiencias o saberes.

Algunos profesores manifiestan trabajar en equipo con mayor frecuencia y facilidad solo con los colegas que están en el mismo nivel (Básica Primaria o Secundaria), en el mismo núcleo o departamento de conocimiento o en la misma área de gestión, pocas veces interactúan entre grupos, sus dinámicas de trabajo suelen ser endógenas y cerradas, ya que no es lo mismo la enseñanza en primaria que en secundaria, en matemáticas que en idiomas, no es igual pertenecer al comité del área de gestión comunitaria que al de gestión directiva, por lo tanto, su interacción profesional es más bien limitada y por lo tanto, sus prácticas suelen estar condicionadas por los códigos o acuerdos que se establecen en estas pequeñas comunidades de práctica, generando en diferentes casos marcadas diferencias con los otros equipos de trabajo que también pertenecen por lo menos a la institución, es decir, que comparten la misma teleología:

M15: *Yo pertenezco al núcleo de ciencia y tecnología, allí nos agrupamos varias asignaturas afines, compartimos proyectos y planeamos juntos y aunque dicto una*

materia que está adscrita a otro núcleo, cuando dicto esta, uso otras estrategias diferentes que sean acordadas por el otro equipo.

M16: *Las profesoras de primaria trabajamos con la metodología GEEMPA, una compañera ha sido quien nos la ha enseñado y poco a poco hemos ido aplicándola.*

La cultura balcanizada, aunque devela algunas prácticas colaborativas no refleja un ambiente colaborativo en la totalidad de la institución, por lo tanto, se requiere más esfuerzos institucionales para lograr que los profesores socialicen sus buenas prácticas, se articulen por temas de conocimiento, elaboren proyectos juntos y promuevan procesos de enseñanza y aprendizaje que superen las fronteras mismas del aula de clases, llegando a trabajar pedagógicamente articulados con el sector externos, con diferentes grados y con población diversa.

A manera de cierre – apertura

La cultura profesional pedagógica no podrá comprenderse de manera unidimensional y acabada, dado que su naturaleza crítica exige que sea mirada de forma abierta e interdisciplinar si lo que se quiere es llevar a cabo un proceso de análisis de las realidades experienciales, sociales, académicas e institucionales que soportan el ejercicio mismo de la docencia. Ahora, para el caso de la subregión del Occidente Antioqueño, las dimensiones relacionadas con dicha profesionalidad se articularon con cuatro formas de pensar, concebir y vivir los procesos de enseñanza, lo cuales se denominaron cultura colaborativa, balcanizada, individualista y de la colegialidad artificial, estas permitieron integrar las codificaciones axiales y selectivas derivadas de los relatos biográfico-profesionales que dieron como fruto los análisis presentados y las siguientes conclusiones:

- La profesionalidad docente tiene una carga importante de códigos que se expresan a través de unas maneras particulares de planificar y desarrollar la enseñanza, estos incluyen desde la articulación de asignaturas, la planeación curricular, la teleología institucional hasta el desarrollo de proyectos pedagógicos que exigen compartir métodos, estrategias y planes entre colegas y con la comunidad educativa en general, sin embargo, las condiciones sociales, académicas, experienciales y/o institucionales no siempre están dadas para que ello fluya armónicamente y se generen verdaderas comunidades de práctica que permitan potenciar los saberes pedagógicos y disciplinares de los profesores, además de incentivar ambientes propicios para consolidar la cultura del mejoramiento continuo.
- No existe, en el caso del Occidente de Antioquia, una cultura de la enseñanza predominante en su totalidad, las cuatro son emergentes todo el tiempo según las narrativas de los docentes vinculados a la investigación; no obstante, sí se develan algunos matices pedagógicos de acuerdo a las condiciones socio-culturales y geográficas de cada uno de los municipios y a las particularidades misionales de las IE, lo que permitió delimitar el esquema de inteligibilidad causal y cada una de las coordenadas sociales que emergieron de él, facilitando la comprensión de aquellas “razones” que abrieron el camino a cada una de las culturas de la enseñanza analizadas.

- La relación entre la dimensiones (académica, experiencial, social e institucional) con las culturas profesionales pedagógicas (colaborativa, individualista, balcanizada y de colegialidad artificial) dejaron ver que el ejercicio mismo de la docencia como profesión exige de unos dominios epistemológicos y prácticos de orden educativo, bioético, psicológico, antropológico, sociológico y hasta filosófico, para poder comprender objetivamente la enseñanza como un proceso real, panificable, socialmente influyente y además creativo. Dichos dominios, deberán situar de manera permanente la posibilidad de que las prácticas docentes puedan ser mejoradas de forma continua y con ello, se transforme culturalmente su profesionalidad, para responder oportunamente a las condiciones históricas de un territorio-comunidad determinada y de un proyecto educativo institucional que esté vigente.

Por lo tanto, uno de los retos que quedan en el Occidente Antioqueño, será el de seguir indagando alrededor del ser, hacer y saber de sus docentes, al igual que de sus relaciones contextuales con las culturas de la enseñanza, para poder definir posibles rutas de trabajo que en un futuro faciliten el fortalecimiento de la profesión docente en todas sus dimensiones y le permitan recuperar el estatus académico y social que, a través de la historia, le ha sido conferido.

Referencias

- Alba, R. & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- Berthelot, J.M. (2000). Os novos desafios epistemológicos da sociologia. *Sociologia, problemas e práticas* 33 (2000): 111-131.
- Bolívar, A. (1993), "Culturas profesionales en la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, 68-72.
- Campbell, R. J. (1985). *Developing the Primary Curriculum*. Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Rev. Med. Chile*. 138, 902-907.
- De la Barrera, S. (2007). Colaboración entre profesores ¿Quién dice que es fácil? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 2, 1-20.
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza*, 14, 17-39.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19, 285-301.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 5, 1-8.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Distrito Federal, México: Paidós Mexicana, S. A.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*, Toronto, OISE Press.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times Teacher's work and culture in the postmodern age*. Ediciones Morata, S. L.
- Hargreaves, A. (1998). Individualismo e individualidad (El Conocimiento de la cultura del profesor). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (187-208). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Hargreaves, A. (1998). La balcanización de la enseñanza una colaboración que divide. En: *Profesorado, cultura y postmodernidad* (235-258). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

- Hargreaves. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 35, 49-61.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21 (1), 135-156.
- Lavié, J. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62, 439-453.
- Little, J. (1984). Seductive images and organizational realities in professional development', *Teachers College Record*, 86 (1), 84-102.
- Mairal, M. (2015). Cultura de la enseñanza desde la colaboración. Reflexiones desde mi experiencia en el Bachillerato en Educación Física. *Memoria Académica*, 1-15.
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, *UAB*, 1-15.
- Martens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Martin, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander. Recuperado en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185
- Martínez-Cruz, E. y Moreno-Olivos, T. (2017). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: Análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21, 130-150.
- Morales, C., y Runge, A. K. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *Textos y Sentidos*. 12, 131-159.
- Morales, G.; Bertone, P. y Wheeler, J. (2015). Culturas del aprendizaje: experiencia de formación en un entorno virtual. *Revista Contextos de Educación*, 15, 1-8.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24, 23-36.
- Murcia Peña, N. y Jaramillo, L.G. (2008). Investigación cualitativa. La complementariedad. Segunda edición. Armenia: Kinésis
- Murzi, M. (2005). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Acción pedagógica*, 15, 84-93.

- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Renes, P. y Martínez, P. (2015). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9, 224-241.
- Rodríguez, R. (2011). La enseñanza como práctica cultural: La gestión de aulas diversas. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 29, 53-70.
- Schütze, F. (2010). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. Part 1. INVITE – Biographical Counselling in Rehabilitative Vocational Training – Further Education Curriculum, <http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>
- Skilbeck, M. (1984): *School-Based Curriculum Development*, Londres, Harper & Row.
- Zahorik, J. (1987). Teachers' collegial interaction: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.

Contradicciones en las culturas escolares narradas: pensamiento antinómico en la acción pedagógica.

Juan Carlos Franco Montoya⁵²
Fabián Alonso Pérez Ramírez⁵³

Nociones para la conceptualización

Las nociones son ideas generales, aproximaciones necesarias, no suficientes, para la comprensión de algo, ya sea abstracto o concreto. Permiten la problematización que hila el camino de la conceptualización, son su primer momento. Plantear estas nociones sobre las contradicciones en las culturas escolares narradas, marca el camino a seguir; inicialmente, se plantea el significado de la expresión Escuela en perspectiva etimológica, para luego asumirlo en clave crítica; lo que deriva en el abordaje postcrítico que ve en la Escuela no solo el ámbito de reproducción, sino de, creación de proyectos alternativos, incluso, al interior de sus estructuras; es así como las nociones sobre la *cultura escolar* en singular y las *culturas escolares* en plural, permiten ampliar su comprensión, dejando abierta la posibilidad de su entendimiento en tanto escenario de contradicciones, incertidumbre e incluso la realización de un resultado no deseado, contrario al esperado. Posteriormente, se problematiza la noción de narración, para luego, dar cuenta en el análisis del pensamiento antinómico identificado en las narraciones de los docentes, contradicciones que día a día sortean en sus territorios, con sus comunidades, e IE, pero, sobre todo, consigo mismo.

Cultura(s) escolar(es)

Decir cultura, es reconocer su sentido inicial como cultivo, asociado a aquello que no es solo natural en tanto organicidad viva, sino que, implica el desenlace del proceso de antropogénesis, en donde lo humano se hace tarea de sí, movimiento interior capaz de crear artefactos, técnicas, lenguajes, formas de organización, instituciones e interviene sobre lo natural, creando historia, religión, filosofía, ciencia y todo aquello que no brota por sí mismo (como si lo hace lo natural), sino como aquello creado por lo humano, más allá de lo natural.

Por su parte, lo escolar en clave etimológica presenta un origen noble, del griego *σχολή*, (*schole*) se suele traducir como holgura (Abbagnano y Visalberghi, 1992), reposo distinguido, ocio creativo. No obstante, la Escuela como institución moderna, tal y como la conocemos hoy, presenta sus inicios hacía el Siglo XVIII al lado de otras instituciones (dispositivos) como son: la clínica de reposo, el hospital

⁵² Candidato a Doctor en Educación de la UNINI (México), docente-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. UCO. Líder del grupo de investigación Servicio Educativo Rural SER. jfranco@uco.edu.co

⁵³ Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura (Medellín), docente-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente, UCO. Integrante del grupo de investigación Servicio Educativo Rural SER. fperez@uco.edu.co

y la fábrica, encargadas de producir ciertas prácticas de control y subjetividades. Sobre la Escuela Moderna diría Foucault en *Vigilar y Castigar* “en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente, una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 1992, p.181).

Pero más allá de determinar a la Escuela solo como dispositivo de control o, simple órgano reproductor ideológico (Althusser, 1998), la Escuela también guarda la potencia de ser proyecto y no solo reflejo. Así, el cuño *cultura escolar* presenta antecedentes en Waller (1932, 2014) quien comprende la escuela como un escenario en donde se crea una cultura propia a la manera de una pequeña sociedad capaz de generar sus propias tradiciones, regulaciones, códigos morales, ritos. Casi sesenta años después, el concepto *cultura escolar* tiene eco en la historia cultural y del currículum en la década de los años 1990 con los historiadores de la educación como lo indica Viñao (1996). Estos historiadores comprenden la *cultura escolar* en tanto un conglomerado de normas que delimitan los conocimientos a ser enseñados y las actuaciones a infundir en las sociedades escolarizadas del siglo XX. La *cultura escolar* se entiende entonces como un acumulado de teorías y prácticas que están en la superficie y en el fondo de su institucionalidad.

No obstante, se presenta un tránsito de la *cultura escolar* (de su singularidad) a las *culturas escolares* (diversas, diferentes y diferenciadas). Acontece el reconocimiento de su multiplicidad y su doble posibilidad; *cultura escolar* como transmisión y reproducción de saberes hegemónicos y, *culturas escolares* en tanto apertura y generación de nuevos bienes, saberes y valores, como creación. En esta perspectiva Rockwell (2010) señala que la historia de la Escuela y de los procesos de escolarización, dan cuenta de la organización de unos tiempos, espacios (Durkheim, 1909/1982), materiales físicos y simbólicos que denotan una gramática propia, como lo plantean Tyack y Cuban (1995). Y es, precisamente, en estas formas de organización propias de la Escuela y de sus gramáticas, en donde emergen las contradicciones e incertidumbre de la acción pedagógica (Helsper, 2010) como tensiones presentes en las *culturas escolares* y claro está en las narraciones de los docentes del Oriente de Antioquia.

Antinomias en las culturas escolares

El pensamiento antinómico de la acción pedagógica en Helsper (2010) inicia en el hecho y la consideración de que, se puede alcanzar el resultado contrario al deseado, es decir, el pensamiento antinómico es y hace visible lo distópico, donde no solo se realiza lo no-deseado, sino que, piensa esta posibilidad en términos de contradicción de la actuación pedagógica al interior de las *culturas escolares*. “Así sucede que en ocasiones una meta no se alcanza pese a que fuera posible” (Lentzen, 2014, p.379). Según esta autora, las antinomias son consecuencia del proceso de modernización de las sociedades escolarizadas. A continuación, enunciaremos estas antinomias a manera de nociones, según la lectura de Lentzen (2014), las cuales servirán para comprender mejor los análisis a las narraciones de los docentes en clave de *culturas escolares*.

Antinomia de la libertad y la opresión de la meta. Toda acción pedagógica al interior de las *culturas escolares*, jamás puede deshacerse de las normas y los sistemas de regulación de la Escuela y sus entes reguladores. La contradicción se presenta en tanto que, mientras se explicita el ideal formativo (*paideia*) de la autonomía en todas las Escuelas, simultáneamente, se llena de protocolos, normas, manuales de procedimiento y reglamentos por cumplir a las Escuelas mismas y sus prácticas.

Antinomia de la interacción y la organización. Esta promueve la organización formal de la Escuela en tanto institucionalidad. Esto genera cierto reduccionismo en términos de la comprensión de los actores al interior de la Escuela y su cultura ya que, se suelen asumir en clave de protocolos y principios organizativos que no siempre reconocen la biografía e historia individual y se tiende a la generalidad en perspectiva organizacional.

Antinomia del diseño pedagógico individualizado y la diversidad cultural. Esta contradicción señala la permeabilidad del mundo de la Escuela, de sus prácticas y de su cultura por parte de la cotidianidad de la realidad del mundo en general. Esto sobrepasa el dominio pedagógico clásico del pedagogo y su acción, en tanto se cuestiona la fundamentación, que dependiendo de su rigurosidad o no, es capaz de responder a las urgencias y exigencias del mundo que entra en la Escuela.

Finalmente, la antinomia de la cercanía y la distancia, pone el acento interpersonal que se presenta entre los roles clásicos de la Escuela, docente-estudiante, directivo-docente-estudiante-padres de familia, inquietando por las relaciones y tipificaciones de las mismas ya sean paternalistas, familiares, de amistad o, por el contrario, de control, hostiles, o de rechazo.

Así, estas antinomias posibilitan leer las contradicciones de las culturas escolares narradas y son posibilidad para reflexionar sobre el pensamiento antinómico que se gesta silenciosamente entre nuestros docentes, insospechado en sus prácticas y narrativas. Así, exploraremos la potencia de la narración como tránsito de la vivencia a la experiencia y posibilidad de reflexividad de la acción pedagógica.

Vivencia, experiencia y narración

Se pretende dar cuenta de algunas de las nociones que transitan por las construcciones relativas a las *culturas escolares*, donde la narración es no solo estrategia metodológica, sino, posibilidad de recuperación de la memoria y, por ende, reconstrucción de la experiencia objetivada. En este sentido, se parte del supuesto que, toda narración es la construcción participativa y objetivada de una experiencia. Dicha experiencia se da del seguimiento a la huella que, dejada por y en la memoria, y, a partir de un proceso minado por la emoción, la ruptura, la impresión generada por un acontecer; en última instancia, marca la vida del narrador, llevándolo a reconfigurar su propio ser, saber, sentir, estar y hacer, en un espacio y tiempo de existencia concreto.

Se plantea entonces, que, una narración como construcción, no es pura, sino esencialista. Esto hace referencia, a que, intenta dar cuenta de un acontecer acaecido al propio narrador, como si fuera parte de su propia historia, y que desea contar (Atkinson, 2007), no bajo el principio de verdad, sino como forma de

presentar, y objetivar una experiencia, a partir de la configuración de un evento o conjunto de eventos acaecidos en tiempos y lugares. Tratando de esta forma de extractar y exponer lo más representativo y fundamental de la experiencia, cargándola de sentido y significado, como forma de dar a conocer su propia realidad.

Es posible decir que, la narrativa es colectiva, ya que esta es contada, no solo para y por el narrador, sino para y por esos *Otros* que desean conocer la forma de construir la realidad de quien escribe o narra. Para esto, el narrador llena su narración de matices, colores, tonos y secuencias temporales y espaciales, no naturales, tratando de recrear con sus palabras y silencios, que no son solo suyos, aquello que de forma inconsciente se vive en un momento, dejando en sí la huella en la memoria. En este sentido, la narrativa, no es propia, sino que, encierra las voces de muchos. Aquí la vida es, como es contada (Bruner, 1996).

La narrativa no pretende entonces, ser la vivencia misma, es decir, dar cuenta de la vida, sino, al decir de Moriña (2016) ser “una representación de una vida en un momento dado, antes que la vida en sí misma” (p.14). Se pueden entonces, reconocer algunos principios que fundamentan el desarrollo mismo de la narrativa como recuperación y recorrido marcado por la memoria personal y colectiva, sin pretensión de absoluta verdad, por lo que es representación y según Riessman (2008) puede adoptar una variedad indefinida de significados, lo que le permite ser leída desde diferentes perspectivas. Así, la narrativa es una apertura de la intimidad del sujeto. Es un abrirse a la reconstrucción de la memoria, donde este trata de re-andar un camino previamente recorrido, pero cargándolo de nuevos sentidos, bien lo plantea Benjamín (2015), al expresar que, “el que sigue el rastro de las huellas no ha de limitarse a un observador, sino que ante todo debe haber observado ya mucho anteriormente” (p.1229). Y esto da cabida a plantear lo que se pretende en este capítulo.

La narrativa entonces, se convierte en el emerger de la experiencia, ya no vivencia. Es en cierto sentido la construcción positiva de la experiencia, la cual se ve cualificada por la construcción misma que hace el sujeto. No es posible la narración sin vivencia, pero al mismo tiempo, esta última se reconfigura en la experiencia que es narrada, ya no vivencia inconsciente, sino experiencia objetiva.

Lo que caracteriza la experiencia frente al concepto de vivencia viene a ser que, no puede separarse de la noción de continuidad, de una sucesión en todo caso. Y el acento que cae en la vivencia será tanto más fuerte cuanto más se separe del substrato del trabajo de quien experimenta -precisamente caracterizado porque éste sabrá por experiencia lo que para un outsider a lo sumo corresponde sin más a una vivencia. (Benjamín, 2015, p.1231)

Para Benjamín la sola vivencia *per se* no tiene relevancia. Esta puede quedar muerta en el abismo fantasmagórico y de no retorno del sujeto, por el que cruza y transita la memoria sin sentido. La experiencia por otro lado, requiere un trabajo de construcción. Es decir, ella misma se configura como producto del trabajo y del lenguaje. Así, la narrativa como reconstrucción de la experiencia, como objetivación de la experiencia parte del trabajo de reconstitución de la memoria, ya no personal, o propia del sujeto, del yo, sino de una construcción colectiva del nosotros. La narrativa revaloriza la experiencia, dándole nuevos sentidos y significados, no solo

a quien la cuenta, sino a quien la lee o escucha, incluso, si es el propio narrador el que la lee o la escucha.

De lo anterior se puede resaltar la importancia del Otro en la narrativa. El Otro como narrado, el Otro como narrador, el Otro como escucha-lector de la narración, pero al mismo tiempo, se hace visible el Otro no narrado o excluido. En este sentido, la experiencia como base de la narración se asume como mínimo a partir de cuatro dimensiones del Otro, y esto es lo que se viene reconociendo en los acercamientos realizados a las narrativas de los docentes del oriente antioqueño.

La narrativa se convierte, no solo en la forma de expresar y objetivar la experiencia como una construcción del pasado, sino como una forma de pensar, sentir y soñar futuros posibles, como dialéctica de la memoria. Lo narrado no solo presenta un conjunto organizado de construcciones discursivas, que, ciertas o no, muestran sentidos que pueden ser cargados de tragedias o alegrías contadas linealmente, sino de sentidos reflexionados, de contenidos de conciencia, que busca más que copiar la situación vivida, darle una reconfiguración a la misma realidad.

Memoria metodológica

La experiencia investigativa y formativa ha permitido establecer un escenario de relaciones que ha trascendido la distancia que se establece entre los sujetos participantes, el fenómeno de estudio y los investigadores, que, por lo general, se hace evidente en los procesos de investigación, lo que ha hecho que el mismo proceso de generación y análisis de la información se plantee en dos perspectivas a saber: una fenomenológica y la otra hermenéutica.

En este sentido, la investigación tiene un alcance descriptivo-interpretativo, con un enfoque cualitativo, desde los métodos fenomenológico y hermenéutico. Se ha venido trabajando con una población participante constituida por docentes, directivos docentes, docentes orientadores, rurales y urbanos de diferentes IE del oriente antioqueño. Para el proceso de generación y recolección de información se han aplicado tres técnicas, la narrativa -con el relato autobiográfico-, la foto-narrativa y la cartografía social pedagógica.

Este capítulo da cuenta del trabajo con las narrativas, para el cual se plantean dos tipos de análisis a saber: un análisis estructural con alcance hermenéutico-significacional (Franco y Monsalve, 2018), y un análisis narrativo de datos con alcance descriptivo-literal. Como bien se afirma, el proceso se vivencia desde dos perspectivas, en la primera se asume la perspectiva del investigado, en este caso los textos de las narrativas (*émic*), a partir de las voces de los educadores, que permite como lo plantea Bochner (2001), Sparkes y Devís (2007), acercarse a los mismos relatos y pensar desde ellos, resaltando lo manifiesto, a partir de la memoria creativa que reconstruía la vivencia en experiencia, objetivándola en la narrativa misma.

Aquí sobresale, entonces, que es el mismo relato el que configura una historia coherente. Que, sin asumir presupuestos de verdad, da cuenta de la memoria construida desde una situación vivenciada y reflexionada como experiencia. Se plantea para este momento la técnica de la narrativa, por medio del instrumento del relato autobiográfico, que permite a los participantes la reconstrucción de algunos

de los trayectos vivenciados como docentes que, según ellos, han contribuido a la configuración de su profesionalidad docente como parte misma de las culturas escolares.

Los momentos, o fases, por las cuales transita la construcción narrativa son:

- Buceo en la memoria (Momento subjetivo-individual).
- Identificación de la vivencia (Momento subjetivo-individual).
- Reconstrucción de la experiencia y escritura de la narrativa (Momento objetivo-individual).
- Lectura de las narrativas (Momento Intersubjetiva colectivo).

Por otro lado, se desarrolla un análisis en perspectiva paradigmática o interpretativa (*ético*), donde a partir de las categorías propias establecidas por el equipo de investigadores (Bolívar, 2002), se logra el establecimiento de algunas generalizaciones, que dan respuesta a la pregunta por: ¿Si es posible leer la cultura escolar y la profesionalidad docente a partir de las antinomias propuestas por Helsper?

Las fases que se llevaron a cabo en el proceso de análisis fueron:

- a. Lectura de las voces de los docentes (desde experiencias objetivadas en las narrativas).
- b. Búsqueda de temas comunes o agrupaciones conceptuales (Moriña, 2016).
- c. Reducción de datos (tránsito por las categorías teórico-deductivas propuestas por Helsper - ver sistema de análisis categorial-).
- d. Estructuración de la información en la matriz de análisis e identificación de categorías emergentes.
- e. Extracción y configuración de las interpretaciones.

Tabla1. Sistema de categorías teórico-deductivas planteadas para el desarrollo del análisis.

Narrativa	Perspectiva de antinomias de Helsper	comentarios/memos
Cada narrativa es sometida al análisis desde las perspectivas y categorías que aquí se mencionan, sirviendo de este modo se desarrolla el análisis estructural paradigmático con alcance interpretativo.	La antinomia del diseño pedagógico individualizado y la diversidad cultural La antinomia de la interacción y la organización Antinomia de la Libertad /opresión de la meta La antinomia de la cercanía/distancia	interpretati vos

Análisis y discusión

El desarrollo del análisis partió teniendo presente que cada experiencia narrada fue abordada de forma particular, haciendo de esta, según Moriña (2016) “el eje central del análisis” (p.81). Para tal propósito se plantearon los siguientes momentos:

- Lectura de cada uno de los relatos autobiográficos y experiencias profesionales.
- Identificación de situaciones o momentos claves narrados por los docentes y que se pueden relacionar con las categorías teóricas.
- Extracción de las voces docentes presentes en las narrativas, como citas directas, las cuales se referencian como Narrativa (N1, 2, 3...13, año, p. de párrafo) para este caso, se trabajó con seis narrativas⁵⁴. Es de resaltar que los textos son originales de las narrativas y para este texto se convierten en material de la investigación generado a partir de la técnica de la narrativa.
- Integración de los textos por medio del proceso de interpretación.

El orden de la secuencia discursiva, se realiza teniendo presente lo planteado en el sistema de análisis, esto con el propósito de facilitarle al lector la comprensión de este. Así, el desarrollo del análisis y discusión que se plantea, se asume teniendo presente primero la perspectiva categorial planteada por las antinomias de Helsper. Es de resaltar, que, en el proceso de análisis e interpretación, es posible encontrar co-ocurrencias entre las categoría-citas-categoría las cuales se hacen explícitas en la secuencia del discurso.

Helsper (2010) plantea que la configuración de la cultura escolar se puede plantear desde cuatro antinomias básicas, que le permiten al investigador comprender desde dicha perspectiva, algunas de las dinámicas presentes en los escenarios educativos, reconociendo relaciones de contradicción y contraste en dichas dinámicas.

En este sentido, al abordar la lectura y análisis de las narrativas de los docentes participantes del CPP se encontraron momentos narrativos, episodios, eventos, situaciones, entre otros, que fue posible leerlos desde dicha perspectiva.

Así, al sumir la categoría: la antinomia del diseño pedagógico individualizado/la diversidad cultural. En una de las narrativas la maestra, al hablar de uno los estudiantes plantea que, “*él transformó las dinámicas escolares*” (N12, 2018, p.10). Cuando un estudiante hace que el marco general de currículo se vea modificado, no solo por el hecho de un capricho personal, sino por las mismas

⁵⁴ Las narrativas tomadas para el análisis se encuentran en proceso de revisión y edición para publicación. Es necesario realizar la siguiente aclaración: se han elegido para el análisis un grupo de narrativas que han permitido confrontar las apuestas categoriales asumidas en el proceso investigativo, el cual se ha presentado de forma parcial en diferentes escenarios de divulgación, por tal motivo y con el propósito de no ser repetitivos en los desarrollos analíticos y hallazgos alcanzados se han ido seleccionando para esto diferentes narrativas. Así, entonces, el manuscrito no tiene pretensiones de exhaustividad determinista, sino que sirve como aproximación analítica y hermenéutica al papel crítico que puede llegar a jugar la narrativa en contextos académicos y educativos.

dinámicas que se presentan al momento entrar en interacción, permite reconocer, que, más allá de las planificaciones individuales y colectivas, hay situaciones no previstas, que, por no ajustarse a la planeación, son rechazadas o modifican el quehacer mismo de lo que está establecido, como función pedagógica.

No quiero culpar a la Institución ni a don Manuel de su salida, porque en el fondo sé que las escuelas normales y demás instituciones de educación superior se enfrentan a tensiones ante la formación de profesionales que demuestren unas competencias básicas para asumir los retos laborales y a la vez se cuestionan el cómo aportar a las metas y sueños de los estudiantes. (N12, 2018, p.39)

Esta es, quizás, una de las inquietudes más relevantes en el marco, no solo de la misma programación institucional y diseño pedagógico, ya que cuestiona, en qué programar, cómo direccionar dicho diseño, y al mismo tiempo, para quién se está planteando este. Como se hace evidente en la narrativa, la tensión que se presenta entre las metas programadas (como intención imaginada) en la institución, que por supuesto, se ven trascendidas por los marcos generales establecidos por las normatividades educativas, y los deseos y sueños de un postulante a educador, son permanentes, ya que, las primeras parten de un aval que busca, por no decir menos, una aparente garantía de calidad, con un carácter organizacional-institucional. Mientras que las segundas, tienen una orientación eminentemente subjetiva, movilizadas por un deseo de desarrollo personal, que no garantiza dicha calidad, pero que puede trascenderla.

Al plantear la inquietud respecto al análisis anterior, en lo concerniente a la movilidad del desarrollo personal encausado por el deseo, es posible interpretar esto en el sentido de coocurrencia con lo planteado por otra maestra, quien al exponer desde su experiencia cómo a unos estudiantes no les importaba perder o ganar la asignatura, sino poner en el escenario de aprendizaje todo su potencial para el desarrollo de un proyecto en común, decía:

sin importar qué nota me saqué, ¿tengo la materia en cinco?, no, a ellos solo les movía el conocimiento integral del tema, su capacidad de asombro no se apagaba jamás, era tan brillante que, aunque otros la quisieran opacar, no tenía nada de fugaz. (N13, p.24)

La maestra narra cómo, la dirección de la meta que ha sido establecida por los mismos estudiantes, hace entrever un objetivo que trasciende los mismos condicionantes programáticos planteados en las relaciones educativas en los diseños pedagógicos como son las notas. Esto permite reconocer que, pueden ser los estudiantes, quienes, a partir del establecimiento de sus propias metas y propósitos, puedan contribuir a desarrollar con mayor claridad, pertinencia, efectividad y coherencia sus aprendizajes, y por ende sus capacidades y habilidades para la resolución de problemas identificados y contruidos por ellos mismos. Aquí, el conocimiento disciplinar, es un saber fundamental, pero no es el fin propio del aprendizaje. El diseño pedagógico entonces, partiría, desde los propósitos de los estudiantes y se reconfiguraría a medida que vayan desarrollando las capacidades necesarias para el alcance de estos.

En este mismo sentido, se reconoce que, lo académico, lo disciplinar y lo convivencial, se entretrejen como campos inter-objetuales donde el propio educador se presenta, jugando diversos papeles en el escenario educativo representado. Esto

se puede observar desde los presupuestos de pluralización social (Helsper, 2010) en los cuales se mueve la acción pedagógica. Así lo hace ver la experiencia del docente que, al ingresar, como docente novel, entra a participar en las dinámicas no académicas establecidas en la institución, que lo hacen salir de sus propios esquemas de interacción.

Segundo día, se me asignan también las “zonas de acompañamiento” que me correspondían en los descansos y horas libres, algo con lo que también contaba, procedí entonces a ubicarme. en la zona indicada, y entre gritos, carreras y juegos el tiempo transcurría sin problemas. (N5, p.6)

Como bien se propone en este texto, las culturas escolares, dentro de las cuales se van configurando las formas en que los docentes, estudiantes, directivos y comunidad entran en interacción, hacen también, que él mismo construya de forma permanente su profesionalidad. Es así como, se hace evidente en la narrativa que, el papel que hoy cumple, trasciende el ámbito determinado por el aula. En este sentido, es posible reconocer que el sistema de interacción es mucho más complejo y dinámico, ya que, rompe con los muros y fronteras previamente establecidos como marco de relacionamiento programático. Docente-saber-estudiante.

Por otro lado, la diversidad cultural presente en la escuela, está haciendo que las dinámicas de relacionamiento, ya no se sitúen como acciones predecibles, sino más bien, que invitan a la generación de relaciones no mediadas por la preparación, por la disciplina misma. Sin embargo, el mismo diseño pedagógico que obedece a las dinámicas institucionales, pretende establecer control (relación de orden-poder) sobre dichas interacciones. El docente como vigilante, como panóptico en los descansos, como controlador de lo social. Lo anterior lleva a éste a entrar en una dicotomía, se establece como sistema de control, o mejor reconfigura su forma de relacionamiento, asumiendo, más que un papel de vigilancia, un papel de actor social, donde prime la confianza como medio en la misma interacción.

Sin embargo, ser un actor educativo y social tiene al mismo tiempo sus implicancias y complicaciones. La escuela es un escenario institucional, y paralelamente es un escenario micro-social, en el cual se hacen vida muchas de las acciones y eventos presentes en los contextos comunitarios más amplios (Elichiry, 2010). Así lo expresa el docente al narrar:

Tercer día, ya la rutina empezaba a establecerse, lo digo en el buen sentido y sin llegar a sentirse tediosa, en el descanso me aproximo a unos jóvenes que se encontraban en una zona que se consideraba “prohibida” y al ver su reacción y comportamientos sospechosos, un docente de matemáticas que se encontraba conmigo decide llamar al coordinador y poner en su conocimiento la situación, llevando a los estudiantes a su oficina donde ellos posteriormente confiesan la actividad en la que se encontraban: venta de drogas dentro de la institución. Se llama entonces a la policía de infancia y adolescencia y ellos a su llegada y en presencia de los acudientes, el coordinador y ambos docentes, revisan las pertenencias de los estudiantes encontrando cantidades de dinero y 72 dosis de droga, entre marihuana y bazuco, para finalizar decomisando todo y desde la institución llevando a la suspensión de los estudiantes. (N5, p.9)

Este texto, muestra concurrencias entre dos antinomias, la del diseño pedagógico individualizado/diversidad cultural, y la antinomia de la interacción/organización. Se ha de resaltar la necesidad de entender las dinámicas

complejas que se entretajan en las culturas escolares. Hay que recordar que, más allá de un conjunto de relacionamiento académico-pedagógicos, que es posible que se presenten en la práctica educativa, lo más evidente, pero lo menos comprendido, es el conjunto de relaciones sociales por las cuales transita la vida escolar.

La escuela como sistema de interacción complejo (Luhmann, 1993, 1996; Dallera, 2010), requiere que se entienda como un escenario de construcciones y selecciones que trascienden lo establecido como organización y control institucional. La escuela en este sentido, deja de ser un escenario cerrado, situándose en medio de un tejido social, que es fuertemente influenciado por las situaciones y fenómenos presentes en la comunidad que la envuelve, lo que obliga al docente a trascender el papel educativo y a convertirse en un actor socio-cultural, como antes se afirmó.

La cotidianidad de la escuela, observada a partir de los rituales, funciones y relaciones presentes en ella, dan cabida a reconocer como la organización institucionalizada es uno de los referentes más valiosos para identificar las formas cómo se orientan los procesos, acciones e interacciones al interior de esta. Dicha cotidianidad se hace evidente en aquellos lugares donde confluyen docentes, estudiantes y directivos, y donde los diálogos que divergen de lo académico toman vida. Así lo expresa la narrativa, en la cual se hace referencia a la experiencia de una docente con un educador en formación, que no llenaba las expectativas propias de la institución: “*en la sala de maestros, la cafetería, la rectoría, y casi todos los espacios se hablaba de Don Manuel*” (N12, p.11). Se reconoce que, en el marco general de la cotidianidad institucionalizada, la novedad, la incertidumbre, la situación anómala que saca de las rutinas y categorías preestablecidas como parte de la cultura institucionalizada, se convierte al mismo tiempo en la dinamizadora de los nuevos diálogos educativos o por lo menos, invita a reconocer que dichos eventos transitan por la cultura de la institución, matizándola, dándole nuevo contenido, o quizás modificando lo que en ella se presenta como cotidiano.

Lo anterior se observa también, cuando, desde propuestas que emergen al interior de la escuela, se hacen presentes rompimientos o desestructuraciones que movilizan los esquemas establecidos como parte de la cultura escolar. Así lo expone un docente cuando expresa que, “[...] *para aquel entonces ya habíamos irrumpido en la cotidianidad escolar, como una presencia extraña que punzaba e incomodaba el orden establecido*” (N4, p.15). La cultura escolar se ve modificada, o mejor aún toma nuevas dinámicas, cuando, rompiendo con la cotidianidad construida (o impuesta) se empiezan a dar ciertos movimientos no institucionalizados, que generan interrupciones educativas. Esto hace evidente lo propuesto en la antinomia, pero más aún, la trasciende, ya que, aunque Helsper (2010) plantea que la acción pedagógica se constituye desde principios y fundamentos de organización formal, que es quizá, lo que más se percibe en el ámbito educativo, en ciertos momentos emergen acciones que quiebran, y al mismo tiempo proponen otras formas de interacción educativa que reconfiguran la acción pedagógica institucionalizada. movilizándolo la cultura escolar.

Aquí, el quiebre se plantea a la vez como crítica a lo establecido como cultura escolar, como cotidianidad institucional. Dicha crítica se propone como una forma

de instaurar una nueva relación con el mundo de la escuela y las convenciones de interacción presentes en él. Es una nueva forma de des-organizar lo previamente organizado. Esto lo expresa muy bien, Sloterdijk (2003) al plantear la pregunta por los servicios actuales que puede prestar la crítica. Así entonces, se puede entender la misma narrativa, como una forma de crítica a la escuela como organización institucionalizada.

En concordancia con lo anterior, un docente expresa en la narrativa, y de forma un poco jocosa, como hubo en un tiempo una “época oscura en la escuela”, que marcó la misma cultura escolar.

[...] la “época oscura”⁵⁵ fue unos años después – esa época oscura es un nombre que pongo en negrilla por el significado amargo que tuvo para la convivencia escolar y el clima laboral de la institución, un pasaje decadente, una pesadilla más bien, un mandato sin gloria, una temporada en el infierno [...]. (N9, 2018, p.2)

Esto que se plantea como parte de la modificación que se da en las culturas escolares, sobre todo al reconocer el papel que cumple el ambiente y las relaciones laborales como ejes transversales en el acontecer mismo de la cotidianidad escolar. En discusión con la cultura de la normalización y la aceptación ingenua de una especie de discurso que se presenta como hegemónico, la crítica hoy se hace más necesaria en una época para la cual las grandes teorías sucumben ante el cansancio espiritual de los mismos docentes.

La invitación de Benjamín (1928/1969) citado por Sloterdijk (2003) es muy clara, al plantear que, “locos los que se lamentan de la decadencia de la crítica. Pues su hora ya hace tiempo que ha pasado. La crítica es una cuestión de distancia correcta” (p.22). Esta distancia es la que debe asumir el docente, pero no en la relación con sus pares o estudiantes, sino como observador y partícipe de la cultura escolar. La crítica aquí expuesta, interviene en la construcción de su propia profesionalidad, porque le brinda un punto de vista, que trasciende lo explícitamente cotidiano.

De lo anterior es posible afirmar que, las culturas escolares construyen sus formas de atender lo cotidiano, lo que al mismo tiempo se puede configurar como parámetros de supuesta simetría que orienta lo organizacional, lo directivo como factor determinante de cumplimiento. ¿Qué pasa cuando un fenómeno o evento no preestablecido como parte del quehacer educativo determinado en dichos parámetros se hace presente? ¿Cómo las mismas culturas escolares se ven modificadas al momento en que dichos fenómenos entran en la escena educativa? ¿Es la responsabilidad de los sujetos, o de la organización atender dichas eventualidades?

Ahora bien, las culturas escolares entran en tensión, al momento de no entender y negar su dinamismo, y su incapacidad para reconocer fenómenos que rompen con lo cotidiano y preestablecido. Esto se puede plantear como antinomia de la libertad/opresión de la meta. La evidencia crítica se plantea en la siguiente narrativa donde la maestra expone que,

Dos semanas después de la conversación entablada con las directivas y los maestros, me citaron en su oficina para hacerme saber que yo era la responsable de

⁵⁵ Las negrillas y comillas son del texto original.

la presencia de don Manuel en la institución y que si algo pasaba con él debía asumir las consecuencias, eso me afectó porque delante de los demás coordinadores me hicieron leer en voz alta un mensaje enviado por la rectora anterior en el cual decía que yo había aceptado el ingreso de don Manuel a pesar de no haber pasado la prueba de admisión. (N12, 2018, p.28)

Teniendo presente lo anterior, y siguiendo la línea discursiva planteada en los argumentos, es posible afirmar que, las culturas escolares no se determinan o son cerradas en sí mismas, sino que se movilizan, son fluidas, son flexibles y abiertas. No tienen fronteras. En este mismo sentido, se dice que sus metas son, por lo tanto, una especie de escusas, imaginarios, para orientar la organización que en esta se presenta, más no para determinarla. No es una organización de plena libertad, o de metas determinísticas, es más bien una cultura escolar que reconoce el cambio como constatación de su propio quehacer educativo.

Por otro lado, las culturas escolares vistas desde la antinomia cercanía/distancia, permite reconocer que la diversidad de los ámbitos educativos en los cuales se configuran el entramado de relaciones, es al mismo tiempo una urdimbre de experiencias que son asumidas como propias de la cotidianidad educativa. Sin embargo, dichas experiencias irrumpen como base de la reflexión, para aquellos que se asumen como actores, y constructores de los escenarios de interacción educativa. Esto es lo que impide, el alejamiento y orfandad que en muchos casos los mismos estudiantes sienten en la relación con esos otros que se dicen educadores. Quizás, y esto se observa como crítica, los estudiantes, más que orientaciones pedagógicas o académicas, requieren de resistencia y la insistencia del docente para atender las problemáticas, que hacen sentir una cercanía dialógica, y menos de acusaciones y quejas que hacen sentir en el estudiante una especie de distancia orientadora.

Lo anterior bien lo expone el docente en la narrativa: *“son repetidos los diálogos y las motivaciones que se realizan con el niño, se han utilizado diferentes estrategias de integración” (N11, 2018, p.11)*. Las culturas escolares configuran formas de relacionamiento que anteponen la cercanía y la distancia como antinomias fundantes de sus interacciones. La narración propone cómo, desde la cercanía al estudiante, que se hace presente en “los diálogos y las motivaciones” es posible una integración más efectiva a los procesos educativos. Bien es sabido que en muchos casos las posturas antagónicas, de oposición y verticalidad son funcionales para dar soluciones parciales a situaciones que emergen en el acontecer relacional educativo (estas pueden tener contenido académico, pedagógico, disciplinar, conductual, social, etc.), las más efectivas van acompañadas de un factor dialogante, donde, más relevante que encontrar culpabilidad o desarrollar un castigo, previamente establecido, es comprender la situación misma, y los aspectos que configuran su accionar. Esto permite entrever que la misma antinomia de cercanía/distancia, es parte de las culturas escolares que hoy son dominantes en las dinámicas propias del acontecer educativo.

La cercanía a diferencia de la distancia, obliga al docente al conocimiento y legitimación de ese Otro. Obliga a poner atención al sujeto, que es diferente a atender solo sus acciones, reconociendo en ellos sus potenciales, sus cualidades,

sus actitudes, sus intereses, pero al mismo tiempo su soledad, sus vacíos, su orfandad educativa. Interesante la forma como la narradora hace evidente la observación y el cuidado puesto en aquel, que desea formarse como educador, dando cuenta de que, el formarse es un camino que se construye con el Otro, pero al mismo tiempo, es un tránsito solitario, donde se confronta de forma permanente nuestro saber, con lo que somos, o con lo que los otros creen que somos. Muchas veces, no es lo que somos lo que determina hasta dónde podemos llegar, sino lo que otros piensan y creen que somos lo que hace que, nuestro camino en un lugar sea “corto y caótico”. Al referirse al protagonista de su narración lo describe así: *“Lleva bajo el brazo un cuaderno, el cual lo acompañará durante su corta y caótica estancia académica en la Escuela Normal Superior”* (N12, 2018, p.2). Esto plantea una reflexión a la misma academia, sobre todo en lo relacionado al acompañamiento que puede llegar a brindar a aquellos que desean transitar los caminos de la formación de educadores, por lo menos, para ayudarlos a comprender que este, puede no ser su camino.

Consideraciones finales

Se identifican dos niveles de contradicción. Un primer nivel enmarcado en el ámbito de la materialidad de los eventos expresados en cada una de las narrativas, que se configuran a partir de las construcciones de la experiencia propia de los docentes. Y el segundo nivel que se expresa en el pensamiento antinómico, como tensión de intereses, expectativas, confrontaciones en la relación y roles que se establecen al interior de las culturas escolares, las interacciones educativas y las acciones pedagógicas que en éstas intervienen.

Ha existido una diversidad de perspectivas para abordar el estudio de las culturas escolares, etnográficas descriptivas deterministas, donde la escuela se configura como aparato reproductor de la cultura. Otras tienen una perspectiva interpretativa y comprensiva, donde se entiende la escuela como generadora de sus propias prácticas culturales. Una tercera histórico reconstructiva, donde se reconoce la escuela y las culturas escolares en una tensión permanente entre la conservación de la cultura tradicional y la posibilidad transformativa de creación de diversas formas de ser, pensar, sentir, estar y actuar, que pueden ser potenciadas por estas.

En este mismo sentido, plantear un análisis en clave del pensamiento antinómico de Helsper y Lentzen permite leer las narrativas docentes como una sucesión de contradicciones entre el diseño pedagógico individualizado/la diversidad cultural, la interacción/ la organización, libertad /opresión de la meta y la cercanía/ distancia, que se hacen manifiestas como puntos de tensión con la cotidianidad de las prácticas presentes en las culturas escolares naturalizadas e inadvertidas por aquellos que están inmersos en dichas culturas y que se ven confrontadas en el encuentro de quien llega como un foráneo a ejercer su praxis pedagógica. Por otro lado, se manifiesta la contradicción, cuando el docente con su acción pedagógica entra en tensión con la cultura escolar dada, cuestionándola, poniendo en riesgo su estabilidad, y generando nuevas dinámicas.

La variedad de experiencias narradas: el deseo de un docente que no pudo ser, el retorno de la escuela, la maestra sin escuela, viaje a la casa de una maestra, escuela y conflicto social, el ágora como posibilidad de desescolarización, un gesto formativo “encuentro de miradas”, itinerancia pedagógica, culturas escolares imaginadas, entre retos y posibilidades, brinda la posibilidad de entender que, a partir del pensamiento antinómico y las contradicciones dadas en las culturas escolares se generan alternativas de transformación de éstas.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. En: J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 224-250). Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI.
- Benjamín, W. (2015). *Obra de los pasajes [vol.2]. España, Madrid, Abada Editores*.
- Bochner, A. (2001). Narratives Virtues. *Qualitative Inquiry*, 7, 131-157. doi: 10.1177/107780040100700201
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsi silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-26. doi: 10.4233/ojn.2014.46045
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, posible worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Dallera, O. (2010). *Sociología del Sistema educativo o: crítica de la educación cínica*. Buenos Aires, Baldes.
- Durkheim, E. (1909/1982) *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Elichiry, N. E. (Coord.). (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial. pp. 25-40.
- Franco, J. y Monsalve, A. (2018). Educative disruption: integral system of formation for the research education. *Revista Boletín REDIPE*, 7(12), pp. 186-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728831>
- Foucault, M. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1991): «Cultures of Teaching: a focus for change», en A. Hargreaves y M. Fullan (eds.): *Understanding Neacher Development*, Nueva York/Londres: Teachers' College Press y Cassell (cap. 12).
- Helsper, W. (2010). «Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne». En: H.-H. Krüger y W. Helsper. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 15-34.

- Lentzen, S. (2015). *Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional?* Alemania: Revista Electrónica Educar, vol. 51/2. Páginas 373-393.
- Luhmann, K. (1993). *El sistema educativo. Problemas de reflexión.* México, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Luhmann, K. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía.* Barcelona, Paidós Educador.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa.* España, Madrid, Narcea.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: Revista INTERAÇÕES Vol. 5 — Nº 9 —pp. 11-25, Jan/Jun 2000.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte.* En: V. Moreno y S. Pulido. (Coords.), Educación, cuerpo y ciudad (pp.43-68). Medellín, Fundación Editores.
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica.* España, Ediciones Siruela.
- Suárez, D. (2007). *Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Colección de Materiales Pedagógicos. Argentina: Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia.* Cambridge: Harvard University Press.
- Viñao, A. (1996). *La historia de las disciplinas escolares.* España: Universidad de Murcia.
- Waller, W. (1932/2014). *The Sociology of Teaching.* EEUU: Editores. Martino Fine Books.

Profesionalidades docentes desde las culturas escolares rurales del suroeste antioqueño: hospitalidad, colaboración y reflexión reconstructiva

Jorge H. Betancourt Cadavid⁵⁶
Juan Carlos Guerra Sánchez⁵⁷
Sergio Andrés Manco Rueda⁵⁸

Los sujetos se constituyen inter-subjetivamente,
en la constante exposición a la alteridad;
esta inter-subjetividad sólo es posible en y por la comunicación,
y esta comunicación, por ende,
es esencialmente un intercambio de narrativas.
(Benjamin, 2010, p.13)

En este capítulo se ponen en evidencia cuestiones que emergen en las narrativas biográfico-profesionales de los docentes del suroeste antioqueño de los municipios de Tarso, Andes, Urao, Fredonia y Jericó que participaron del proceso investigativo en el 2018. Estos relatos han permitido un acercamiento comprensivo sobre su profesionalidad docente, desde un análisis de las dimensiones académica, social, institucional y experiencial de la cultura escolar.

En los relatos se nota la diversidad y complejidad de experiencias sobre los espacios y tiempos, que, desde una mirada fenomenológica, evidencian la manera orgánica de habitar la escuela y cómo los docentes se han desempeñado y formado como profesionales en este lugar, y las maneras sensibles que los ligan al lugar donde se desempeñan. Este conjunto de elementos es propio de una conciencia sobre el espacio simbólico que no tiene su equilibrio en la realidad física o pedagógica, por el contrario, es la manera como se asumen los símbolos de relaciones abstractas (Cassirer, 1993).

⁵⁶ Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Doctor Honoris Causa por la Organización Continental de Excelencia Educativa –ORCODEE (2019). Investigador y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Corporación Universitaria Americana de Medellín, y docente investigador de la maestría y el doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín. ORCID: 0000-0003-3286-870. ResearcherID: G-2022-2017.

⁵⁷ Magister en Educación Bilingüe con Énfasis en Enseñanza de Inglés Como Lengua Extranjera (TESOL), Profesional en Idiomas. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista. ORCID: 0000-0001-5180-7945

⁵⁸ Magister en educación, Licenciado en Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista. ORCID: 0000-0002-1977-2508

En otras palabras, el mundo de la vida cotidiana percibido en estas narrativas, es en sí mismo la realidad sobre la cual los docentes intervienen y transforman, lo hacen a través de su ejercicio profesional. Es decir, “no se trata de una realidad desligada de la relación concreta con el hombre y, de acuerdo con ello, de la relación humana con este espacio, pues ambas cosas son imposibles de separar” (Bollnow y d'Ors, 1969, p.25). La lectura comprensiva de quienes son profesionales de la educación tiene en cuenta que este es un proceso, pues tratar el desarrollo de la profesionalidad, es abordar la manera cómo en el tiempo se asumen las cuestiones propias de la escuela, y viceversa⁵⁹. Así las cosas, las IE como espacio, se convierten en una posibilidad clave para el ser humano ya que son espacios vivenciados.

Estos profesionales de la educación se desempeñan en un espacio vital, allí en medio del tiempo confieren sentido al mundo de la escuela, y al suyo como seres humanos. Como profesionales enfrentan cada día las realidades de su contexto, y lo hacen como sujetos gracias a un entorno que los forma: desde allí han transformado la realidad educativa del suroeste antioqueño. Es por esto por lo que los docentes manifiestan que sus instituciones son espacios vivos, ya que son una dimensión de su formación profesional, que sirve a la reconstrucción del territorio y de los vínculos necesarios para un tejido social sano. Su espacio vivido, ya no es solo un espacio abstracto en el que se labora porque se resignifica.

Ahora bien, en este trabajo se asume la cultura escolar como el estudio que emerge de la vida y el desarrollo propio de aquello que sucede al interior de las instituciones educativas (Rockwell, 2018). En este sentido, las narrativas explicitan una cultura escolar que se enfatiza, según Rockwell (2005), “en la expresión concreta y cotidiana de la escuela” (p.16). Lo que permite avistar una trama compleja de la cotidianidad escolar en la que interactúan decisiones administrativas y burocráticas, tradiciones históricas, problemáticas sociohistóricas del territorio, formas de enseñar, sentimientos, creencias y emociones. Este entramado de relaciones que acontece en la vida cotidiana de la escuela lleva a Pérez (2004) a sostener que la escuela es “una compleja red de cruce de culturas” (p.16), que se da gracias a las propuestas de la cultura académica, social, institucional y experiencial.

De manera puntual, la dimensión *Académica*, trata del conocimiento y los elementos que el docente tiene desde su formación, responde a un área del conocimiento que el docente está en capacidad de enseñar. Sin embargo, la escuela se ocupa de la transmisión de los conocimientos de la cultura, pero no se

⁵⁹ El lector puede hacer un acercamiento al concepto de Mundo de la Vida en Jean-Carles Mélich (*Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*, 1997), para la recuperación desde la pedagogía fenomenológica que reivindica la vida cotidiana como contexto de construcción y de emergencia del saber. Es por eso por lo que la capacidad humana de *Situarse* (Zemelman, 1998), es fundamental para que la experiencia se dote de sentido, como también lo propone Michel Foucault (*Las palabras y las cosas*, 1982).

agota allí, también es el lugar donde domina el carácter de lo *Social*, que remite a la propuesta de Durkheim⁶⁰ sobre los valores que se comparten en comunidad.

Este es el proceso por el cual las generaciones jóvenes aprenden de las adultas, lo perteneciente a la cultura, también allí aprenden la manera de participar de ella. Esta interacción revela el papel de la sociedad y los valores que le impone a las instituciones escolares, a su vez la forma como la escuela reacciona frente éstos. Pero las escuelas no sólo responden a estas dinámicas sociales, y por esto se considera además la dimensión *Institucional*, porque nos desarrollamos como seres humanos, en medio de las experiencias académicas que se dan en instituciones particulares. Allí se desarrolla una cultura específica, un tipo de vida y valores que configuran la institución y la experiencia de los involucrados en la escuela (Pérez, 2004).

Lo anterior implica tener en cuenta una última dimensión, la *Experiencial*, como un modo particular de abordar –de acuerdo con el contexto y al intercambio con el mundo–, los asuntos de la vida en la escuela. La cultura de lo local puesto como vivencia en la escuela, sin el elemento crítico, ya que parte de la peculiar manera de dar significado a los pensamientos, sentimientos y acciones (Pérez, 2004). Esta es la dimensión que, gracias a los criterios de la moral, permite que en la escuela aprendamos a vivir juntos. Los valores propios de la cultura se aprenden en la casa, pero emergen en la interacción social que se genera la escuela, pues allí se aprende en gran medida a vivir en democracia.

En consecuencia, este capítulo trata de reivindicar la profesionalidad docente desde la experiencia de lo vivido y se funda en el principio de la subjetividad, ya que los relatos hablan de ellos mismos y sus experiencias de vida como profesionales de la educación⁶¹. En este acercamiento sensible, está la cuestión de que sólo es posible lograrlo precisamente por la configuración de la subjetividad de estos docentes. Así pues, es importante comprender que esta, a fin de cuentas “[...] es el resultado de las habilidades diarias expresadas en la configuración y reconfiguración que lo sitúan y le dan forma” (Betancourt, 2018, p.190).

Adicionalmente, se explora la profesionalidad docente desde la *Hospitalidad*, como acción que se despliega por parte de los docentes ante la hostilidad que emerge en la cotidianidad de la escuela. Por ello, decide y actúa en clave de lo que Bárcena y Mélich (2014) plantean como “hacerse cargo del otro, cuidar del otro [...] Cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado” (p.158).

También, en el texto se rescata una profesionalidad docente que se sustenta en la *Colaboración*, la cual surge como resultado del pensamiento pedagógico de

⁶⁰ Émile Durkheim (1858-1917). Entre varios temas, también estudió la estabilidad social desde los valores compartidos por una sociedad, los cuales se fundan en la moralidad y la religión, por eso es que los grupos sociales presentaban características trascienden las conductas de los individuos. Propone también que los métodos científicos correspondían de la misma manera que para las ciencias exactas, al estudio de la sociedad.

⁶¹ Es importante aclarar que la historia de vida hace referencia a un escrito en tercera persona. Es diferente al relato de experiencia que pretende la recuperación del ejercicio de estos docentes a la luz de las dimensiones abordadas.

los docentes que consideran la educación como una práctica colectiva en la que participan familias, docentes, directivos docentes y líderes comunitarios. Con relación a esto, Hargreaves (1995) sostiene que los maestros construyen una “colaboración voluntaria” (p.218) que no es impuesta, sino que surge del valor que los actores de la comunidad le atribuyen de acuerdo con la manera cómo los toca y afecta la experiencia de la vida escolar, lo cual, los lleva a trabajar juntos para sobreponerse a las adversidades y la injusticia social.

Finalmente, este capítulo analiza la profesionalidad docente desde la *Reflexividad*, como la manera de recuperar lo que pasa en la vida de la escuela a través de la narración, en la medida en que me pienso en la experiencia cotidiana profesional donde se realizaron las acciones propias. Como lo propone Ricoeur (2003), cuando regresa sobre la noción de narración con la intención de distinguir la faceta de relato de la historia, que es propia de las tendencias denominadas narrativistas.

En síntesis, esta es una comprensión de cuatro dimensiones – académica, social, experiencial e institucional-, abordadas desde el estudio de las narrativas sobre cultura escolar y profesionalidad docente, en las que emergen profesionalidades docentes de la *hospitalidad*, la *colaboración* y la *reflexividad* que son la evidencia de la formación de los docentes en el suroeste antioqueño.

Veintidós (22) docentes escribieron sus narrativas manifestando sus voces para relatar cómo los afecta la cotidianidad de la escuela, y cómo constituye su actuar pedagógico de diversas maneras. Los maestros, como lo plantea Alheit (2012), “reviven el pasado, lo problematizan, reflexionan y se crean las condiciones para transformarlo de cara al presente y el futuro” (p.12). Es en el relato donde se establecen los sentidos del por qué los docentes deciden y despliegan acciones pedagógicas de maneras particulares ante las situaciones problemáticas que emergen en la cultura escolar.

Para efectuar el análisis de la información (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005), inicialmente se hizo una separación de los datos teniendo como referencia los significados, sentimientos, pensamientos y actuaciones que los docentes manifestaban en sus relatos. Posteriormente, se realizó una lectura comprensiva de éstos y se procedió a la codificación abierta: la selección de fragmentos de las narrativas que son relevantes para comprender la profesionalidad docente.

Luego, se efectuó la codificación axial, se establecieron relaciones entre las citas seleccionadas y se fueron construyendo códigos descriptivos que llevaron a la creación de categorías emergentes. Por último, se hizo una codificación selectiva que generó unas meta-categorías que fueron las que caracterizaron las formas de actuar pedagógicos desde su profesionalidad docente. A continuación, se ilustra el proceso:

Dimensiones de la cultura escolar	Datos relevantes seleccionados (ejemplos)	Códigos descriptivos	Categorías	Metacategorías	Teorías de apoyo
Codificación Abierta		Codificación Axial		Codificación Selectiva	

Académico, social, experiencial	Entonces salíamos a jugar al morro de campo alegre, profe. y las divisiones de hoy, gritaban desde el rincón del salón, que esperen, respondía, -el sol no espera y hoy hay viento; lo hacía para que todos se divirtieran, pero especialmente por Yisel, Julieta y Guadalupe (Fernández, 2018, p.2)	Reflexión y Reconstrucción de sí mismos como docentes (Saberes) Reflexión y reconstrucción de sus formas de enseñar (Acciones en el aula y fuera de ella) Reflexión y Reconstrucción del territorio desde la enseñanza	RECONOCIMIENTO DE SI FORMAS DE ENSEÑAR	PROFESIONALIDAD DOCENTE REFLEXIVAS Y RECONSTRUCTIVAS	Donald A. Schon Texto: El profesional reflexivo Ángel I, Pérez Gómez Texto: La cultura escolar en la sociedad neoliberal
Experiencial, social	Situaciones familiares que no eligieron, no tan adecuadas, no tan justas para su edad, con miedos, que al igual que a mí no son ajenos a nuestro diario vivir. Las madres de familia, en su mayoría estaban en la misma situación con sus hijos, aunque no con ese mismo grado de violencia. Había que hacer algo inmediato tanto externo como interno (Argáez, 2018, p.7)	Reconocimiento del otro y lo otro Diálogo Igualitario Confianza Afectos Sentimientos del maestro	RELACIONES PEDAGÓGICAS	PROFESIONALIDAD DOCENTE DE LA HOSPITALIDAD	Joan Carles Mélich y Fernando Bárcena Texto: La educación como acontecimiento ético
Social, Institucional	Fue el momento donde ratifica que la educación, es compartida que debe ser entre padres y docentes que la escuela no se puede sectorizar	Familia Docentes Directivos Comunidad OTROS	EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA COLECTIVA	PROFESIONALIDAD DOCENTE COLABORATIVA	Andy Hargreaves . Antonio Bolívar

ni menos
individualizar,
porque debe ser
colectiva.
(Fernández,
2018, p.3)

Elaborado por el equipo de investigadores.

Hay que mencionar, además, que en el informe que se presenta en este capítulo se hará uso de algunos criterios que propone el enfoque biográfico narrativo y se enfatizará que los resultados y discusiones de este capítulo, se construyeron, “no silenciando las voces de los protagonistas, investigador e investigado, ni tampoco se transcriben datos sin sentido, por el contrario, la información presentada busca representar el sentido de las acciones en el contexto” (Bolívar, 2002, pp.18-20) que, para este caso, se refiere a las formas de actuar y decidir de los docentes ante el acontecer de las dimensiones institucional, social, experiencial y académica de la cultura escolar en la ruralidad.

Resultados

Cuando tocan o sujetan o se dirigen a un niño, sus sentidos se despiertan, abriendo el camino para una aprehensión sensible del mundo. Y así, antes de sentir cualquier cosa, ya estoy en relación no sólo con otro concreto, sino con muchos, con un terreno de alteridad que no es restrictivamente humano. (Butler, 2016, p.147)

Estas instituciones y las voces de los docentes son el testimonio de que ellas y ellos no sólo se ven afectados por un conjunto de otros, sino también por un mundo en el que los procesos de la vida cotidiana provocan transformaciones sustanciales. Los docentes escribieron sus narrativas, y en medio de ellas encontramos la profesionalidad docente. De hecho, las dimensiones experiencial, social, institucional y académica de la cultura escolar que se analizaron comprensivamente responden a los discursos a veces pedagógicos, y a veces disciplinares.

Sus experiencias se han constituido desde realidades que los obligan a procesos vitales que exceden los límites de la relación humana, y que generan vínculos propios de la capacidad que tienen estos docentes. Dicho de otra manera, y siguiendo la ruta de Butler (2016), ellos han sido tocados por las realidades que viven dentro de la cultura escolar y, es precisamente eso lo que nos permite hacer una lectura de la profesionalidad docente en la medida en que se configuran sujetos sintientes. Esto emerge en las narrativas cuando relatan:

A veces me sentía cansado, pero al recordar las voces diciendo gracias, me ayudaban a respirar y me levantaba moralmente y cogía fuerzas para continuar con la labor de ser docente, una labor que me hace sentir humano. (Fernández, 2018, p.4)

Las voces de los docentes tienen un profundo sentido, cuando desde Merleau-Ponty y Malebranche, Butler (2016) plantea que la acción del entorno

configura una subjetividad que detona la misma, y que para este caso es el actuar propio de la profesionalidad docente de unos educadores formados en el ámbito de las licenciaturas y, a veces, en otros lugares de emergencia de la vida profesional. Ese actuar del entorno sobre estos educadores hace que aprehendan de manera sensible el mundo propio de la cultura escolar que circunda su realidad, que los afecta, los toca y deja huella en su profesionalidad. Algunos lo describen así:

Me di cuenta que todos esos talleres y actividades que realizábamos en el cuaderno donde practicábamos, las supuestas embotadas de las fotocopias de los mismos, era una estrategia de Yisel y de Julieta, era para aprender más, para luego enseñarle a Miguel Pulgarín su tío con apenas 14 años, Yisel era estudiante, madre, hermana, amiga y maestra de Julieta, Guadalupe y Miguel su tío, sacrificaba sus tardes libres de los fines de semana para ayudar a su tío y nunca se quejaba, me di cuenta cuando su tío entró a la escuela vi en sus cuadernos lo que yo le enseñaba a Julieta las figuras de artística que hacían imprimir de nuevo, los talleres que embotaban los vi en las producciones de Miguel (Fernández, 2018, p.4).

En estos relatos se puede comprender que la profesionalidad docente se construye desde un mundo propio y real que acontece en la escuela. La vida escolar es de carácter inadvertido, diverso y complejo, porque la escuela en términos de Pérez (2004) “es un espacio de cruce de culturas entre lo institucional, experiencial, social y académico que produce efectos en los pensamientos, sentimientos, conductas, valores, rituales y significados en la vida individual y colectiva de la comunidad” (p.17). En esa escuela cotidiana acontecen situaciones críticas, desafiantes, burocráticas y provocadoras que exigen de ellos tomar decisiones y actuar. Los sujetos se ven afectados y tocados por la acción del entorno, de la realidad cotidiana de la cultura escolar, y deben recurrir a su profesionalidad para apoyar sus acciones.

A su vez, en estos relatos se pueden apreciar diversos aspectos de la profesionalidad que los docentes despliegan para negociar la presión que ejerce en ellos el trasegar de la institucionalidad escolarizada. Por ejemplo, desde la dimensión académica y su cruce con lo experiencial, social e institucional, una docente decide actuar y enfrentar el mundo de la diversidad a partir de su formación disciplinar. Al respecto, relata su experiencia con Vivian, una estudiante con discapacidad auditiva:

El silencio de Vivian transformó mi manera de enseñar las matemáticas, hecho que pude incorporar como estrategias de enseñanza para todos mis estudiantes y en diferentes conocimientos. Transformó mi profesión al despertar un interés por fortalecer mi formación en la enseñanza de las matemáticas y en la atención a estudiantes con necesidades educativas, y transformó un grupo de estudiantes quienes cambiaron los ruidos cotidianos en silencios, señales y pocas palabras suficientes para aprender. Además de lograr la seguridad en Vivian de poder aprender las matemáticas y la consciencia en los demás docentes, de que esta estudiante podía aprender, si como docentes no tenemos limitaciones para enseñarle, porque ella no los tenía para aprender (Jiménez, 2018, p.5).

La docente, no sólo utiliza creativamente su conocimiento pedagógico, sino que está lista para cuestionar, reelaborar y ampliar su visión de las matemáticas en relación con la condición particular de Vivian o de cualquiera de sus estudiantes, quienes hacen parte del mundo, y que requieren ser vistos con los mismos ojos. Además, comprende que la educación de Vivian no es solo su responsabilidad, sino

que logra vincular efectivamente a los otros estudiantes para que aprender sea un acto de co-construcción y colaboración.

Lo anterior, pone en evidencia el ejercicio de una profesionalidad docente caracterizada por la inmersión consciente en el mundo de su experiencia con la enseñanza desde la dimensión académica de la cultura escolar. Esta forma de llevar a cabo la profesionalidad devela las acciones de los docentes con relación a la reflexión y reconstrucción que realizan de la enseñanza acorde a las situaciones que le presenta el mundo escolar. En este sentido, en las narrativas se aprecia como los docentes consideran sus rutinas, sus conocimientos, afectos, valores y prácticas alrededor de lo que implica la dimensión académica de la cultura escolar. Uno de los aspectos que se reconstruyen desde la reflexividad, es la relación consigo mismos; al respecto se narra:

¿Qué necesita un maestro para enseñar en preescolar o primaria que no necesite en secundaria o viceversa? ¿En qué se diferencian? ¿Se podría diferenciar a simple vista una maestra o maestro de primaria de uno de secundaria? A un maestro de preescolar o de primaria lo define su bata colorida, con dibujitos infantiles, como símbolo de amor y entrega, mientras que a un maestro de secundaria [...] es un misterio. ¿De dónde saca esa autoridad, convicción y compromiso para enseñar a jóvenes con tantas problemáticas? (Franco, 2018, pp.1-2)

Otro aspecto que se reconstruye, son sus prácticas de enseñanza en el aula:

En el teatro, se da un engranaje en el que los niños transmiten todo aquello que les es muy difícil expresar, que les molesta, que muy frecuentemente los obligan a callar. Allí todos son iguales, están en las mismas condiciones, tienen oportunidad de expresar y aprender en cada puesta en escena. Unos aprenden de otros, se afianza la imaginación, creatividad, valores, actitudes, aptitudes que estoy segura los llevan a ser mejores seres humanos en un futuro, porque en el momento ya lo son. (Argáez, 2018, pp.8-9)

Se reconstruyen las prácticas por fuera del aula de clase:

Seguía con más intensidad el trabajo extra con las dos hermanas Betancur, mi preocupación de que no alcanzaran las competencias y se atrasaran más en sus estudios, era mi preocupación y eso me motivaba a seguir, porque sabía que en cualquier momento volverían a partir y seguirían en el mismo grado en otra institución. En algunas ocasiones intentaba parar las clases extras, pero ella me decía –no profe, nosotras somos capaz, queremos salir adelante- las cuestionaba - ¿no están cansadas?, hay que jugar también, ir de paseo al río; y ellas me respondían que luego lo hacían. (Fernández, 2018, p.2)

Los descansos no se acompañaban, se vigilaban y en esa dinámica pasaban los meses y con ellos aumentaba el deseo de transformar aquel lugar que más que escuela se asemejaba a un reformatorio o una cárcel si así bien se puede designar. (Tangarife, 2018, p.6)

Todos estos fragmentos dejan ver la forma en que sus pensamientos, conocimientos, valores y sentimientos son atravesados por una deliberación permanente sobre lo que pasa como inadvertido en el mundo cotidiano de la cultura escolar. Esa contingencia de la escuela los afecta y genera en ellos la reflexividad sobre sí mismos, el otro y lo otro, provocando así, un despliegue de acciones reconstructivas alrededor de la enseñanza, tanto dentro como fuera del aula. Esta perspectiva reivindica una profesionalidad docente que piensa la dimensión

académica desde abajo, es decir, de forma situada, contextualizada e histórica, dado que no se aleja de lo que sucede en el territorio y de los sentimientos, creencias y posturas propias del mundo personal.

Adicional a esto, el ejercicio comprensivo de las narrativas de los docentes permite adentrarse en la forma en que las dimensiones experiencial, social y académica de la cultura escolar se cruzan con la burocracia, las rutinas, las costumbres y los direccionamientos escolares propios de la dimensión institucional. Este cruce afecta las decisiones y acciones que asumen y que configuran su profesionalidad docente. Algunos escriben al respecto:

Prestos a trabajar en el camino de la casa a la escuela y en el plan de movilidad, Darío descubre que la cartilla no se parece a su mundo, esa ruralidad allí pintada no es su finca ni su vereda ni su camino a la escuela - ¿profe nosotros no estamos aquí? Ahora nosotros teníamos que hacer algo por ella, teníamos que contarle a la cartilla como era nuestro camino. Cómo caminábamos día tras día camino a la escuela, cómo era nuestro camino por las letras cómo era nuestro camino por esos senderos que se bifurcan de cuando en vez y que solo un experto -como Darío- del campo puede recorrer. (Martínez, 2018, p.2)

Con las herramientas punitivas en mis manos, me presenté al día siguiente ante mis estudiantes, con la seguridad de tener el as bajo la manga. Y, efectivamente, a partir de ese momento, se sucedió un torrente de anotaciones en el atribulado cuaderno destinado a ese propósito. Me convertí en un experto en sancionar cualquier acto de indisciplina, especificando con gran detalle y esmero los actos del culpable, como si fuera un Bartleby en la escuela. La disciplina en mis clases mejoró notablemente, y el desarrollo de ellas me dejaba más satisfecho puesto que podía presentar todo lo que había preparado. (Castrillón, 2018, pp.4-5)

En la semana inicial es cotidiano que lleguemos a acuerdos en los horarios de clases (distribución de las asignaturas en los 5 días de escolaridad), útiles escolares acorde a las reales necesidades del currículo y el contexto, comités de aseo y de trabajo intraescolar. Todo lo anterior enmarcado en el noble y disciplinado ejercicio de ejercer la democracia como principio de oportunidad e igualdad en las condiciones de todas y cada una de las elecciones que en aquel espacio se gestan. (Tangarife, 2018, p.7)

El recreo es maravilloso, desde el lugar donde me corresponde el acompañamiento pedagógico y mientras saboreo alguna bebida o fruta, también saboreo, cuando observo este universo tan diferente al aula de las cuatro paredes, cómo hablan sus cuerpos en movimientos libres y espontáneos, cómo interactúan entre sí, en los encuentros y desencuentros, con su entorno inmediato y los pequeños seres vivos que lo habitan, sin percatarse de la mirada vigilante y casi omnipresente del profesor, sólo el timbre logra romper la magia de la diversión: ¡aahhh, tocaron el timbre! y resignados emprenden el camino a la jaula, ¡eh no, al aula!. El aula ese espacio físico que demanda la atención en nuestras prácticas docentes y que debería ser trascendido con el derrumbamiento de sus paredes desde lo simbólico, lo afectivo, lo mágico, lo lúdico y lo más profundamente humano. (García, 2018, pp.8-9)

Estos fragmentos muestran y enfatizan desde la dimensión institucional los lineamientos gubernamentales, los criterios y las políticas educativas, las rutinas y las costumbres que definen la vida en la escuela. En palabras de García (2004) comprender la dimensión institucional y la forma en que afecta y atraviesa la profesionalidad docente requiere “un esfuerzo de relación entre los aspectos macro

y micro, entre política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares de la vida escolar” (p.127).

En este sentido, estas narrativas revelan cómo se apropian -desde una resistencia estratégica en la profesionalidad docente- esos matices burocráticos, normativos, prefijados y hegemónicos que hacen parte de la dimensión institucional. Desde esta perspectiva, en las voces de los docentes se cuenta cómo es la relación con los Manuales de Convivencia Escolar, las cartillas de aprendizaje, la propuesta de democracia para la convivencia que se propone en el modelo de Escuela Nueva y las rutinas institucionales relacionadas con el recreo. Éstos son sólo algunos matices que desde lo institucional condicionan, afectan la configuración y el ejercicio de los docentes en la escuela.

Avanzando en nuestra comprensión, se encuentran en estos relatos un cruce entre la dimensión social y la dimensión experiencial, académica e institucional. Desde esta dimensión, narran las formas y modos en que las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del territorio rural de la subregión del suroeste antioqueño actúan directamente sobre su manera de construir y llevar a cabo su profesionalidad docente. Con relación a esto, describen:

Esto sucede en la Vereda Sinaí del municipio de Pueblo Rico, una vereda marcada por la violencia de los grupos armados y por los conflictos entre familias. Algunos chicos de la escuela aun siendo hermanos, no se hablan porque no son hijos de la misma mamá y existen rivalidades entre ellos, otras en donde viven sin la figura paterna y hasta con otros familiares pues sus padres los dejaron a cargo de ellos. Esa situación, me permitió reflexionar acerca de cómo podría mejorar la comunicación con mis estudiantes y cómo ellos también podrían evitar situaciones similares con alguien de su familia o con otras personas de la vereda. (Zapata, 2018, p.1)

Gracias a la abuela y el abuelo que ya había cumplido su condena, entró a estudiar a la escuela del barrio y las personas de buen corazón eran quienes donaban los útiles para que la joven pudiera estudiar, sus primeros años de escolaridad fueron complejos pues era una niña con muchos vacíos de afecto y cantidad de cargas emocionales, le costaba tener buenas relaciones y respetar a los demás y más aún, porque la mayoría de sus compañeros eran drogadictos, ladrones o hijos de trabajadoras sexuales como ella, el contexto no les aportaba de manera positiva y actuaban desde lo que vivían [...] (Vargas, 2018, p.4)

Llegamos a la cancha donde algunos niños estaban jugando fútbol y otros montando bicicleta, comenzamos un diálogo informal, pero a cada pregunta que les hacíamos, antes de contestar, ellos miraban a algunos personajes que estaban a lo lejos, observándonos. (Arango, 2019, p.3)

Estas narrativas centradas en la dimensión social de la cultura escolar desbordan la mirada sobre la profesionalidad docente estudiadas, en particular desde lo que acontece al interior de la escuela. Puesto que evidencian las condiciones que históricamente han estado presentes en los territorios rurales y que como lo plantea Pérez (2004) “dominan y alteran los intercambios humanos” (p.77) en las comunidades campesinas. Las realidades de la dimensión social, regidas por las leyes de la guerra, el nomadismo económico de los campesinos, el abandono, la prostitución, el abuso sexual infantil y muchos otros fenómenos sociohistóricos, afectan la forma en que los docentes configuran su quehacer.

Ante estas situaciones, la gran mayoría de los docentes del suroeste antioqueño que construyeron su narrativa, dejan en evidencia su capacidad de acogida, es decir, de entrega al otro, de reconocimiento de su historia, de hacerse cargo del otro. En este sentido, ejercen y dan lugar a una profesionalidad docente de la hospitalidad que consiste en crear acciones docentes caracterizadas por dar seguridad, asumir riesgos, cuidar, dar un lugar al otro desconocido, anónimo y problemático.

Estos relatos nos permiten sostener la tesis de que hay una sensibilidad particular en estos docentes, que en medio de la realidad escolar se sienten inacabados, pero que ven una posibilidad de profesionalidad en la medida en que se van dando forma, aprenden y reconfiguran sus acciones en la cotidianidad de sus contextos. Sobre la profesionalidad de los docentes vale la pena anotar que "si puedo tocar, experimentar y sentir el mundo, es sólo porque este "yo", antes de que pudiera nominarse lo agarraron, lo sintieron, se dirigieron a él y lo animaron" (Butler, 2016, p.23).

Sin lugar a dudas, existe una relación ética demostrada desde sus narrativas que de manera reflexiva reconstruye sus prácticas; una deliberación que parte de su capacidad para afirmar que han actuado sobre sí mismos y sobre otros dándose forma, en medio de lo que consideran su llamado para ser profesionales de la educación. Una hospitalidad, una actitud colaborativa sobre todos aquellos sujetos con quienes trabaja –estudiantes, familias y comunidad en general-, de manera que logran una serie de impresiones sobre ellos que es la muestra de una reconfiguración de la escuela que se abre al entorno para la reorganización, la reconfiguración y la reconstrucción del tejido social.

Discusión

El sujeto está en el límite del mundo
y es gracias al lenguaje y el diálogo consigo mismo
y los demás, que consigue vincularse al mundo.
[...] El sujeto surge, existe, en tanto que habla,
ya sea con los demás o consigo mismo.
(Martínez, 2017)

Para el análisis de lo que emerge como cultura profesional entre los docentes, se pensó en unas categorías que se basan en las condiciones y supuestos básicos de la escuela rural antioqueña. En esta, se pueden encontrar por lo menos cuatro formas básicas de cultura de trabajo. Bolívar (1993) se remite a Hargreaves (1995), para proponer como categorías de los Tipos de Cultura Profesional en la Enseñanza las siguientes: la *Colaborativa* que hace referencia al sentido con el que se organiza una comunidad, en la que hay una visión compartida de valores, normas, creencias, formas de hacer, de decir, de sentir y de percibir, por lo que su construcción es desde las condiciones de posibilidad, es imprevisible y espontánea como acción contingente; la *Individualista* que consiste en el aislamiento físico y profesional, se trata del que el que se forma como educador para desempeñarse, y nada más, por

lo que asume su responsabilidad de manera solitaria en el aula y solo está preocupado por cumplir su responsabilidad; la *Balkanizada* es la reunión de individuos con pocos elementos en común, es como una colaboración excluyente, ya que entre ellos se comparten modos de hacer, lo que es propio del aprendizaje profesional y que hace posible subgrupos relativamente estables; y la de la *Colegialidad artificial* cuyo trabajo colectivo está burocratizado gracias a que responde a una gestión administrativa que se impone externamente, el trabajo conjunto es forzado por lo que se nota falta apoyo interpersonal.

Sin embargo, pretendemos mostrar aparte de estas cuatro, otras formas que surgieron y que, de alguna manera, contrarrestan las condiciones y los efectos del proyecto moderno y de las políticas de turno que quieren instalarse de manera obligatoria en las instituciones. Y por ello, afirmamos que emergen como categorías de la profesionalidad docente en el suroeste antioqueño: la hospitalidad, la colaboración y la reflexión reconstructiva.

Profesionalidad docente de la hospitalidad

Con respecto a la primera categoría emergente se debe tener en cuenta que el cuerpo domina y se abre al mundo, es la base para posicionarse en el mundo, es el lugar donde habita el “yo”. Desde allí se entra en el mundo material gracias al movimiento como capacidad de ese cuerpo: así, todas las posibilidades de vínculos en la vida humana dependerán del actuar propio. Es por eso por lo que Husserl (1985) retoma la Quinta de las Meditaciones cartesianas para justificar una reducción, propia de lo trascendental en esta alternativa de análisis, en la que se procura la suspensión de los sentidos que no se originan en la experiencia de ese “yo” corpóreo que es primordial.

El cuerpo percibe la presencia del otro –el toque que se recibe del otro– (Butler, 2016), es decir que hay una transferencia que representa de manera continua el sentido físico de estar en contacto con el extraño. Solo se puede entrar en la esfera de lo primordial corpóreo del otro, desde la percepción de uno mismo. Se trata de la semejanza en la medida en que el cuerpo ajeno tiene sentido desde el propio, lo que Husserl denomina *Parificación*, la manera como desde el “yo” nos dirigimos al cuerpo extraño. Pero luego, como un segundo instante de la *Parificación*, los dos cuerpos actúan, se remiten entre ellos en medio no sólo el comportamiento actual, también lo hacen sabiendo que son parte de todo un sistema de comportamiento.

Así las cosas, en un tercer momento domina lo extraño de la *Parificación*, el trámite de la empatía. La empatía hace que lo ajeno se perciba como elemento del cuerpo propio, y así ese “otro” toma posición de semejante, lo que para Husserl es una modificación voluntaria del sí mismo. Esto es lo que se conoce en buena parte de la tradición fenomenológica como la reducción de la alteridad en una exhortación de mismidad.

Entonces, hablar aquí de *profesionalidad docente de la hospitalidad* como primera categoría emergente del análisis comprensivo de las narrativas, es percibir en los escritos su manera de concebir al otro como un posible, gracias a un

discernimiento de amistad que supera la imposibilidad de vínculo, entablando profundas relaciones sociales. Veamos:

Las diferentes formas con las que hablan los estudiantes ya me cuentan algo, pero es más preciso cuando se conversa el asunto con cada uno, porque liberan el peso y la angustia de sus problemas. Pero también se da la comprensión de la situación al interior de lo que viven. (Garro, 2018, p.3)

Sin duda alguna, Juanito llegó a mí para mostrarme que todo en la vida es posible, desde tener ganas de morir, hasta encontrar en la escuela y la familia las razones más grandes para vivir. Fue mi gran reto y hoy es mi mayor orgullo. (Zapata, 2018, p.7)

Para Derrida (1998), la *hospitalidad* es comprendida como lo que sucede entre otros a partir de figuras incondicionales como lo que se propone desde el análisis fenomenológico, es habitar una experiencia social. Aquí el vínculo de *Parificación* que genera la amistad es también un espacio donde se desarrolla la “política posible” en el que habitan sujetos indivisibles –para hacer referencia al concepto de individuos-, que se hacen responsables de su propia colocación histórica (Zemelman, 1998).

De eso se trata este asunto de *hospitalidad* en los trayectos biográficos-narrativos de estos docentes. No es lo que las personas hacen de manera obligada para convertirse en seres sociales como aquello que se espera de ellos, es una determinación heterónoma de compartir una realidad que los determina (Derrida, 2011), es la construcción de una comunidad que es el resultado del tránsito histórico contextual y situado de las vivencias de estas escuelas rurales. A pesar de que en algún momento la violencia hizo peligrar lo social en su manifestación de una nada, la *hospitalidad* que dota de sentido estas instituciones aparece como puente indiscutible entre naturaleza humana y cultura, concatenada con la experiencia de la escuela:

Siempre es la dicotomía entre violencia y amor. Hoy te saluda con un fuerte abrazo, se dibuja una enorme sonrisa en su rostro y termina con un beso de esos que te traspasan la piel. Mañana vendrá llorando y pataleando en la acera del aula. (Mesa, 2018, p.3)

Como resultado, lo que se ha configurado en estas instituciones como comunidad es, sin lugar a duda, formas esenciales de hospitalidad marcadas a pulso por la cultura escolar. La cultura profesional que se manifiesta en esta categoría inicial propicia el deseo de identidad y rechaza las fronteras entre los miembros de las comunidades educativas.

Profesionalidad docente colaborativa

Para Hargreaves (1995), “las culturas de la colaboración en las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores” (p.218), se caracterizan por ser *espontáneas*, reflejando un trabajo conjunto sin independencia absoluta de la artificialidad administrativa; de *orientación al desarrollo*, en las que los profesores actúan juntos para cumplir con sus propias iniciativas o con las que se imponen desde afuera y se comprometen con ellas; *imprevisibles*, es decir aquellas en las que los resultados de los actos colectivos son inciertos y no pueden preverse con facilidad y las *voluntarias*, en las que las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que

los actores le reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o persuasión no coactiva del que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.

Bajo la perspectiva de *colaboración* antes mencionada, en el análisis comprensivo de las narrativas, emerge una profesionalidad docente cercana a lo que Hargreaves (1995) denomina como “culturas colaborativas voluntarias” (p.218). Sin embargo, es necesario aclarar que las formas de trabajo conjunto de los docentes del suroeste antioqueño no se limitan sólo a las maneras en que se relacionan entre sí como lo propone el autor. Por el contrario, en sus narrativas dejan ver un modo de trabajar de forma colaborativa como posibilidad para sobreponerse a la hostilidad de un territorio rural violentado de diversas maneras que directamente afectan las formas en que desarrollan su trabajo docente en interacción con los actores de la comunidad.

Por esta razón, en los relatos, se visualiza una profesionalidad docente *colaborativa* que va más allá de la relación con sus pares, ya que el trabajo colectivo se configura bajo una dinámica de corresponsabilidad voluntaria en la que están implicados padres de familia, directivos, agentes gubernamentales, docentes de apoyo, líderes comunitarios y educandos.

Esta forma de trabajo docente centrada en la colaboración voluntaria se sustenta en una profunda concepción de la escuela como esperanza. Alrededor de ese planteamiento, la escuela es esperanza, porque según los docentes: “*la escuela no es un edificio sino un espacio de formación que siempre estará allí para cuando ellas la necesiten*” (Zapata, 2018, p.4). Además, “*la educación va más allá de enseñar a sumar o pintar, es comprender que la escuela es el único espacio y tiempo que nos hace libre y nos da civilidad*” (Fernández, 2018, p.4).

Con esta concepción de escuela, se pone de manifiesto que este lugar es un espacio y tiempo rural en el que acontecen experiencias enriquecedoras en la vida de cada uno de los sujetos que hacen parte de ella. Estas experiencias van más allá de la acción de aprender a leer, sumar o identificar las capitales de los departamentos del país, lo que dota de sentido a la escuela rural del suroeste antioqueño es la capacidad que tiene para desplegar acciones de acogimiento que permiten responsabilizarse de las condiciones adversas que atraviesan las realidades socioculturales del territorio.

Teniendo en cuenta las condiciones problemáticas del territorio antes mencionadas, los docentes se ven obligados a llevar a cabo un trabajo docente *colaborativo* que no es obligado, ni impuesto por ninguna instancia administrativa, se lleva a cabo para aportar a la transformación de esas realidades. En este sentido, la profesionalidad docente colaborativa que se ejerce se caracteriza por el sentido de comunidad, la participación voluntaria, el apoyo y relación mutua. Estos aspectos de colaboración que han construido en el trabajo docente en relación con los actores de la comunidad educativa se ven reflejados en sus narraciones cuando expresan:

Ese día se presenta el señor líder de la vereda, Don Augusto, quien pone a mi servicio un macho para al menos subir el filo y así tener la facilidad de viajar diariamente, se podrán imaginar ustedes el estado de la infraestructura y la nula dotación en aquel lugar. Era común enviar cartas a los patrones para hacer consecución de algún computador, de libros, pintura para la escuela, utensilios de cocina y otros materiales e insumos que escaseaban en dicha institución, fue muy satisfactoria la gestión en

aquel lugar en la medida que había padres y patronos comprometidos con la calidez y la calidad de la educación que se debía brindar a aquella población lejana y olvidada. (Tangarife, 2018, p.5)

Al terminar las clases del día, llegué a la oficina del director de la escuela que estaba ubicada en la sede de Secundaria en la misma vereda; muy preocupado le conté la situación que se había presentado y le pregunté qué debíamos hacer y cómo podríamos ayudar a Jhojan, él director me manifestó que había que entablar la denuncia ante la Comisaría de Familia y que allí se tomarían las medidas necesarias. Llegó una visita muy sorpresiva a la escuela y era la Comisaría de Familia. Para que los compañeritos no sospecharan de la situación la Comisaría les dio una charla en general sobre el autocuidado y el abuso y los derechos que tenían ellos como niños. (Zapata, 2018, p.3)

En el camino y con ayuda de las directivas, el psicólogo y los docentes de apoyo pedagógico logramos descubrir problemáticas al interior de la familia del estudiante que serían la causa de la inestabilidad emocional que presentaba. (Montoya, 2018, p.2)

Fue el momento donde se ratifica que la educación, es compartida que debe ser entre padres y docentes que la escuela no se puede sectorizar ni menos individualizar, porque debe ser colectiva. (Fernández, 2018, p.3)

Los fragmentos de los relatos antes descritos son sólo algunos ejemplos de las formas en que va surgiendo en las narrativas una profesionalidad docente *colaborativa* con matices de “co-construcción que favorecen la producción de acciones por parte de los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio” (Rockwell, 2018, p.182). Desde esta mirada, la colaboración en el trabajo docente tiene como punto partida la cultura, es decir, las realidades del territorio a las que los docentes no le dan la espalda, por el contrario, se responsabilizan de ellas, las problematizan y se movilizan ante la hostilidad que se presenta en la cotidianidad escolar.

Esta cultura *colaborativa* que se da entre docentes, padres de familia, líderes comunitarios, directivos y otros actores, es posible en la medida en que se promuevan, según Hargreaves (1995),

relaciones fundadas en la fuerza y la confianza colectivas en las comunidades para interactuar de forma consciente y asertiva para debatir, elegir y comprometerse con las propuestas que mejor convengan en relación con las problemáticas que se desean transformar. (p.221)

En síntesis, la cultura profesional colaborativa de carácter voluntario construida por los docentes del suroeste antioqueño se funda en la confianza que atraviesa las relaciones e interacciones de un actuar pedagógico que involucra la participación de una diversidad de actores, que se unen en una acción colectiva para comprometerse con la transformación del tejido social en y desde una educación que se despliega en la escuela rural.

Profesionalidad docente reflexiva y reconstructiva

En cuanto a la última categoría nos centramos en el docente reflexivo y en su desarrollo como profesional. Hablar de reflexión en los docentes parece ser

redundante y de poca relevancia porque, como lo señala Van Manen (1995): “es en la mismísima naturaleza de la relación pedagógica que el maestro se relaciona reflexivamente con los niños, en vez de hacerlo sin pensar, con dogmas o con prejuicios” (p.1). Es decir, la reflexión hace parte fundamental de la educación porque está orientada a intereses más loables que la simple acumulación de conocimientos (Dewey, 1964). Sin embargo, el dominio de los esquemas de enseñanza técnica donde prevalece la transmisión de conocimientos desprovista de reflexión ha motivado su estudio en aras la generación de conocimientos y de transformación.

Schön (1983), por ejemplo, desarrolla los conceptos de reflexión en acción y reflexión sobre la acción, y explica que estos procesos permiten que los educadores identifiquen los retos que sus prácticas profesionales implican, para poder entenderlos y resolverlos, con la base profesional existente, pero con el nuevo conocimiento que resulta de su experiencia, la que se configura y se convierte en la base de su actuar. Al respecto, Kemmis (1993) indica que el maestro reflexivo busca “educar el entendimiento humano para formar la acción humana” (p.86). No se trata de convertir las acciones en pensamiento o interpretación; más bien de que la reflexión se convierta en acción y se puedan transformar las realidades y las condiciones sociales de las personas y sus contextos.

Desde esta mirada del docente profesional reflexivo y crítico hacemos la lectura de las incidencias que tienen las dimensiones institucional, social, experiencial y académica en su formación. Los relatos del suroeste antioqueño evidencian la importancia que tiene la reflexión y la acción como fuerza que se deriva de la lectura cercana a la cultura escolar. Por ejemplo, resulta esencial entender que los asuntos académicos no son solo cuestiones que se imponen en las aulas de clase para asegurar el cumplimiento de estándares o lineamientos. Antes bien, encontramos docentes que hacen de su conocimiento disciplinar la clave para construir su saber-ser-hacer.

En otras palabras, tratan de asumir la formación desde los elementos propios de su disciplina, pero solo con la reflexión sobre los innumerables momentos donde el conocimiento formal no tiene efecto recurren al cuestionamiento y la generación de otras ideas sobre lo que enseñan. Las matemáticas, el inglés, el arte, entre otras, son solo excusas para entender mejor a sus estudiantes y sus contextos. Un profesor lo plantea así:

Me preguntaba cómo hacer para que cada uno se conectara consigo mismo y con el mundo, desde ya tenía una tarea difícil, la cual había asumido como un reto personal, más que instruir en formulas, conceptos y teoremas físicos o químicos, estos chicos necesitaban recuperar su seguridad, fraguar su personalidad, porque al igual que todos, ellos también creían que no servían para nada. (Gutiérrez, 2018, p.3)

De igual manera, las condiciones institucionales son fuente de reflexión, acción y reconstrucción, cuando se supera la idea de escuela como el lugar de “fabricación” (Meirieu, 1998) en el que los sujetos son objetos que moldear homogéneamente. Por ejemplo, las normas vistas desde la realidad de los contextos se repiensean para ofrecer escenarios de posibilidad para todas las personas; los recreos son la oportunidad para entender las dinámicas de la

convivencia; y los materiales de enseñanza se contextualizan para darle un lugar a los estudiantes que los usan y a sus entornos. El profesor Martínez (2018), señala en su relato:

Prestos a trabajar en el camino de la casa a la escuela y en el plan de movilidad Darío descubre que la cartilla no se parece a su mundo: esa ruralidad, allí pintada, no es su finca, ni su vereda, ni su camino a la escuela. (p.2)

Claramente, se está haciendo referencia al territorio, pero no se trata solamente de identificarlo sino de buscar maneras para explorarlo y apropiarse de él, para compartirlo con otros. Se trata de repensar la educación en clave de “nosotros” y construirlo para transformar nuestro espacio y nuestras vidas. Eso es lo que hacen los docentes del suroeste antioqueño. Y como se trata de un “nos”, es imprescindible mencionar la dimensión social que es la que atraviesa la labor docente de todos ellos. El profesional de la hospitalidad va más allá de tener una escuela de puertas abiertas, más bien una escuela de mentes y corazones abiertos: una escuela de la posibilidad.

La influencia del entorno y la lectura responsable de éste por parte de los docentes los compromete a generar las mejores condiciones posibles para que la diversidad pueda tener espacio en la escuela y la sociedad, con acciones que van más allá de las fronteras del aula. La discapacidad, la pobreza, la violencia, el abuso infantil, el consumo de drogas no pueden escapar a su mirada atenta. De nuevo, no solo para reconocer las problemáticas, sino para comprometerse con la vida de esos estudiantes. El profesor Castrillón descubre a sus estudiantes a través del afecto y así lo comparte:

En mi labor docente, era necesario desprenderme de todo egoísmo y permitir que el otro se acercara. Desde ese día, dejé de monopolizar el discurso en la clase, y mis queridos se convirtieron en los protagonistas de ella. Las historias de maltrato, de violencia, de drogas, de amores no correspondidos se convirtieron en parte del espacio vital, cohabitando con los ingratos símbolos matemáticos. Percibí en ellos los mismos temores que tenía en mi infancia, con la diferencia que ellos solo tenían como refugio a la escuela. (Castrillón, 2018, p.6)

De manera que, acudimos a la configuración de la experiencia: la oportunidad de reflexionar sobre lo que nos pasa, nos atraviesa y nos transforma. En otras palabras, vamos configurando el saber pedagógico que fundamenta las acciones que nos hacen profesionales de la educación. Un saber pedagógico, que según Contreras (2016) -apoyado en Van Manen- está “en permanente recreación personal, en conversación con lo que se vive, con lo que acontece, preguntándose permanentemente por el sentido y por lo adecuado” (p.18). La reflexión y la acción sobre lo que nos pasa en la escuela son la fuerza de nuestra transformación cotidiana y es solo en este tipo de ejercicios de introspección y de socialización de experiencias que podemos reconocer nuestra trayectoria de formación profesional.

A modo de conclusión

Los relatos de experiencia de los docentes del suroeste antioqueño dejan escuchar unas voces potentes que evidencian el poder de la interacción de las dimensiones de la cultura escolar en la creación de una escuela renovada. Desde sus diversas experiencias de vida, nos cuentan cómo la lectura responsable de sus

territorios y realidades, la colaboración permanente con los otros y lo otro, y la reflexión crítica e informada de sus vidas, los hacen dueños de una experiencia y un saber que los convierte en profesionales de la educación, no solo porque tienen el dominio de un saber disciplinar, sino porque están preparados para enfrentar la contingencia de las realidades y promover su transformación.

Referencias

- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10(2), 11-18.
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Miño y Dávila.
- Benjamin, W. (2010). *El narrador*. Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun. Ediciones metales pesados. Salesianos impresores S.A., Santiago de Chile.
- Betancourt, J. (2018). *Sobre el sujeto y su formación: aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica*. ARA Ediciones, Corporación Metusia. Medellín, Colombia.
- Bolívar, B.A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. En: *Cuadernos de pedagogía*. 219, 68-72. "Sede Electrónica" de la Universidad de León.
- Bolívar, B.A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bollnow, O. F., & d'Ors, V. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Butler, J. (2016). Los sentidos del sujeto. Traducción de Paula Kuffer. Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- Cassirer, E. (1993). *Antropología Filosófica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. (2016). Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista de Pesquisa (Auto) Biografica*. Vol 1, (1), 14-30.
- Derrida, J. (1998). Les lois de l'hospitalité. Túnez: L'Or du Temps.
- Derrida, J. (2011). Política y amistad. Entrevistas con Michael Sprinker sobre Marx y Althusser. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey Selected Writings*. New York: The Modern Library.
- Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.

- Gobernación de Antioquia. (2018). *Voces de Maestros por la Paz*. Centro de Pensamiento Pedagógico -2017-. Coordinadores de edición: Gabriel Jaime Murillo Arango y Andrés Klaus Runge Peña. Primera edición.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times Teacher's work and culture in the postmodern age*. First published by Casell (reprinted), London.
- Husserl, E. (1985). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1993). *El Curriculum: Mas allá de la teoría de la reproducción*. (2 ed.). España: Morata.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein Educador*. Argentina: Editorial Laertes.
- Pérez, A. (2004). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Cuarta edición: Morata.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, Editorial Trotta.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. Quinta Reimpresión: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología Esencial. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez C.; Quiles, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner: How Professional Think in Action*. Estados Unidos: Basic Books.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 1,(1), 35-50.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. España: Anthropos Editorial.

Rururbanidad en el Urabá Antioqueño: escenario de la cultura profesional de los docentes.

Gloria María Isaza Zapata⁶²
Sebastián Castrillón Ortega⁶³

En este capítulo hacemos un acercamiento a la comprensión de la rururbanidad, como escenario que configura una condición diferente para el desempeño profesional docente en la subregión del Urabá antioqueño. La configuración que proponen los escenarios educativos rurales y urbanos en Colombia para los docentes, crean nuevas dimensiones para el ejercicio profesional en cuanto que cada uno requiere diferentes formas de aproximarse a la enseñanza, a la práctica y a la formación. Una visión de contexto que conjuga lo rural con lo urbano, crea un perfil profesional disímil: *el docente rururbano*.

La relación que tiene una persona con su entorno, además de ser indisociable, ayuda a establecer formas de comprender su espacio, son formas de ser: axiológicas-antropológicas y dinámicas-simbólicas de interacción, que erigen una identidad y dignidad del ser humano tanto social como personal.

A modo de enfoque conceptual digamos en primer lugar a este respecto, lo que señalaba Herrera (2012): “el hombre no es espíritu puro, ni alma espiritual encarcelada en un cuerpo, como tampoco es sólo materia, sino que es una unidad sustancial de cuerpo y alma, o sea, cuerpo animado y alma incorporada” (p.88). Esta idea de *homo-spatium* no es ajena a lo que acaece en la persona del docente, quien, en el contexto colombiano, en ocasiones, se mueve entre lo urbano y lo rural (en ocasiones desempeña su oficio de enseñante en uno y reside en otro o solo pertenece a uno) y no encuentra una relación, identitaria si se quiere, entre el o los espacios que habita.

Entre los dos contextos sociales (rural y urbano), Parra (1989) señala que existen diferencias que afectan directamente la educación y la labor profesional docente. Clasificar el acto educativo, y con ello a los docentes, a nivel rural y urbano obedece, en parte, al desarrollo económico que en Colombia plantea la coexistencia entre diferentes formas productivas: una industrial y la otra agrícola. Esta noción pone de manifiesto las posibles formas de ser (identidad) en un contexto que, por su desarrollo, puede generar dinámicas diferentes para los educadores en las que ellos mismos podrían enmarcarse.

⁶² Magíster en educación y desarrollo humano. Universidad Pontificia Bolivariana: Docente interna y coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía. Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS); proyecto de investigación Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia. gloria.isaza@upb.edu.co

⁶³ Estudiante de Licenciatura Inglés-español. Universidad Pontificia Bolivariana. Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS); proyecto de investigación Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia. sebastian.castrillono@upb.edu.co

Estas distinciones de contexto, que establecen diferencias en términos profesionales para los educadores, como se expondrá más adelante, ratifican la condición insoslayable que tiene el entorno en relación con la persona que habita en él. Estas distinciones que orientan a quienes desarrollan la profesión y su quehacer, tanto en las condiciones laborales bajo las cuales se ejerce la profesión como en la manera en que se hace, tienen lugar dentro de las dinámicas propias de un territorio en el que pulula la pluralidad social, educativa y cultural, abre una nueva perspectiva de comprensión que configura tres conceptos (educador rural, educador urbano, educador rururbano) a partir de los cuales es posible desplazar la mirada unívoca desde la ley hacia una visión divergente en cuanto el espacio que se habita para ser docente.

En su rol dentro del espacio, el educador tiene también que cumplir una función que encierra un objetivo instrumental que desconoce, en palabras de Tenti (2005) “la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel de amigo, de compañero y de ayuda al desarrollo del alumno, que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le encomiendan” (p.16). Bajo esta noción es desarrollada la profesión en Colombia por algunos docentes; la misión encomendada, aparte de una función social de enseñanza, también acarrea factores emocionales y axiológicos que no están especificados o contemplados en su función desde el punto de vista del Estado.

Reconocer este tipo de panorama al que se enfrentan los docentes ayudan a identificar “cuestiones problemáticas del aprendizaje que se ven opacadas por transformaciones de orden técnico que se han convertido en cierta obsesión innovadora centrada en prácticas en las que los aprendizajes existen como objeto, objetivo e interés en disputa” (Martínez, 2016, p.45). De esta manera, los docentes deben conjugar más allá de su condición de enseñantes desde el oficio, el acompañamiento a sus estudiantes en cuestiones, esencialmente, de aprendizaje, pero también en situaciones personales y familiares que ponen a su profesionalidad en una condición diferente.

En este sentido, es posible hacer la relación maestro artesano, pues como lo señala Tardif (2004) como “los artesanos, los maestros tienen que elaborar sus instrumentos y construir sus lugares de trabajo: en esta perspectiva, la subjetividad del trabajador interfiere necesariamente en su ambiente laboral, al que se incorpora en parte” (p.106). Al conjugarse la concepción del docente, desde el lugar donde ejerce su profesión de enseñante y su función, emergen contingencias que podrían ser entendidas a través de una categorización que comprenda el espacio en relación con su ejercicio profesional y su función dentro del territorio. Al entenderlas, es posible discurrir en una nueva forma de configuración que tiene implicaciones diferentes a una visión regular.

El educador como artesano muestra una perspectiva más amplia que incluye tanto su rol y su función desde el oficio, labores encomendadas a partir del discurso oficial, las condiciones bajo las que desarrolla su profesión, a saber: “[se] le reconoce [al maestro] una competencia profesional, un dominio empírico de reglas prácticas y de procedimientos técnicos para elaborar algo correctamente. Es lo que comúnmente caracteriza a un artesano al que

reconocemos como tal” (Rico, 1999, p.71). Bajo esta perspectiva es posible configurar la mirada del docente-artesano como aquel que ejerce su profesión con labores que no le han sido encomendadas o para la que no le habían preparado.

El abordaje de la temática en este texto se hace desde un análisis de la rururbanidad como escenario que configura una condición diferente para el oficio de la enseñanza, desde el punto de vista docente, en la subregión del Urabá antioqueño. El análisis se desarrolla a partir de subcategorías que entenderán quién es el docente urbano, el docente rural, y el docente rururbano y, de este último, su configuración. Ésta última, a la luz de la propuesta de las reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras del dispositivo pedagógico de Berstein (1998) que servirán como marco para explicar la manera en la que se configura la profesión en la rururbanidad.

El análisis que se presenta en este capítulo, es producto de 19 narrativas elaboradas por docentes de la subregión de Urabá; de estos relatos se recuperaron apartados que se analizaron y permitieron un análisis categorial que permitieron comprender las categorías emergentes en este trayecto investigativo, entre ellas: docente rural, urbano y rururbano, la configuración del docente en el ámbito rururbano. Se concluye que el docente no posee la preparación previa para incorporarse en el ámbito rural, el cual es el primero que se le oferta, contexto que ha de reconocer, y ha de habitar en el medio rururbano, lo cual le exige a quien lo habita establecer formas dialógicas para adentrarse en este medio y proponer-se estrategias de intervención contextualizadas.

Docente rural y docente urbano

El CPP, en el Urabá antioqueño, convocó a 19 docentes de los municipios de Carepa, Chigorodó y Necoclí con el fin de avanzar en el diplomado *Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales*. De los docentes que han hecho parte del proceso, 13 de ellos, es decir, el 68%, ejercen su profesión en el área urbana y los restantes, esto es, 32%, 6 docentes, lo hacen en el área rural. Si bien son más los que trabajan en el área urbana, es importante acotar que varios de ellos han tenido contacto profesional con el área rural y así sus prácticas; aun en lo urbano, reflejan vestigios o rememoran maneras de cómo comenzaron a ser docentes y su experiencia en lo rural.

Todos los participantes están vinculados con el Estado colombiano en alguno de los dos Estatutos vigentes en el país: Decreto 1278 y Decreto 2277. De ellos, 16 hacen parte del primero y los restantes del segundo. La coexistencia de ambos decretos implica que “las condiciones que establecen ubican a cada uno de los grupos en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija” (Bautista, 2009, p.118). E implica, además, procederes diferentes de relacionarse con el entorno escolar y las prácticas que en él tienen lugar.

En cuanto a formación, de los 10 docentes urbanos en la subregión de Urabá, que constituyen la mayoría, 2 cuentan con formación de posgrado, mientras los restantes certifican un título profesional de pregrado en diferentes

licenciaturas u otras profesiones. En el área rural, 2 poseen un título de posgrado y los demás tienen un título profesional docente o de otras áreas del saber. De todos los mencionados, 14 son de Educación Básica o de Educación Media, 1 de Educación Preescolar, 1 Tutor del Programa Todos a Aprender y 3 Directivos docentes: 2 Coordinadores y 1 Rector.

Bajo este panorama, que abre una perspectiva de los docentes en la subregión de Urabá, es posible comenzar a especificar, en un sentido rural-urbano, lo que ellos mismos perciben de sus entornos escolares y de su profesionalidad pedagógica, que erigen o constituyen un sentido de identidad en el territorio, para diferenciar qué hace, que un docente se perciba o sea concebido como urbano, qué hace que otro se perciba o sea concebido como rural: percepción y concepción desde su quehacer; la primera en un sentido de identidad, la segunda en un sentido de comunidad.

El perfil del docente rural en Colombia, en función, puede enmarcarse en tres dimensiones fundamentalmente. La primera lo ve al como un líder o promotor de las actividades que tienen lugar en el contexto que habita, lo que no reduce su función a la enseñanza, sino que también entiende una labor social como transformador del escenario comunitario de la escuela. La segunda tiene que ver con la transmisión de conocimientos que tiene lugar en el aula de clases *per se*. La tercera es considerada como su capacidad para entender el mundo del niño en la cultura rural y plantear, desde su experiencia profesional, las realidades externas que el contexto trae para él (Parra, 1989, citado en Getiva y Pérez).

El contexto rural en educación exige, además, unas competencias profesionales diferentes que entiendan más las dinámicas tanto sociales como simbólicas que se entretajan dentro del medio. Así lo plantea Soler (2016) cuando sostiene, en relación al ser docente, que:

A los docentes rurales se [les] hace necesario una mayor cualificación profesional para atender necesidades educativas, especialmente en primaria y secundaria, niveles en los cuales la asignación del magisterio oficial es deficitaria y requieren competencias específicas por parte de los maestros (p.303).

Dichas competencias tienen que ver, fundamentalmente, con la integración de los saberes conceptuales a la realidad y a las necesidades educativas. En consonancia con los dos planteamientos anteriores, Fierro (1991) señala que la función del docente en escenarios rurales posee características que pasan desde la interpretación de la realidad para crear objetivos que respondan a sus necesidades culturales auténticas hasta desafíos profesionales de permanencia escolar por parte de los estudiantes.

Entre otros retos, los docentes en el ámbito rural, explica también Fierro (1991), trabajan en condiciones de aislamiento geográfico lo que en parte explica la complejidad de la tarea pedagógica. Este último aspecto es una constante en los relatos de quienes hacen parte de la ruralidad: en sus narrativas es común encontrar recuerdos relacionados con las dificultades para llegar a la escuela, aulas de clases con falta de mobiliario o incluso sin terminarse de construir, entre otros problemas.

En medio de las adversidades que puedan representar las condiciones es posible afirmar que los dos, tanto estudiantes como docentes, instituyen una identidad conjunta que comparten a través de la experiencia. En este sentido, Larrosa (2006) argumenta que “la experiencia es eso que me pasa [...] supone, que hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí” (p.88). Así se puede apreciar en relatos que señalan los hábitos, los comportamientos y las formas de relacionarse unos con otros, tienen lugar en la escuela del contexto rural, se arraigan en la identidad de quienes la conforman y crean una experiencia particular como reflejo de las situaciones que se presentan.

La recontextualización propone desplazar el discurso que emana desde un orden distributivo para que, en la brecha que se genera en ese desplazamiento, tenga cabida una transformación que traslada el discurso inicial de una posición a otra, y allí se instala para mediar de una manera diferente el contexto en el que se encuentra (Berstein, 1998). Las teorías hasta aquí tratadas ponen de manifiesto en los relatos lo que, se entiende como la regla recontextualizadora dentro del dispositivo pedagógico. Si bien esta misma idea servirá más adelante para explicar la reconfiguración del docente en el ámbito rururbano, es preciso identificar aquí una noción que servirá para explicar lo que sucede en la ruralidad e introducir la urbanidad.

El perfil del educador urbano está enmarcado en las dinámicas que propone y propicia la ciudad como centro de una “experiencia [que] adquiere significaciones diferentes e incluso opuestas en función de las condiciones de vida de sus habitantes” (Duch, 2015, p.591). Las condiciones de vida, como ya se había señalado, crean sentidos de experiencia y estos, a su vez, favorecen una identidad que se instala en una comunidad a partir de relaciones, cada vez menos visibles, entre unos y otros.

Esta manera de ser en el contexto urbano se evidencia en los relatos, en los cuales no es muy perceptible la presencia de su par docente en su cotidianidad escolar. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que son descritos muestran que hay una interacción, en mayor medida, entre los profesores y la comunidad educativa, pero raras veces entre profesional y profesional.

La característica responde, en parte, a lo que en la teoría de las culturas de la enseñanza planteadas por Hargreaves (2005) se denomina como individualismo. Esta última noción se divide, a su vez, en tres categorías: el individualismo restringido: se refiere al trabajo que desarrolla un docente solo a causa de diferentes limitaciones, administrativas o de otro tipo, que les impiden hacer su labor de otro modo; el segundo el individualismo estratégico tiene que ver con la creación y construcción de pautas activas individualistas como respuesta a las contingencias de su ambiente laboral; el tercero el individualismo selectivo, está relacionado con la decisión o la opción libre de trabajar solo.

De estas tres categorías propuestas por Hargreaves (2005), la primera, el individualismo restringido, y la segunda, el individualismo estratégico, son las más comunes entre los relatos de los docentes. Generalmente, los relatos dan cuenta de una manera de ser en los contextos educativos desde un yo que transforma

desde su individualidad, un *yo* en el que raras veces aparece el *otro* como punto de referencia o como punto común en el desarrollo de estrategias que beneficien la comunidad educativa a la que pertenecen.

En algunas de las narrativas es apenas perceptible una relación entre un docente y un directivo docente; es desde estos últimos desde donde emanan demandas administrativas que tienen que cumplir ambos (lo que en el dispositivo pedagógico de Berstein, 1998, es conocido como la regla distributiva).

Los relatos de los docentes que desempeñan su labor de enseñantes en el ámbito urbano, dejan ver cómo se entretajan los lazos entre sus aspiraciones educativas, en relación con el aprendizaje de los estudiantes, y las de la comunidad educativa, especialmente con los padres de familia. Parte de ello se debe a la segunda condición que expone Hargreaves (2005) como individualismo estratégico, son los docentes quienes, a partir de necesidades u oportunidades puntuales, crean pautas que involucran a las familias como parte del proceso educativo de los estudiantes, viéndolas no solo como una compañía, sino también como un incentivo de apoyo a su labor.

Es recurrente ver en los relatos como varios de ellos también evocan al recuerdo de sus primeras prácticas docentes en el ámbito rural y cómo un sinnúmero de los aprendizajes que allí obtuvieron hace parte de su cotidianidad escolar en las aulas de clase. Además de representar un desafío de estar, para algunos, en un lugar desconocido; varios de ellos llegaron a la subregión por casualidad o por designación de la Secretaría de Educación, pero también hacer parte de la educación fue un azar en sus vidas para algunos.

El azar, ese destino azaroso que los ha puesto en diversos lugares desde los que cada vez más aman *la profesión que ejercen*, ven en ella un motor de transformación social, una posibilidad de dar una ligera vuelta de tuerca a las realidades adversas con las que se tienen que enfrentar en su devenir y en ese *pathos* que los configura, les ayuda como aliento para continuar. En este sentido, ayudan a cimentar desde sus experiencias individuales, una identidad, una cultura escolar que propicie formas de integrar eso que pasa afuera con lo que sucede dentro de la escuela.

Docente rururbano

El reconocerse educador, parte de una construcción de su identidad, el cual se consolida según el ámbito de relación para este caso laboral en sus inicios que le permite una configuración del ser *rururbano* para este texto, que se entremezcla entre diversas tensiones que subyacen en lo social, político, económico, geográfico, entre otros. Refleja la esencia del educador que busca explorarse en un contexto, en primer lugar, y luego tratar de evocar sus experiencias para reconfigurar el nuevo docente que emerge en el contexto rururbano; significa también un reconocimiento del ser emocional:

Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento (Bisquerra, 2003, p.7)

Una inteligencia emocional, comprendida esta desde sus configuraciones internas que le llevan a batallar entre lo que busca desde el deseo y lo que le revela la realidad en la que interactúa, como lo exponen Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil:

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (2004, p.246).

En ello, el ser rururbano es una mezcla de vivencias, estas construidas desde un apartado histórico que trasiega entre lo que se considera el ámbito rural y urbano, además de la lucha incesante de lo urbano sobre lo rural, aunque se busca resaltar el valor que se tiene de lo rural. En este ámbito surge una soberanía desde las posibilidades del derecho al respeto por una dignidad del ser:

Todo hombre tiene un legítimo derecho al respeto de sus semejantes y también él está obligado a lo mismo, recíprocamente, con respecto a cada uno de ellos. La humanidad misma es una dignidad [Die Menschheit selbst ist eine Würde] porque el hombre no puede ser utilizado únicamente como medio por ningún hombre (ni por otros, ni siquiera por sí mismo), sino siempre a la vez como fin, y en esto consiste precisamente su dignidad (la personalidad), en virtud de la cual se eleva sobre todos los demás seres del mundo que no son hombres y que sí pueden utilizarse; por consiguiente, se eleva sobre todas las cosas. (Kant, 1902, p.462).

Así mismo, en esta lucha el poder de lo urbano hace que en ocasiones condicione el valor de lo rural y por ello se llegue a miradas relativas frente a esta. El poder de lo rural sobre lo urbano condiciona la mirada de este hacia lo rururbano y su constitución en la sociedad del conocimiento con dignidad como lo propone Pedraja (2017):

Impone exigencias crecientes para las naciones, las organizaciones y las personas. En efecto, cada vez se torna más elevada la preparación intelectual necesaria para desempeñarse con eficacia social en una sociedad digital y de redes que interactúan de manera sistemática e ininterrumpida (p.145).

Es así como las demandas de las codependencias que se suscitan entre estos dos poderes terminan por dar prioridad a lo urbano y es lo rural que debe adaptarse a las manifestaciones de lo urbano, ello se incrementa por las interacciones que tiene el ser humano en sociedad y las exigencias que este tiene para poder compartir con otros. Esto, produce una dicotomía que conlleva a pensar en cómo ha de hacerse esta mediación entre lo rural y lo urbano que permita involucrar la innovación educativa como

un constructo que se usa para señalar cambios que permitan mejorar los procesos formativos y de aprendizaje y que esos cambios sean sostenibles, transferibles, eficaces y eficientes. Algunos de esos cambios se consiguen incorporando tecnologías de la información, nuevas tendencias, nuevos procesos o nuevos enfoques. (Fidalgo, 2014, p.1)

Al entenderse que este contacto no permite en ocasiones una relación armónica emerge otro punto relacionado con el no acceso a los avances de la sociedad en lo urbano, el ser humano ha de quedarse estancado y por consiguiente aislado. Un elemento adicional es el ver la importancia de lo rural, sino se tiene este acervo el ser humano pierde su conciencia ecológica, su huella

con la naturaleza con su esencia de ser humano que no tiene que estar dependiendo siempre de elementos distintivos de lo urbano.

Por ello, se requiere de una racionalización de las manifestaciones que se han de dar en estos ámbitos, no solo se ha de vivir de un lado o de otros, es de convivir con el sentido de la equidad para cada una de esas configuraciones. Visto así, en este medio surge lo que llamaremos para este escrito mediadores que, si bien tendrán una influencia marcada de uno y de otro, estos están demarcados por una corresponsabilidad, de ver el desarrollo en contexto y de valorar la presencia de cada entidad de ser humano o social para el aporte del desarrollo sostenible, racional y de prospectiva entre otros.

Configuración del docente rururbano

En el contexto, emerge este ser que ha de deliberar entre conjeturas, hechos y racionamientos sobre el valor a transmitir a través de sus intervenciones cómo ha de ser en la sociedad de lo rururbano y en esta sociedad se reconfiguran manifestaciones como se ha dicho antes, pero también se reconfiguran las experiencias, vivencias y prácticas. Acá, este mediador orientador y regidor, será el docente a quien no solo la sociedad le ha delegado múltiples encargos, es que por antonomasia este ha de ser el ideal del ser que ha de reconfigurar al ser humano. Ser en sociedad, en familia, en comunidad, en soledad desde lo rural, es la proximidad a reconocer el evento de integración de dos esferas de actuación y de ejercer prácticas restaurativas del ser nominado a un contexto y como ha de verse en otros.

Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada. Dicho así, parece algo que se agota rápidamente, pero es una cuestión bastante profunda. (Gimeno, 2011, p.16)

Es un mediador que reconoce el valor de cada acto en contexto urbano o rural y a cada uno le potencia su experiencia. No se puede ver uno sin lo otro, por ello el docente que trasiega entre lo rururbano reconoce su vida y la del ser, pero también las dificultades que esto conlleva.

De hecho, en la actualidad la frontera entre lo rural y lo urbano permite concebir, tanto en términos estadísticos como en términos conceptuales, una franja mixta, que desde los años sesenta del pasado siglo se denominó rururbana, en la que se mezclan ambos estilos de vida y en la que existe un intenso intercambio de relaciones. (Sotelo 2015, p.243)

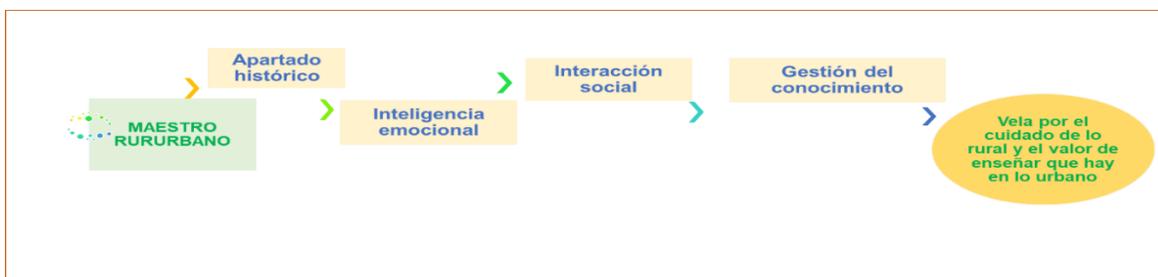
Aunque sea un símbolo y un signo, no obstante, este se configure para dar un valor universal; es el docente rururbano el que posee la particularidad de unir el valor ancestral, de prospectiva para convertirlo en una experiencia educadora, de interés, que potencia la vivencia del ser humano. No se puede ser en el día de hoy docente netamente rural. Acá, acaece el sentido del detrimento de lo que encierra el convivir en espacios netamente ecológicos, las huellas de los avances tecnológicos, industriales, económicos, de sociedad que han demarcado un ser diferente, que se reconstruye con el día a día.

En lo urbano, así se continúe con el ser y su categoría no tiende a desaparecer, por el contrario, puede reafirmarse más. Llega inclusive a que

generaciones nuevas desconozcan el valor de la nueva sociedad. Empero en lo rural cada día pierde esta esencia y se llega al anhelo incontrolable de algunos jóvenes a pensarse que es necesario dejar de lado lo rural

[...] desde la teoría económica dominante, la reorientación exige una amplia visión que ayude a repensar lo económico en clave de sostenibilidad, concebir la economía como un subsistema del ecosistema global y entretener la “lógica de lo económico” en la “lógica de la biosfera”. Es algo más que una simple reforma del modelo económico vigente. Se trata de lograr una profunda transformación de la organización social y de la actividad económica. (Sotelo, 2015, p.191)

Acá, entra un docente al que se le ha encargado desde su trabajo, el valor de velar por el cuidado de lo rural pero que sabe que no ha de dejar de lado el valor de enseñar que hay en lo urbano y unirlos, para hacer de este espacio un lugar de interacción que realce el valor de ambos. El docente rururbano coexiste entre ambos lugares del discurso, desde prácticas que no han sido designadas con un sustento epistemológico y metodológico del sujeto rururbano, por tanto, este ha de aprender a partir de lo empírico, esta habilidad del docente rururbano irrumpe a partir del encuentro con el otro, empero no se halla un desarrollo estructurado sobre esta práctica rururbana, en especial desde el legado pedagógico que se tiene (ver Esquema # 1).



Esquema # 1. Fuente: elaboración propia de los autores.

El otro lugar es el de la red de espacios reflexivos anclados en prácticas, en el reconocer el valor del aprendizaje a partir del reconocer los espacios de interacción donde se construyen relaciones que llevan a comprender el sentido del lugar, del medio, de lo físico el comprender su contenido y las realidades en las que se construyen (Shutz, 1955). Así, el ser rururbano reconoce el espacio y lo valora, desde el encontrar en él una manifestación simbólica entre las tendencias y diatribas en relación a la forma como se produce el conocimiento.

Lo antepuesto genera contrariedades ante sistemas de distribución económica, de dirección que se entrelazan en las relaciones coetáneas, evocadoras de representaciones, providencias, de cooperaciones como también de ahondar en representaciones territoriales que se agencian en los textos – relatos. La dicotomía entre lo rural y el comprender la constitución de los procesos expansivos del ser urbano genera desde la representación formativa un lugar diferenciador del otro, desde sus situaciones de tensión y encuentros.

Conclusiones

Determinar lo rural y lo urbano como espacios del ser en sociedad con sus múltiples interacciones, conlleva el reconocer lo geográfico, pero también pasar a planos como, cuál es el sentido que recobra la interacción del ser en contexto, para comprender la constitución de la expansión de este humano como generador de experiencias a partir del encuentro con el otro para la intervención y consolidación de construcciones de aprendizajes, como también de zonas emocionales como reservorios afectivos que les permitirá resguardo para afrontar las vicisitudes que se le presente en comunidad

Las interacciones de los sujetos que se entretajan en relaciones contemporáneas, desde las tendencias oposicionales o de asentimiento, se demarcan en la sociedad el valor de un reconocimiento, que para este caso el de la Subregión de Urabá entrevé su riqueza en suelo, la prospectiva de sus intervenciones, la posibilidad de reconocerse entre otros, el dar sentido a la configuración del ser reconocido en un contexto, el desarrollar empatía y apego por lo que se construye tanto en lo físico como en lo personal, además de las reestructuraciones de las prácticas pedagógicas.

Lo antepuesto es símbolo de una vivencia en un tiempo con matices sociales demarcados por las etapas por las que trasiegan sus habitantes, los docentes que con su cultura profesional se convierten en una ilación a la que se adhieren los otros; esos otros con los cuales se construye vida. Una vida no comprendida en ocasiones, construida con el paso a paso que se vive a medida que consolidan comunidades que son académicas pero que en este campo se enmarca como un eje transversal a las diversas expresiones que se tienen en la sociedad en que interactúan para consolidar la experiencia.

La experiencia en este espacio rururbano se configura desde un docente que se visibiliza en el día a día con la *experiencia* en el otro y que es depositada en este como garante de un encargo social que en otrora fuera el medio para reconocer la excelencia del ser humano y hoy se debate entre medios disímiles para convertirse en un mediador de los entornos, sus constructores, desde la reconfiguración del docente rural-urbano hacia el docente rururbano.

Referencias

- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 32(2), 111-131.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata: Fundación Paideia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21, 1, 7-43.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278. (2002). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario oficial*. Bogotá, pp. 1-15.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277. (septiembre, 1979). Por el cual se adoptan normas sobre la profesión docente. *Diario oficial*. Bogotá, pp. 1–21.
- Duch, L. (2015). *Antropología de la ciudad*. Herder Editorial.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fidalgo, Á. (2014). Editorial “Innovación educativa en la sociedad del conocimiento”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 1-3. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/12216/12561>.
- Fierro, M. (1991). *Ser maestro rural: ¿una labor imposible?* Secretaría de Educación Pública México (SEP). Subsecretaría de Educación Básica y Norma.
- Getiva, S. y Pérez, M. (2018). *Identidad del docente rural de básica primaria y su relación con su experiencia en las escuelas de La Palmita, La Unión y Rincón Hondo de Casanare* (Trabajo de grado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. (2011) “El docente como servidor social”. En: *¿Cómo se forma a un buen docente? Cuadernos de discusión*, 2, 16-21. Argentina, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Herrera, D. A. (2012). *La persona y el fundamento de los derechos humanos*. Buenos Aires: EDUCA.
- Kant, E. (1902). *La metafísica de las costumbres* [Die Metaphysik der Sitten, 1797], traducción española de A. Cortina Orts y J. Conill Sancho, Madrid, Tecnos, 1994.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.
- Martínez, B.A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta educativa*, (45).
- Parra Sandoval, R. (1989). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Pedraja, L. (2017). Desafíos para la gestión pública en la sociedad del conocimiento. *Interciencia*, 42(3), 145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/339/33950011001.pdf>.
- Sotelo Pérez, I. (2015). Modelos de desarrollo, unificación y" desterritorialización" 1. *Observatorio Medioambiental*, 18, 183.
- Rico, A. (1999). El maestro como artesano/práctico y como intelectual. *Os professores na História*, 69-82.
- Shutz, A. (1955). "Don Quijote y el problema de la realidad". *Diánoia*, 1(1), 312-330.
- Soler, R. (2016). Educación Rural en Colombia: Formación de Maestros en Entornos rurales, su Trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 6 (11), noviembre.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tenti F., E. (2005). *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cultura profesional pedagógica: los docentes como población flotante y su reconocimiento social.

Jair Hernando Álvarez-Torres⁶⁴
Ana María Cadavid Rojas⁶⁵
Juan Camilo Vásquez Atehortúa⁶⁶

El grupo de investigación Educación, Sociedad y Paz de la Universidad de Medellín presenta a continuación algunos de los resultados parciales obtenidos a partir de los relatos como herramienta metodológica de investigación, donde confluyen las voces activas de 21 docentes participantes que ejercen su profesión en el Valle de Aburrá, en los municipios de Copacabana, Barbosa, Girardota y La Estrella; de igual modo, se extendió la participación a docentes de los municipios de Amagá y San Pedro de Los Milagros, fortaleciendo los diálogos propiciados en cada uno de los Ateneos Didácticos⁶⁷, espacios de aprendizaje colectivo a partir de las experiencias y los relatos de cada docente participante.

Para este caso en particular -la profesionalidad pedagógica de los docentes del Valle de Aburrá- se partió de la noción de cultura profesional pedagógica que hace referencia y se configura y constituye a partir de las creencias, las visiones y comprensiones de los docentes acerca de su labor, sus prácticas de enseñanza, las relaciones que establecen con los alumnos, con la comunidad (los otros) y con ellos. Asimismo, las condiciones laborales y de vida de los docentes hacen parte de la cultura profesional pedagógica, desde las cuales es posible comprender que su labor no se puede estandarizar ni se constituye en una función mecanicista, por el contrario, la profesión docente deviene en una profesión contextualizada, donde las variables circunstancias de vida y de trabajo son necesarias comprender.

Es así que se encontró que la profesionalidad pedagógica docente desde la voz de estos, se halla referenciada principalmente desde la dimensión experiencial y la dimensión social. La dimensión experiencial nos remite a las reflexiones, alusiones que con frecuencia los docentes señalan en relación con sus sentimientos, sensaciones, vivencias en su ejercicio como docente y la dimensión

⁶⁴ Doctor en Historia (Universidad Nacional de Colombia). Grupo de investigación Educación, Sociedad y Paz, Universidad de Medellín. jhalvarez@udem.edu.co

⁶⁵ Magister en Educación (Universidad de Antioquia). Candidata a Doctora en Educación (Universidad de Antioquia). Grupo de investigación Educación, Sociedad y Paz, Universidad de Medellín. ancadavid@udem.edu.co

⁶⁶ Magister en Antropología (Universidad de Barcelona). Candidato a Doctor en Antropología (Universidad de Barcelona). Grupo de investigación Educación, Sociedad y Paz, Universidad de Medellín. jucvasquez@udem.edu.co

⁶⁷ El Ateneo es entendido como un dispositivo de encuentro sobre temas del acontecer pedagógico -condensados en las narrativas- y una instancia de publicación que ratifica el saber docente y su palabra. Diferentes actores con un lenguaje común participan de una conversación mediada por documentos narrativos, resultado del proceso de indagación y formación de los docentes.

social nos remite a las relaciones que desde la figura del docente se generan con la comunidad, con las familias y el contexto.

En la investigación se realizaron cinco (5) encuentros en los que se abordaron diferentes posibilidades para comprender la trayectoria biográfica profesional de cada docente. Las perspectivas de trabajo fueron realizadas a partir de las narrativas construidas por cada docente con la intención de conocer, comprender e indagar por la cultura escolar y la profesionalidad pedagógica.

En el Proyecto Macro de investigación a nivel departamental, se ha definido la cultura escolar siguiendo al pedagogo Werner Helsper (2004, 2007, 2008; Helsper y otros, 1998, 2001), no se busca tanto profundizar en asuntos referidos a las transmisión de técnicas culturales como leer, escribir o sumar, ni en cuestiones referidas a la medición del “clima escolar” como parte de lo que se ha denominado escuelas eficaces y de calidad, ni tampoco en indagaciones relacionadas con estándares y medidas normativas para la gestión eficiente de la escuela, sino de cuestionamientos referidos a la cultura escolar cotidiana, entendida como un orden de sentido simbólico-imaginario-práctico-material dado a partir de la tensión entre lo real, lo imaginario y lo simbólico (Helsper, 2008). Y la profesionalidad pedagógica más allá de una mirada histórica, hoy en día todavía existe un debate vigente frente a la definición de esta. No obstante, se pueden identificar tres elementos que la diferencian de otros oficios. Estos son:

- La profesión docente trabaja con el acumulado de un saber que se ha elaborado científicamente —a diferencia del saber cotidiano—, se ha desarrollado de manera sistemática y organizada, y es transmitido por medios académicos.
- Posee institucionalidad social, esto es, actúa sobre un campo de acción social, y en esta medida está vinculada con ciertos valores y códigos éticos.
- Sus prácticas y procesos de formación son regulados de forma autónoma.

De este modo, estimulando la experiencia de memoria del docente con las situaciones que han marcado su devenir en el proceso de formación y que le han permitido ir configurando un acumulado de imágenes y acontecimientos con los cuales se perfilan sus intenciones y proyecciones en la educación, nos fuimos aproximando a la construcción de relatos que permitieran la comprensión de sus vivencias que han marcado el antes, el acontecer y el hoy del docente que se narra para, como lo dice Contreras, visibilizar y pensar las cuestiones educativas, que le permitan construir “un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura” (Contreras, 2016, p.14).

Profesionalidad docente y población flotante

En este capítulo final se analizan los resultados parciales del trabajo que hemos realizado hasta el momento a partir de las percepciones, los imaginarios y las interpretaciones planteadas en los relatos de los docentes participantes del Valle de Aburrá. En este caso, los contextos específicos son los de la región que permiten evidenciar las diferencias entre la identidad y la profesionalidad asumidas por los docentes y aquella asignada y pensada desde la reforma o política pública. Esto

evidencia que las construidas por los docentes se orientan hacia la coexistencia e integración y las promovidas por las instituciones se direccionan hacia la exclusión y sustitución, lo que genera una consistente crisis de identidad profesional y una precarización de la profesionalidad pedagógica. Además, en tal escenario, las políticas educativas oficiales entran en tensión con los criterios asumidos y reflexionados por los profesores en su cotidianidad (cultura escolar).

Estos aspectos se hacen visibles en la tensión entre quienes plantean la institucionalidad sobre lo que “debe ser” un docente y lo que realmente pasa (en-con) cada docente y en cada contexto en los que lleva a cabo su labor. Por ello, la comprensión de la profesionalidad pedagógica implica reconocer las tensiones entre las aspiraciones y los requerimientos normativos (deber ser, planeaciones pedagógicas, ideales educativos-formativos, acciones esperadas), expectativas con respecto a las prácticas de los docentes, eficacia y tensión por actuar (deber ser práctico) en las situaciones de las cotidianidades escolares.

Decidir qué hacer en cada una de las situaciones que se presentan en la escuela, lo que nos lleva a plantear que los docentes actúan de manera profesional en la cotidianidad de ese escenario.

Desde esta perspectiva, entendemos de dos maneras la profesionalidad docente. La primera nos remite a una labor o empleo que sigue instrucciones y que con ello implica centrar la mirada en la eficiencia, idoneidad, competencia y experticia —de lo que se hace— y con un reconocimiento social y económico, y en ese sentido, la profesión docente nos remite a la organización laboral, libertad de decisión y de configuración de las actividades, así como una ética profesional. La segunda, entendemos la profesionalidad docente desde posturas crítico-sociales orientadas a comprender que la labor del docente pasa por intereses prácticos, reflexivos y emancipatorios desde los aportes y voces de los mismos actores.

Hoy, las políticas educativas de nuestro país nos dejan ver tendencias de formación docente que nombran como prioridad centrar la mirada en la práctica pedagógica y desde allí situar su formación. Por ello, la práctica pedagógica se constituye en la vía central de los procesos de formación inicial de docentes y de la formación continuada, ello nos sitúa en la discusión de ¿cómo se forman y cómo se constituyen los sujetos en docentes? y ¿cómo dicho proceso de formación tiene unas características particulares que lo configuran en profesión?

Desde lo anterior, nuestro análisis centra la atención en la comprensión de la *cultura profesional pedagógica* que se configura a partir de las creencias, las visiones y comprensiones de los docentes acerca de su labor, sus prácticas de enseñanza, las relaciones que establece con los alumnos, con la comunidad, consigo mismo y con los otros (Hargreaves, 1996). De este modo, la profesión docente se define en la relación con dos factores principales: el contenido y la puesta en escena (la forma). El contenido se refiere a las concepciones que los docentes tienen frente a la enseñanza, la evaluación, la planeación, los alumnos, entre otros. La forma, alude a los valores, las consideraciones éticas, los modos de hacer, las creencias con que actúan los docentes. Desde esta perspectiva, comprendemos la profesionalidad docente y a partir de ella describimos algunas de las formas en las que los docentes nombran su labor, su proceso de formación y

sus experiencias para centrar la mirada en las narrativas como referente para identificar las características de la profesión docente en la subregión del Valle de Aburrá.

Por otro lado, hemos tomado el término *población flotante* de la obra de Foucault (2006, p.38), no en su sentido literal, tal como lo usa para definir a la población que llegaba del campo a las ciudades durante el Siglo XVIII en Francia y que dejaba sin dispositivos de control al gobierno de turno para regular las formas con las cuales se empiezan a relacionar con la ciudad de manera negativa, sino como una forma estratégica de aproximarnos a una población que ha legitimado su labor a partir de la obtención de un título para ejercer su labor como docente, e incluso, para aspirar a una plaza pública a partir de las necesidades del Estado, pero que no ha encontrado un lugar donde generar un arraigo económico, social y emocional. En ese sentido, las poblaciones flotantes son aquellas que para nuestra contemporaneidad están en permanente movilidad, y que serán utilizadas o desechadas según como las necesidades económicas lo requieran y lo permitan.

El Estado, administrado por el gobierno de turno, es el que ha permitido que aparezca la idea de los docentes como población flotante, como noción que recoge las experiencias relatadas desde sus aspiraciones, sueños, frustraciones y aspiraciones generadas desde la movilidad entre lo urbano y lo rural y viceversa, del trasegar de un lado a otro dentro del departamento de Antioquia hasta encontrar un lugar de acogida, un lugar de llegada, por lo menos, mientras se gana el concurso docente y suspende un poco esa práctica de estar migrando de un escenario a otro.

En ese sentido, Foucault parafraseando a François Quesnay afirma que “el verdadero gobierno económico era el gobierno que se ocupaba de la población” (2006, p.104). De este modo, no estamos asumiendo de manera literal la noción de población flotante utilizada para ubicar aquella población de la cual el Estado no tenía control durante el proceso de crecimiento de las ciudades durante el siglo XVIII en Francia, sí consideramos que puede ser una forma de analizar cómo una profesión como la del docente genera algunas vivencias en los sujetos, en especial, en la búsqueda de lugares para ejercer su profesión, la cantidad de profesionales de la educación con respecto a las plazas existentes en las escuelas, y el crecimiento demográfico en Antioquia, nos pone sobre la mesa el problema de la gubernamentalidad.

Estas tensiones se evidencian en los relatos de los docentes, a propósito de la permanente movilidad a la que se enfrentan, movilidad entre lo urbano y lo rural, donde una de las tendencias más recurrentes es no sentirse preparados para asumir el reto que el contexto les presenta, y el sorteo de este tipo de acontecimientos terminan siendo mediados y solucionados por los educandos o por los padres de familia que hacen el acompañamiento al nuevo docente, debido a la ausencia reiterada del Estado. Lo que permite dar cuenta de una formación docente situada a partir del reconocimiento del otro, de la diversidad, la diferencia y el trabajo en equipo.

Los relatos

Los relatos realizados por los docentes participantes⁶⁸ permitieron realizar condensaciones conceptuales alrededor de aspectos tales como Movilidad social, arraigo territorial y aporte social desde la profesión docente; Proyección social de la escuela con la comunidad cercana (relaciones de vecindad); Iniciación a la docencia a partir de la mimesis en la experiencia escolar; y poco o nulo conocimiento de la metodología de escuela rural y aproximación empírica a su práctica pedagógica. Estos aspectos a partir de una lectura de la profesionalidad docente y de la población flotante, a partir de la dimensión social y la dimensión experiencial, tal como se verá a continuación a modo de hallazgos.

Movilidad social, arraigo territorial y aporte social desde la profesión docente

Las migraciones de los docentes para ejercer su profesión los ha llevado a encontrar lugares que han sido considerados como familiares, conocidos con anterioridad, pero nada como la experiencia vivencial para encarnar ese lugar como propio, bien sea cercano o lejano a lo que se pensaba o a lo que se creía, entendiendo por lugar,

el espacio donde se observan y se viven las interacciones cotidianas, ese es el punto de referencia para mirar lo cercano y lo lejano y, a su vez, allí se construye y conserva la identidad de los sujetos, se configuran las interacciones sociales, además de ser el marco natural inmediato. (López y Álvarez, 2016, p.22)

Tal como sucede con la representación en cuanto a sus condiciones precarias y su vida violenta de las comunas⁶⁹ de Medellín, en este sentido es todo un reto para el docente cuando llega a escuelas ubicadas allí y se propone transformar esa realidad a través de la educación escolar a sus alumnos, en el siguiente relato, de quinto grado, recibiendo del contexto experiencias inolvidables para su vida profesional:

Cada noche al salir de mi casa para hacer deporte o con mis amigos de barrio, me encontraba a don (sic) Homero, un vecino que era jefe de núcleo en Medellín y me insistía en trabajar y aunque yo no quería aun, él insistía, hasta que una noche me llega con una orden para hacer un reemplazo por 84 días, y me tocó, un lugar en la Francia, un barrio de Medellín donde en el momento estaba en un caos de seguridad, pues las barreras barriales eran muy marcadas y estábamos en Medellín con la guerra de Pablo Escobar. Fue muy duro allí, pues yo era muy joven no sabía nada de guerras barriales ni mucho menos, pero los estudiantes que tenía fueron muy valientes y me cuidaban, incluso me acompañaban a coger el bus para que no me pasara nada. (N16)

Bajo esas condiciones el docente en su profesionalidad siente que es un escenario propicio para hacer algo más que enseñar contenidos, y ve en estas situaciones una oportunidad para cambiar el contexto a partir de su injerencia en las

⁶⁸ En adelante, los relatos de los docentes participantes o sus Narrativas se denominarán N de Narrativa e incluirán un número 1, 2, 3 ... de acuerdo con la sistematización desarrollada.

⁶⁹ Si bien el término Comuna corresponde a la organización político espacial de la ciudad de Medellín, representada en una división de 16 Comunas y 5 Corregimientos, este mismo término es utilizado de manera coloquial para referirse a los barrios periféricos y de condiciones socioeconómicas vulnerables.

generaciones recientes. A través de sus alumnos, los cuales se ven como *adultos en miniatura, con sus cuerpos pequeños* (sic) pero con muchas vivencias acumuladas a partir de lo que el contexto les ofrece, las narrativas dan cuenta que les ha tocado escuchar o ver cómo su padre ha sido asesinado en los enfrentamientos por la división territorial del barrio, y les ha tocado reconocer que uno de los lugares de poder del territorio está ubicado en quienes mandan en el sector, esto es, los integrantes de las bandas delincuenciales, a los cuales hay que obedecer y saber leer los códigos del territorio.

En esta misma narrativa se evidencian los conflictos de profesionalidad docente a los que se enfrentan los docentes en los contextos de violencia:

Una tarde ingresan a mi salón y me sacan de clase porque necesitaban que me fuera del barrio, (decían los de la banda) yo les decía si me voy no me pagan déjenme terminar la jornada, pero ellos no les importaba, solo requerían que me fuera del barrio, igual me acompañaban hasta coger el bus de Copacabana. (N16)

Tal y como se planteó con anterioridad la profesionalidad docente nos remite a una labor que atiende a instrucciones con el objetivo de ser eficiente, y competente con un reconocimiento económico y social. Es así que este tipo de acontecimientos minan los procesos de profesionalidad al no permitir que el docente pueda cumplir con lo proyectado y pueda tener, en este caso, un reconocimiento económico.

En estos contextos los educandos adquieren habilidades para cuidarse y defenderse de las condiciones del entorno, se comportan como valientes y avezados adultos, guerreros y experimentados, que saben lo que se deben hacer para sobrevivir, proteger a sus allegados, en este caso los docentes, y protegerse desde su instinto de conservación. Esto lo demuestran en la escuela también, protegiendo al docente como signo de lo valioso que es para ellos. He aquí el relato:

Pero una tarde estaba yo sola en la escuelita La Francia, cuando se escuchan unos estruendos, y claro todos los niños se tiran al suelo, y me piden que también lo haga, que pasaba no sé, pero debía tirarme al piso, cuando un niño me dice profe métase debajo del pupitre rápido hágale, yo lo hacía pero ni idea lo que pasaba (sic), fue una (sic) rato eterno y solo se escuchaba plomo como decían los niños, del grado tercero, unos niños de ocho o nueve años, quien me decían relax profe a usted no le hacen nada porque esa es la orden usted métase debajo del escritorio, yo lo hice, pero llore todo lo que pude y ellos me consolaban diciendo que estaban matando a un malo, esa escena fue como de 10 minutos pero parecía como mil horas. [...] Ese día fue más valiente el estudiante que me explicó todo. Pero fue peor cuando todo se calmó, el niño (que no recuerdo su nombre) no me dejó salir de debajo del escritorio, solo decía "pro espere, espere que yo le digo cuándo puede salir". Pues sí, al rato llegó la policía y me sacó pero que sorpresa tan horrenda, había en la puerta de la escuela tres niños del grado quinto muertos, y no supe la razón, pero eran unos niños y eso era lo peor. (N16)

El docente nunca cedió ante estas situaciones y tomó una posición de arraigo, terminando su periodo de trabajo parcial, y esperando -como muchos otros docentes- una oportunidad de movilizarse hacia otro contexto que le permitiese ejercer su profesión docente hasta que pudiese ser nombrado ocupando una plaza en el sector público. Mientras tanto, es el desanclaje el fenómeno que predomina allí, esto es, desanclar es desterritorializar (Álvarez y Muñoz, p.69) al docente, el cual sigue buscando un lugar de anclaje.

En las narrativas se hace visible la manera en que la comunidad educativa (padres de familia y alumnos) acoge al docente recién llegado. Esto permite arraigo –efímero- y un sentimiento de seguridad en el docente. En un comienzo el arraigo es una respuesta instintiva por parte de un individuo a un territorio que le permite bienestar y seguridad, está también se puede dar por intermedio de terceros a territorios que le son ajenos a su proceso sociocultural.

La solidaridad de la comunidad educativa con nosotros no tenía límites. Las familias se rotaban el asumir nuestro desayuno y en ocasiones el almuerzo, para poder continuar doblando jornada y garantizar a sus hijos, otras horas de clase que desde luego no nos pagaban. (N1)

Por supuesto, estos procesos de arraigo territorial también terminan reflejando al aporte social del docente al grupo humano en el que labora, desde su profesionalidad docente, como es el caso que acabamos de ver y el que veremos en el siguiente:

Los niños aprendieron a compartir con sus “enemigos” la lonchera, los juegos y sus historias, quienes, en medio de su inocencia, no entendían por qué sus padres se enfrentaban y mataban entre ellos. (N1)

Contextos de guerra y conflicto, en los que los docentes laboran y hacen visible la profesión docente en relación con la forma (la puesta en escena) donde emergen las éticas, y los modos de hacer del docente en pro de los alumnos.

Proyección social de la escuela con la comunidad cercana (relaciones de vecindad)

La proyección social de la escuela ha estado delimitada por la misma concepción de la escuela de acuerdo a las condiciones de época. En ese sentido, Colombia hasta la actualidad ha tenido tres grandes momentos de la educación desde el punto de vista social. El primero de ellos, el cual podríamos señalar que su característica principal es ser una escuela para la élite difundiendo y conservando los principios católicos con una mirada pedagógica autoritaria. El segundo momento denominado como modernizante, donde la escuela está al servicio de la industrialización, la ampliación de cobertura, la democratización de la educación y la civilidad como elemento clave en la vida ciudadana. Y el último, la llegada de la sociedad del conocimiento y otras formas de ciudadanía (Parra et. al., 2017, p.267).

Esta clasificación histórica se pone en jaque cuando queremos clasificar el relato del docente que ha nacido en un contexto urbano, y que su experiencia en un contexto racializado lo lleva a reconsiderar su propia historia social, tal como se verá a continuación.

Hoy llevo casi nueve años de mi vida vinculada con el Departamento en la Educación Pública, en un lugar que nunca pensé estar: La Vereda San Andrés. Una persona tan ciudadana como yo, en una vereda de descendencia (sic) afrodescendiente, ¡con lo racista que han sido mis antepasados!, de hecho, que recuerde nunca he tenido amigos con color de piel tan oscura como mis alumnos. Un contexto tan característico por su cultura y tradición. Un lugar de danza y sainete, de olor a caña y cebolla. Un oasis cerca de la autopista, en medio de la civilización. Una cultura que aún estoy conociendo y que aprendí a querer con el tiempo y más participando en actividades que se trabajan en equipo con la comunidad, como aquella que cada año planeaba para las fiestas de la Danza y el Sainete y desde hace dos años para las Fiestas de San Andrés (Santo Patrono de la Vereda). (N21)

De esta manera, la formación ciudadana impartida en la escuela no solo es para los alumnos, sino que también el docente quien en su interacción social encuentra en su subjetividad elementos de su formación inicial como ciudadano, de acuerdo con los tres momentos antes señalados, también se abre a nuevas posibilidades de hibridación frente a esta formación ciudadana para sí mismo a través de la experiencia con el otro, en este caso, con sus alumnos y con el contexto de sus alumnos. Esto nos permite plantear que la noción de *ciudadano mestizo*⁷⁰ (Parra et. al., 2017, p.267) no aplica solo para el alumno, sino que se encarna también en el docente –mestizo-, quien posee elementos de manera simultánea de los tres momentos que ha tenido la escuela colombiana. Este docente reconoce su transformación frente al prejuicio racial y frente al contexto rural y sus valores culturales, insertándose allí e impulsando dichos valores culturales como parte de la identidad de la vereda y sus habitantes, cumpliendo su labor como agente cultural desde la escuela. El docente enseña conviviendo.

Iniciación a la docencia a partir de la mimesis en la experiencia escolar

Los docentes coinciden en recurrir a la memoria y relatar los encantos y desencantos de su profesión de manera mimética, es decir, desde el principio de imitación o de espejo, donde el rol de alumno lo lleva a imaginarse como docente a partir de lo que son testigos o lo que han vivenciado con sus docentes, y en algunas ocasiones, se imaginaron enseñando alguno de esos saberes, tales como ciencias sociales.

Me enamoré de la geografía, la historia y la política por la profesora Beatriz Olaya, era una mujer de corta estatura, pero con una gran autoridad, admiraba su pulcritud y sabiduría, llevaba sus crespos perfectos, se vestía de colores y sonreía con frecuencia. Admiré el orden con que escribía en el tablero el Profesor “Edi”: Edilberto, con una sonrisa y unos cuantos pasos recorría el salón de un extremo al otro. Las matemáticas y la física parecían muy sencillas en sus palabras; era ordenado hasta en su manera de vestir, simple, pero bien planchado y siempre bien combinado. (N21)

Vale la pena aclarar que, los procesos miméticos no son necesariamente la copia fiel y exacta de lo que acontece, sino que pueden ser asumidos como la concordancia y la semejanza que hay entre los dos elementos que son comparados,

⁷⁰ “[...] la escuela forma ciudadanos mestizos. Principalmente, se pueden identificar tres componentes que hacen parte del ciudadano que forma la escuela actual. El primero tiende a relacionarse de manera pasiva y obediente con sus pares y con sus figuras de autoridad, responde a lo establecido y no desarrolla de manera significativa creatividad e iniciativa en su pensamiento. Además, participa de la manera en la que se le pide y cuando se determine. El sujeto moderno, por otro lado, establece una relación con sus docentes y sus pares que se caracteriza por el diálogo y una manera activa de pensar. Su participación en los diversos espacios y tiempos escolares es mayor, expresa lo que piensa y opina, además comparte experiencias y saberes que están relacionados con su vida cotidiana. Este ciudadano ha aprendido a resolver conflictos de diversas maneras que no están relacionadas con la violencia, teniendo en cuenta el diálogo y el respeto por la diferencia. El último sujeto que se forma en la escuela actual, además de caracterizarse por ser democrático y participativo en su forma de actuar y relacionarse con los demás, también está involucrado en la cultura digital, ha aprendido a pensar de manera global los problemas sociales, ambientales, culturales y políticos. Estas tres formas de ciudadanía se mezclan en cada sujeto del mundo escolar en diferentes intensidades y proporciones”. (Parra et. al., 2017, p.267)

pero dando cierta libertad y particularidad a partir de la creatividad del que toma como referente a un otro (Wulf, 2004, p.64).

Esas condiciones que se presentan de manera recurrente en los relatos de los docentes con respecto a sus inicios en el mundo de la docencia a partir de sus experiencias previas en su infancia y adolescencia jugando a ser docentes de escuela y enseñándoles a sus congéneres o a sus juguetes desde el animismo, los lleva en su relato a reflexiones con respecto a lo duro y satisfactorio que es el ejercicio docente, y que tal vez, la superación de esos obstáculos y dificultades es lo que en un momento reflexivo les reafirma su labor como docentes, a pesar o a través de las circunstancias adversas y superadas.

Retomando el relato de mi infancia, adolescencia y ahora adultez, y ese conjunto de sucesos y experiencias han hecho que hoy pueda decir con franqueza que me siento feliz de haber elegido ser maestra, que no es una profesión color de rosa; por el sistema, lo político, lo público, el mismo gremio de compañeros, pero eso se torna invisible, pues nada se compara con la sonrisa y el abrazo de mis estudiantes. (N18)

El ímpetu que impulsa a continuar con el ejercicio docente es el contacto con los sujetos de la comunidad educativa, los cuales le permiten al docente hacer un ejercicio crítico y reflexivo frente a su quehacer cotidiano, reconociéndose a través de ellos, es un doble reconocimiento: el docente se reconoce en el otro de la comunidad educativa y que a su vez le reconoce su rol.

Siento que todos los días sigo aprendiendo de mis alumnos, compañeros y directivas, tal vez nunca seré la docente perfecta, pero reconozco que amo y disfruto lo que soy profesionalmente, eso lo transmito y lo veo reflejado en varias palabras de estudiantes míos, que quieren ser como yo, comunicadores, publicistas, diseñadores y docentes de Artística, que me lo han dicho y que me los he encontrado incluso como competencia en trabajos que ejerzo como free lance. Más que un trabajo académico, ha sido como visitar el pasado y entender a través de éste cómo me hice como docente, cómo variadas circunstancias fueron llevándome por caminos insospechados, pero que se fueron tejiendo en la búsqueda de mi realización. (N21)

Por ello, la profesionalidad docente no puede ser vista como algo estable, incuestionable, como algo que las personas poseen, sino que alude a la construcción de los docentes en relación con el saber, las instituciones y los sujetos. Este acercamiento a la profesionalidad docente como proceso de aprender o “hacerse” docente, cuestiona la visión instalada entre los docentes quienes comprenden su labor desde “lo vocacional”, entendida como “un movimiento interior —un ímpetu íntimo, una fuerza subjetiva— por medio del cual uno ha sido llamado a cumplir con una misión importante: enseñar” (Tardif, 2013, p.22).

Al respecto, uno de los docentes nos enfatiza en caracterizar su labor desde la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de los otros, se establece la relación a partir del cuidado no solo de los alumnos sino también de las familias, se explicita la necesidad de acompañar a otros para desde allí construir la labor del docente, que centra la mirada en la “ayuda” al otro, más que en reflexiones explícitas del lugar de la enseñanza o la relación de los docentes con el saber. Encontramos que:

El acto de amor que implica enseñar; así como implica entrega, posibilitar [...] cuidar del otro; ese otro, el alumno; buscar cómo garantizar su “bien-estar” (sic), que conllevaba una serie de acciones tendientes a llevar posibilidades de dignificación de la vida, no solo de mis estudiantes, sino de sus familias. Cada uno de nosotros los docentes, asumía con la ayuda de su familia, los costos de ir a trabajar sin un salario. Pagar los pasajes

diarios y la alimentación durante todo el día era otra erogación que nos preocupaba día a día. (N1)

En esta dirección, los docentes consideran su labor como un ejercicio que implica y requiere una relación con la comunidad, con el entorno, con el contexto. Los docentes de manera constante nombran como necesario llevar a cabo su labor al establecer relaciones con los alumnos, los padres de familia, y en general, con la población que habita el contexto en el cual se encuentra la escuela. La comprensión de la labor docente se asume, así como un servicio a la sociedad que espera ser transformada, característica clave de su acción que permite la transformación de otros, y en esa medida adquieren sentido para su propia vida y su profesión. Podemos señalar aquí la perspectiva del ser docente desde la mirada de Saldarriaga (2003), en la perspectiva clásica del oficio docente, entendida desde la “empatía pastoral”, donde la profesión se vive desde el servicio, la misión y el apostolado.

En consecuencia, las implicaciones del ejercicio de la profesión docente son nombradas desde su propia subjetividad, resignificada por el “servicio” y la vinculación que generan con la vida de otros.

Es aquí donde aprendo a valorar mi labor educativa, a disfrutar la experiencia dentro y fuera del aula y descubro que el contacto con los otros, contribuye a hacer de la educación la razón de mi existencia, empiezo a reconocer la trascendencia de mi profesión-vocación, entendiéndolo que educar, es ir más allá, es despertar el amor por el saber, es invitar deleitarse en el mismo y disfrutarlo. Empiezan mis clases encuentros de saberes- a ir más allá de las cuatro paredes, transversalizando proyectos sociales, las TIC, el inglés (sic). Empiezo a entender que ser maestra es ser motivadora y facilitadora del conocimiento, de un conocimiento no diseminado, sino integrado e integrador. (N4)

El énfasis en la relación con los otros para el ejercicio del ser docente nos permite ubicar al docente desde unas coordenadas históricas, con “un pasado, una historia en la que enraíza su proyecto profesional” (Meirieu, 2001, p.23). Una historia que alude desde las voces de los docentes a recuerdos de sus primeras experiencias en contextos rurales, que les implicó asumir situaciones nuevas y experiencias de práctica en las IE bajo dinámicas no conocidas por ellos, tal como se verá en el siguiente apartado.

Poco o nulo conocimiento de la metodología de Escuela Nueva y aproximación empírica a su práctica pedagógica

Los docentes del Valle de Aburrá que relataron sus experiencias, empezaron su actividad profesional en contextos rurales, lo que les implicó distanciarse de su familia, trasladarse a lugares desconocidos, encontrarse con distintas maneras de ser escuela y ser docente. Perspectivas de trabajo que desde sus relatos enuncian que no conocían ni tuvieron referencias de la educación en contextos rurales en sus procesos de formación inicial como docentes y se las arreglaron de manera empírica con los conocimientos previos y con la lectura del contexto.

Al pasar el concurso docente mi elección en ese momento fue pensar en plazas que quedaran cerca a mi casa, no pensé en sus consecuencias, en lo que son los CER⁷¹ como decía el listado. (N2)

⁷¹ Centros Educativos Rurales.

De otro lado, el recuerdo de las primeras experiencias como docentes, se refiere a los trayectos, los recorridos realizados, los espacios desconocidos, habitados y alejados de su vivienda, su familia y así enfrentarse a territorios no conocidos que le implicaron reconocer otros lugares distintos a la “capital”, otras formas de ser docente, por tanto, otras formas de escuela.

Este camino, ese día, para mí fue eterno; los 25 minutos me parecieron horas, el paisaje lo vi selvático, poco poblado y desolado. Mis lágrimas comenzaron a salir 15 minutos después de estar en una carretera destapada estrecha y desolada, de la cual cada casa que encontraba en medio de la nada rogaba a Dios que fuera la Escuela; los 25 minutos que dijeron estos amables señores en realidad fueron 55, al llegar a esta cancha me bajé del carro y los habitantes de aquel caserío se asomaron por sus ventanas; un grupo de cuatro señores que jugaban cartas suspendieron su entretenida apuesta y me miraban fijamente, unos tres niños saltaron de la nada de un gran árbol y salieron corriendo hacia mí, me miraban con unas cálidas sonrisas y me dijeron ¿cierto que usted es de Medellín? ¿Qué hace por aquí? ¿se perdió? ¿la podemos ayudar? [...] Me bombardearon de preguntas, me tocaban el cabello y miraban a mis hijos con admiración, como si se tratara de unos extraterrestres y, porque no, amablemente. (N2)

Las dimensiones social y experiencial permiten la aproximación y son relevantes para ir aproximándonos al sentido y la definición en contexto de lo que puede entenderse por profesionalidad docente, para lo que puede ser denominado como cultura escolar. Se abre una veta de trabajo que permita tener más elementos para profundizar en cada uno de los cuatro aspectos señalados y explicitados de manera empírica en los relatos, esto es, la movilidad social, el arraigo territorial y el aporte social desde la profesión docente, donde se muestran las tensiones que implica ser población flotante y las consecuencias para sus proyectos de vida familiar, social y personal. La proyección social de la escuela con la comunidad cercana (relaciones de vecindad), donde sigue vigente la escuela como escenario vital y trascendente en el contexto donde está ubicada, hace que el docente se vea como un agente activo de la dinámica social del entorno, transformando las dinámicas socio-espaciales y las relaciones entre los sujetos de ese mismo contexto. La iniciación a la docencia a partir de la mimesis en la experiencia escolar, como experiencia con el otro o con los otros, encaminada hacia la posibilidad de visibilizar el docente como sujeto histórico en cuanto reconoce acontecimientos del pasado que lo sedujeron para ser docente, también es una oportunidad para reconocer aspectos performativos frente a la profesionalidad docente a partir de la aproximación al detalle de su práctica pedagógica.

Finalmente, el poco conocimiento de la metodología de escuela rural (Escuela Nueva) y la aproximación empírica a su práctica pedagógica, que pone al docente en la figura del “extranjero en una tierra extranjera”, generando experiencias de desarraigo desde el saber, pero que a la vez abre la posibilidad de diversas formas de dinamizar su práctica pedagógica. Estos aspectos invitan a reflexionar sobre la profesionalidad docente pero situada, reconociendo la vivencia del otro, incluso, para la toma de decisiones desde los aparatos del Estado que generan y planean políticas alrededor de la educación en Antioquia.

Conclusiones

Señalamos como recurrente el hecho de que en su trayecto profesional, el docente ha vivenciado el reconocimiento social que tiene en los contextos donde ha llegado por ser un factor de cambio frente a las realidades socio-espaciales, puesto que su llegada a un contexto de inmediato ha generado reacciones de aceptación o de rechazo frente a los ideales educativos para ese contexto con respecto a las generaciones más recientes, bien sea para conservar lo existente o para cambiarlo desde otras prácticas pedagógicas. Este tipo de asuntos se señalan de manera frecuente cuando relatan su llegada a sitios desconocidos, en veredas alejadas del casco urbano o en los barrios populares de ciudades como Medellín, ambos con un factor común: la violencia. Allí, el docente se vuelve un agente de esperanza o de amenaza frente al poder establecido en estos contextos. Hemos denominado a estos casos, *relaciones de vecindad* como experiencias de acogida o no, por parte de la comunidad frente a las contingencias presentadas y las reacciones de las personas en el sitio de llegada del docente.

De igual modo, la dimensión social se hace explícita como categoría a partir de los relatos que plasman la relación del docente como población flotante con respecto a su familia: construcción de vínculos afectivos con la comunidad donde incluso termina consolidando una nueva formación familiar; en otros casos, dejarla en otro lugar y transformar sus formas de interacción a través de encuentros de fin de semana o mensuales, mientras de manera parcial cumple con contratos de cubrimiento de plazas de corta duración. Estos relatos son acompañados por dos anhelos: por un lado, tener a la familia a su lado; por el otro, el deseo del docente por radicarse y enseñar en el lugar donde nació o en la institución educativa donde se formó como docente, generando un deseo latente sobre su arraigo territorial, y de una u otra manera, anhelando volver a su lugar de origen.

Por ello, desde las narrativas analizadas y los talleres realizados con los docentes, concebimos que la profesionalidad pedagógica docente, se constituye desde los saberes y las prácticas en, y desde, lo cotidiano. Estas prácticas y saberes no son ni homogéneas ni podemos generalizarlas, por el contrario, son prácticas y saberes particulares, locales, que se relacionan, entrelazan, se sitúan y se distancian de los diversos discursos que pretenden diseñar la profesión docente desde miradas externalistas donde los procesos de evaluación - verificación y el auge de discurso de la calidad se constituyen en indicadores que determinan qué es un “buen profesor” (Mejía, 2006). Las narrativas construidas por los docentes, visibilizan experiencias que desde su singularidad se “escapan” a las determinaciones del Estado, de las agencias internacionales, de las producciones intelectuales, de los empresarios, y que expresan, producen y generan reflexiones, transformaciones, re-configuraciones de la profesión docente que como afirma De Certeau “cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales” (2000, p.XLI).

Referencias

- Álvarez, J.; y Muñoz, D. (2016). "Globalización, lugares y regiones: Una lectura decolonial desde Orlando Fals Borda a la globalización". En: Arango, C. (comp.) (2016). *Desarrollo y territorio: perspectivas, abordajes y experiencias*. Rionegro, Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, pp.65-77.
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, En busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 01(01), 14–30.
- De Certeau, M. (2000a). *La invención de lo cotidiano*, tomo I, México, Universidad Iberoamericana.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Helsper, W. (2004). Schulmythen und Schulrituale als „kreative Verknüpfung“ und Schöpfung des Neuen. En: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Eds.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 2. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 251–266.
- Helsper, W. (2007). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Eds.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 115–149.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. En: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 1, S. 63-80
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (1998): Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. En: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Eds.): *Entwicklung von Schulkultur*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, pp. 206–225
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- López, L. y Álvarez, J. (2016). "Territorio, mujeres, estesis, crianza y extractivismo cultural". En: *Educación y Ciudad*, 30, 15-28, enero-junio, ISSN: 0123-0425,
- Meirieu, P. (2001). *La Opción de Educar*. Barcelona, Octaedro.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Medellín: Editorial Desde Abajo.

- Parra, R.; Lozano, M.; Montaña, D. y Zuluaga, S. (2017). El pacto fáustico. Escuela y ciudadanía. Serie I, 26, Cuadernos del Cids. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de docente. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: Políticas docentes, Formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires: Unesco / IIPPE.
- Wulf, Ch. (2004). Introducción a la antropología de la educación. Barcelona, Idea Books.

Impreso por:

...

....

Se terminó de imprimir en octubre de 2019