



CAPÍTULO II

CASO CENTRO EDUCATIVO ESPERANZA GALICIA

Alba Lucía Trujillo González¹

1. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano (Universidad Católica de Pereira). Coinvestigadora del proyecto de Narrativas Pedagógicas (NP). Docente de la Institución Esperanza Galicia. Contacto: albalu78@gmail.com





Ilustración 6. Maestra en obra²



Ilustración 7. La esperanza abraza el alba

Soy Alba Lucía, una maestra en obra. Desde siempre desee construir caminos al lado de otros, agenciando espacios conjuntos para el diálogo, la participación y el aprendizaje con sentido. Hace doce años cumplí mi sueño de ser docente de una escuela rural. Soy esa maestra que tuve y la que quise tener. Soy parte del equipo de docentes del Centro Educativo Esperanza Galicia y he podido contribuir a la formación de los niños, las niñas y sus familias; también he empezado un camino de aprendizaje y transformación; allí inicié mi siembra.

2. Las imágenes que acompañan el presente capítulo son un recorrido fotográfico por los lares de mi infancia escolar y fueron realizadas por la artista Liliana Estrada Manzur. “Acompañar a Albalú a deshojar las margaritas de su vida y pisar el césped de su escuela es pasar por el corazón de su existencia... Gracias por existir” (Estrada, 2016).



El Centro Educativo Esperanza Galicia es una institución ubicada entre dos veredas de la antigua Banca del Ferrocarril: Esperanza Galicia y Galicia Baja, pertenecientes al corregimiento de Cerritos. La zona forma parte del Plan Parcial de Expansión Urbana de la Alcaldía Municipal, del macroproyecto Bioparque Ukumari (Carmona, 2012). La institución cuenta con 235 estudiantes, caracterizados por su diversidad étnica y cultural, de los cuales, un alto porcentaje se encuentra en condiciones de desplazamiento y vulneración de derechos, situaciones provocadas por problemas de dimensión ambiental y socio-cultural que se constituyen en razones para que la población estudiantil tenga un carácter flotante, con altos índices de deserción (Carmona, 2012).

2.1 El alba: inicio en el camino

En el año 2006, los vientos de agosto me llevaron a Esperanza Galicia. Fui nombrada en propiedad como docente de Básica Primaria y, durante cuatro meses, orienté un grado Primero. Pronto llegó el momento de las preguntas, las búsquedas y el desequilibrio; decidí asumir el desafío desde una mirada positiva y amorosa, con la fe puesta en mi capacidad para comprender y transformar la realidad de la que ahora era parte y, por supuesto, con el deseo de aprender, pero, ante todo, de desaprender para construir mi historia a partir de mi nueva experiencia de vida.

A tres meses de finalizar el año escolar, inicié una carrera contra-reloj para hacer posible que los niños logaran ser promovidos al siguiente grado. Con mis mejores intenciones decidí que el camino que nos llevaría a la meta sería el método tradicional, con el que yo había aprendido a leer y a escribir; era sencillo y efectivo. Esta certeza no duraría mucho tiempo.

Una tarde propuse a los niños hacer una lectura colectiva de frases ilustradas que tuvieran la combinación *que-qui*. Al unísono, leían las frases en el orden indicado. La primera frase decía: “Esta chaqueta es de cuero”, y la última, de este modo: “El buque navega por el río”. Cuando terminamos el ejercicio advertí que Amanda³, una de las niñas, se encontraba conversando fuera de su lugar e, inmediatamente, como una manera de ejercer control sobre la situación, le pedí que me leyera la última frase. Amanda no se intimidó con mi solicitud, por el contrario, me miró a los ojos, sonrió y se puso las manos en la cintura diciéndome: “profe, ahí dice esta chaqueta es de cuero”. Me reí tanto que, en un momento, todos reíamos de manera incontenible; hasta la misma Amanda, que no lograba comprender por qué nos parecía divertida su respuesta. Siempre recordaré a Amanda como la persona que me hizo comprender

3. Nombre cambiado por respeto a la identidad.

que la búsqueda tan solo iniciaba, que tenía la obligación de empezar una nueva etapa en la que comprendería por qué y para qué había elegido ser maestra.

A finales del año 2006, la institución fue invitada, por la Fundación Cultural Germinando⁴, a participar en el Proyecto *Jacuna Matata*, y en el diplomado *Investigación en el aula desde la Pedagogía de Proyectos*. A partir de ese momento me enamoré de aquella apuesta por la autonomía, por el éxito y por la vida. Asumí la Pedagogía por Proyectos (PP) como una estrategia para configurar mi práctica en el aula, pues en ella estaba encontrando el verdadero sentido de mi profesión. Siempre tuve mucha afinidad con el lenguaje, porque es una herramienta de significación y emancipación frente al mundo, así que decidí continuar mi proceso de formación vinculándome con un colectivo de maestros que se transforma a través de la reflexión sobre su propia práctica; se trata de la Red de Lenguaje, espacio de formación autónoma donde los maestros se asumen como productores de un saber continuo.

2.2 La escuela: un territorio para narrar la vida

Una vez me vinculé con Germinando y la Red de Lenguaje, encontré en las Narrativas Pedagógicas un espacio para contar la vida desde la escuela, para permanecer en movimiento emocional, cognitivo y pedagógico. Desde mi experiencia como profesora en formación, he reconocido y valorado experiencias educativas que, en el marco de las NP locales, nacionales e internacionales, han aportado a los procesos de formación docente, a la transformación de las prácticas y al surgimiento de nuevas investigaciones.

A nivel local, la Universidad Católica de Pereira (UCP) ha fortalecido los procesos de formación de maestros en la región, con una iniciativa que legitima la experiencia pedagógica por medio de la escritura de la práctica. Se trata del proyecto *Narrativas Pedagógicas Incluyentes en Contextos Educativos Vulnerables*, cuyos productos de investigación son publicados en la revista *Textos y Sentidos* y surgen de las búsquedas de los maestros investigadores que han reflexionado alrededor de la realidad de su práctica pedagógica, generando propuestas educativas innovadoras que contribuyen a la formación de una ciudadanía democrática.

En el ámbito nacional, la Red de Lenguaje lidera una publicación en la que los grupos investigadores relatan sus reflexiones, transformaciones y avances. En este caso, hablamos de la *Colección Experiencias Pedagógicas*, publicación abierta al diálogo que posiciona a los maestros autores como gestores políticos. Algo semejante ocurre

4. Fundación cultural que agencia proyectos sociales en beneficio de la familia, los niños, las niñas y los maestros de Pereira.



con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual ha promovido la narración de relatos autobiográficos, experiencias pedagógicas y artículos por parte de docentes innovadores. Algunas de estas producciones hacen parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), como una propuesta para contribuir con el proceso de formación del profesorado del país en cuanto a la transformación de su práctica pedagógica y, principalmente, en pro de mejorar la calidad de la educación.

En lo que respecta al Estado del Arte de las Narrativa Pedagógicas en el contexto internacional, Argentina y México son los países pioneros en desarrollar procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Latinoamérica. Sus iniciativas nacen en el marco de organizaciones magisteriales como la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de Argentina, la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela; la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografías y Educación, y la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Algunas de estas entidades se vinculan entre sí, tejiendo caminos conjuntos para la construcción de un saber pedagógico maduro y potente.

El balance del estado de las NP a nivel local, nacional e internacional, revela que estas experiencias en el Eje Cafetero son incipientes, situación que convoca a los maestros a movilizarnos ética y políticamente a través de la escritura de nuestras prácticas pedagógicas. Por ello, decidí orientar mi proyecto de investigación teniendo en cuenta la siguiente pregunta: ¿cómo se transforma el saber pedagógico desde la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia?

Con esta investigación pretendo aportar al fortalecimiento del estado de la narrativa de experiencias pedagógicas en el Eje Cafetero, como una alternativa para la formación de maestros a partir de la reflexión de su práctica. Espero, al mismo tiempo, que esta experiencia me sitúe en mi presente como mujer y maestra que produce saber desde sus propias comprensiones, intenciones y convicciones. Una mujer (y docente) que se asume como parte de la gran urdimbre humana, que comparte su siembra, su cosecha y sus búsquedas con maestros que han hecho camino desde otras maneras de formarse y transformarse.



Ilustración 8. Tejiendo saberes para narrar la esperanza.

La tradición indica que el conocimiento y la recreación del mundo, de sus fenómenos sociales y culturales, ha sido posible gracias a la narrativa. Nuestra historia se ha tejido en y desde las narraciones, a partir de las cuales nos reconocemos y comprendemos de dónde venimos, lo que constituye las bases para transformar nuestro futuro como seres históricos. Bruner, citado por Fernández y Ramírez (2003), se refiere a la narrativa como “Un proceso de creación, mediado por la memoria y la imaginación” (p. 13), que tiene el poder de reconstruir experiencias en torno a una perspectiva humana, cultural y trascendente. La narración, como práctica intersubjetiva de pensamiento, estructura la conciencia y agencia procesos que promueven la construcción de la identidad cultural.

En el campo educativo, los procesos de documentación narrativa de relatos pedagógicos constituyen una alternativa de formación docente y producción de saber colectivo. Es una propuesta que resignifica el papel de los maestros en la sociedad, configurándolos como sujetos que problematizan su práctica, lo que les exige hacer frente a las políticas educativas que direccionan su oficio, asumiendo una postura reflexiva y propositiva ante sus planteamientos.

2.3 Descubrirme en el otro

Cuando la narrativa pedagógica se inscribe en la dinámica de saber colegiado, la construcción de significados y sentidos por parte de los maestros sobre su propia práctica, trasciende la condición biológica y subjetiva del ser humano, para instalarse en el ámbito socio-cultural (Bruner, 2001). De esta manera, la transformación de los sujetos (docentes) no ocurre en el aislamiento, puesto que, la trayectoria del desarrollo

humano se da de afuera hacia adentro, por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos (Carrera y Mazarella, 2001).

La internalización es el proceso mediante el cual los sujetos estructuran su personalidad, su conciencia (individual y colectiva) y se apropian de su cultura, a partir de la reconstrucción e incorporación de las experiencias, los conocimientos y los patrones que identifican en la sociedad (Vygotsky, 1995). Es un proceso continuo de aprendizaje propio que se origina en la interacción histórica, social y cultural de los sujetos. Por lo tanto, la internalización ofrece soporte a los procesos narrativos de experiencias pedagógicas, porque nos permiten, a los maestros narradores, direccionar la reflexión que hacemos sobre nuestra formación, llevándonos a comprender cuáles han sido las situaciones, las interacciones, los contextos y las acciones del plano interpersonal que han contribuido a nuestra transformación, materializada en el nivel social.

El hecho de indagar, reconstruir, narrar y escribir la propia práctica, desde la óptica de la significación, implica que nos distanciamos de ella para cuestionarla, encontrarle sentido y concebirla como una oportunidad para descubrirnos y comprendernos. Domingo, Bolívar y Fernández (2001), citando a Polkinghorne, explican que la narración es la vía por medio de la cual los seres humanos vuelven significativa su experiencia y existencia; es un dispositivo que nos convierte en sujetos de deseo e intención, en agentes sociales que no resolvemos los problemas situados de manera impulsiva ni arbitraria (Bruner, 2001), sino que nuestras decisiones son el producto de la escritura coherente y reflexiva que determina nuestros modos de comprender y transformar el mundo.

2.4 Reinventarse

Una alternativa que propicia la transformación de nuestra profesión la encontramos en la investigación educativa, área en la que se sustenta y se potencia la narrativa de experiencias pedagógicas, para reivindicar el lugar del maestro, su voz y sus vivencias, lo que propicia el rescate de su protagonismo en todas las etapas del proceso investigativo. A través de sus múltiples perspectivas, la investigación educativa constituye un proceso dignificante de nuestra labor que pretende conocer la propia práctica pedagógica a partir de su reflexión y comprensión, con el fin de cualificarla y aportar a la transformación de las prácticas sociales del contexto.

Uno de los enfoques más sólidos es la investigación biográfico-narrativa, que sobrepasa los cánones de lo científico para legitimar la construcción del conocimiento en la investigación educativa (Bolívar *et al.*, 2001), la cual se configura como una alternativa para edificar nuestra identidad de maestros por medio de los relatos de vida

personal y profesional, siendo nuestra voz protagonista el instrumento que nos conduce a revelarnos, como lo expresa Arendt, citada por Bolívar *et al.*, (2001): “En la acción y en el discurso” (p. 9).

Es, desde este espacio, desde donde los maestros nos empoderamos como investigadores y productores del saber: a partir de la narración reflexiva de nuestras experiencias pedagógicas, permeadas por nuestra trayectoria formativa como estudiantes y docentes. Así, pues, la autobiografía es uno de los dispositivos más potentes para “Hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia, transformando y reconstruyendo el proyecto de vida” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 33).

En el campo educativo, la autobiografía nos convoca a ser los autores de nuestra vida en la escuela, nos sensibiliza para que hurguemos en nuestra propia experiencia docente y logremos hacer visibles nuestros recorridos, necesidades, intereses, sueños y retos, para transformar lo que nos angustia, nos duele y nos pone en tensión.

Cuando los maestros escribimos nuestra historia, nos vinculamos en un ejercicio que contribuye a nuestra emancipación como sujetos de “Pensamiento y acción” (Habermas, citado por Imbernón, 2002, p. 22), distanciándonos de procesos investigativos ajenos a nuestros espacios vitales, a nuestras preguntas y certezas. Así, la autobiografía se revela, como plantean Bruner y Weiser (citados por Bolívar *et al.*, 2001), en “Un acto de invención del yo” (p. 32), un *Yo* autónomo que no subordina su manera de pensar y actuar a los hallazgos de la investigación científica; se trata de un *Yo* reinventado por el mismo autor que, tal vez, no existiría sin la escritura de su propio texto. El nacimiento de ese nuevo *Yo* se produce gracias al distanciamiento de sí mismo para pensarse, comprenderse y transformarse.



Ilustración 9. Con la chispa encendida

Se enciende la chispa de mi fuego, un fuego creador que arde y vuela, que quema sin dejar heridas, *fueguito* de amor y utopía, fuego de niña, mujer y maestra que cree en sí misma, en su sabia semilla; fuego que calienta y abraza la vida; soy fuego que al alba ilumina el día. Para no apagarme me uno a otros fuegos con pasión y sin prisa. Mi fuego se propaga, se reduce y se renueva en el aula, en la escuela y en la urdimbre pedagógica que tejo como docente. Es mi experiencia el espacio vital para hacer visible mi esencia histórica que se transforma en el tiempo; allí puedo ser yo misma, construir mi identidad, ofrecer mi voluntad y descubrir el sentido de mi práctica como fogata que enciende nuevos fuegos de saber y de ser; fuegos creativos y sensibles; fuegos que perduran. Brillar con luz propia en mi práctica educacional, implica concebirla desde un escenario epistemológico y pedagógico definido, que me exige una manera particular de leer la realidad, de asumir los desafíos, de hacerle frente a mis intereses y emergencias, de agenciar mis apuestas y desplazarme como maestra involucrada.

A nivel histórico, la práctica pedagógica se ha configurado como el oficio de enseñar, dándole protagonismo a la figura del maestro y centrándose, tiempo después, en el estudiante. Asimismo, la enseñanza se ha asumido como un proceso unilateral y desvinculante, desconociendo su naturaleza pedagógica que concede, tanto al maestro como al alumno, el privilegio de ser portadores del saber en la escuela y en la cultura. A su vez, la práctica pedagógica ha sido incorporada dentro de la práctica educativa, puesto que esta última tiene un carácter más amplio, complejo y trascendente, al constituir el conjunto de relaciones que el maestro establece en diferentes contextos sociales, políticos, culturales e históricos.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica se concibe como: “La que se despliega en el contexto de aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender” (Duhalde, 1999, p. 43). Este planteamiento revela el sentido instrumental desde el que se ha comprendido la naturaleza de la práctica pedagógica, desconociendo el escenario simbólico y conceptual en el que el saber deja de ser un elemento transferible para convertirse en una construcción intencionada.

Avivar la llama de mi compromiso social me convoca a resignificar la noción de práctica pedagógica, reivindicándola como un espacio plural que acoge y libera, que se reconstruye permanentemente en la relación con los actores y elementos del acto pedagógico, permitiéndome comprender el sentido de ser maestra en el aquí y en el ahora. Así, comparto mi fuego, mi manera de asumir la práctica pedagógica, como práctica reflexiva en la que construyo el saber y abordo las tensiones emergentes en el espacio de mi propia práctica: contraposiciones que tienen un valor positivo en la transformación de mi experiencia, pues me hacen comprender la complejidad de mi

condición humana, femenina y pedagógica, y me dejan avanzar como un sujeto reflexivo.

La concepción de práctica pedagógica que he asumido en el presente ejercicio de reflexión, se ilumina con los trabajos del filósofo Donald Schön (1992) y del sociólogo Philippe Perrenoud (2004), quienes orientan los procesos de formación desde un enfoque que involucra a los futuros profesionales en una experiencia pedagógica significativa. Sus propuestas tienen mucho sentido para los maestros, porque mediante sus principales planteamientos se legitima nuestra profesión no solo como pedagogos, sino también como investigadores, como protagonistas en el arte de enseñar y aprender conjuntamente. Por ello, esta concepción de maestro redefine nuestra práctica como una fuente de reflexión y saber.

Schön (1992) propone una epistemología de la práctica en la cual la reflexión es la clave para que el profesional (de cualquier oficio) comprenda y afronte situaciones de desequilibrio durante la acción, lo que exige construir nuevas alternativas y situaciones que le permitan desarrollar una práctica más cercana a sus intereses y necesidades inmediatas, situándose como un sujeto que estructura su visión de mundo en y desde su experiencia.

De igual modo, Schön (1992) plantea el carácter fundamental de la reflexión en la transformación de la práctica, al tiempo que esta se desarrolla. Por tanto, define tres maneras de reflexionar sobre los aspectos excepcionales de nuestra práctica que nos impulsan a hacer un alto en el camino. En primer lugar, sugiere que podemos reflexionar en torno a la acción una vez se haya concluido, tomando distancia para pensar sobre lo ocurrido, comprendiendo, evaluando y retroalimentando nuestro quehacer.

En segunda instancia, invita a que reflexionemos en el momento mismo de la acción, en el presente de la práctica, sin parar, lo que permite “Reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p. 37). Una tercera forma de considerar la propia práctica, es la reflexión en relación con nuestra reflexión en la acción, la cual cobra vida cuando nos vinculamos a las dinámicas de producción del saber pedagógico, como, por ejemplo, la narración biográfica de nuestras experiencias y la socialización dialógica de esta con nuestros colegas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

2.5 Avivar el fuego propio

El segundo autor en quien me he apoyado para comprender, desde mi experiencia personal, el concepto de práctica pedagógica como práctica reflexiva, es Philippe Perrenoud, quien se fundamenta en los principales planteamientos de

Donald Schön para desarrollar su propuesta. Perrenoud (2004) interpela y desarrolla más ampliamente los conceptos de *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* que propone Schön. Plantea que ambos ejercicios son inherentes a la experiencia de cada ser humano, y no se desarrollan solo en ciertos momentos de su vida; por esta razón, para Perrenoud (2004), a partir de la perspectiva de Schön, ni la práctica ni el profesional practicante son reflexivos completamente, porque la reflexión que este plantea no está ligada a la totalidad de su acción.

Ambos autores designan al profesional como “practicante reflexivo” y, por tal motivo, lo llamaré *maestro reflexivo*, como denominación más cercana a la finalidad de mi trabajo. Según Perrenoud (2004): “La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma” (p. 62), no se reduce a la recapitulación de sucesos pasados, sino que es un ejercicio profundo de pensamiento y conexión entre la acción misma, la realidad, los propósitos, los recursos, los mecanismos, los productos y los fundamentos teóricos de la práctica. La práctica reflexiva es autónoma porque se enciende con la decisión que cada maestro toma a la hora de configurar su identidad, a partir de la reflexión permanente. Un maestro reflexivo es, para Perrenoud (2004), aquel que:

(...) No cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales (p. 42).

El profesor reflexivo piensa su práctica después de realizarla, y logra: “Capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias” (Perrenoud, 2004, p. 36). Así, reflexionar en torno a mi propia experiencia tiene sentido si con ello organizo lo que sucedió y puedo generar nuevos aprendizajes que me posibilitarán la comprensión desde donde actúo, cómo lo hago y con qué intención. Por su parte, la autobiografía representa el terreno para que los maestros revelemos nuestra práctica y reflexionemos sobre ella.

Según la perspectiva de Perrenoud (2004), ambos procesos: la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción*, tienen un carácter recíproco. En primer lugar, la *reflexión en la acción* suscita una *reflexión sobre la acción*, en el sentido de que brinda la posibilidad de analizar situaciones y resolver cuestionamientos que no podemos considerar al momento de la práctica. En segunda instancia, la *reflexión sobre la acción* nos prepara para que reflexionemos de manera más consciente en el momento de la acción, cualificando la práctica inmediatamente.

Por otro lado, el autor avanza en torno al tercer momento de reflexión propuesto por Schön (1992): la *reflexión sobre la reflexión*, confiriéndole un carácter social porque los maestros somos parte de una comunidad pedagógica en la que aprendemos los unos de los otros y creamos espacios para dialogar, discutir y producir saber. Bolívar *et al.*, (2001) dice que: “Explicitar el conocimiento que los profesores tienen de su práctica educativa tiene un enorme poder para informar la práctica y, al compartirlo con otros, para transformarla” (p. 66).

En consecuencia, cuando narro mis experiencias configuro destinatarios reales, que generalmente son mis colegas, quienes me leen, me cuestionan y le aportan a mi transformación desde su propia trayectoria. Relatarnos en la práctica representa un ejercicio democrático que nos permite enunciarnos frente al mundo (Bolívar *et al.*, 2001), encendiendo el fuego con el que nos iluminamos como intelectuales que producimos saber de forma constante.

Al respecto, Vasco (1996) sostiene que la práctica pedagógica se desarrolla en dos espacios: uno físico, el aula de clase, y otro conceptual, dado por el conjunto de preguntas, intereses, necesidades, incertidumbres y apuestas del maestro; cuestionamientos que lo llevan a pensarse a sí mismo, en su realidad, en sus estudiantes y en la forma de configurar, didácticamente, su práctica. Desde esta postura, se valora la práctica como el espacio físico, conceptual y simbólico donde se piensa la educación políticamente y se configura el saber pedagógico a partir de la propia experiencia reflexiva del maestro.

Asimismo, Vasco (1996) define el saber pedagógico como un saber complejo, en permanente transformación, que va más allá del saber disciplinar; en sí, es un poderoso saber que se explicita en las respuestas que damos a las preguntas sobre nuestra práctica, ya sea a través de la escritura o en el diálogo constructivo con nuestros pares.

Después de retomar los aportes de los autores referidos, he llegado a concebir la práctica pedagógica como una práctica social reflexiva que me posibilita ocupar un lugar ético y político en el mundo, comprendiendo mi propia práctica como el espacio para avivar los fuegos que me constituyen como mujer y maestra, y que me forman y me transforman, lo que me exige acercarme a otros fuegos que me acogen o son indiferentes, que me encienden aún más o intentan apagarme; fuegos que donan su esplendor o, simplemente, callan; fuegos sensibles, que saben escuchar; o fuegos que ignoran hasta su propia esencia.

2.6 Entre el destello y la sombra

Cuando decido transformarme, en el espacio íntimo y público de mi práctica pedagógica reflexiva, me hago visible para el mundo con todo el resplandor de mi condición humana, como una maestra que lleva en su fuego la llama de sus sueños, sus saberes, sus apuestas y sus convicciones, en las que arden también los temores, los prejuicios, los desaciertos, los desequilibrios e incertidumbres. Allí, en ese mundo, donde intento comprender quién soy, me convierto en protagonista de mi propia evolución; me muevo entre el destello y la sombra. Mi fuego se enciende y se hace tenue, ligero, intangible; vuelve a irradiar chispas en el aire, revolotea y se afianza de nuevo.

La práctica pedagógica reflexiva que orienta la comprensión de mí misma, como agente de transformación social, se configura en un mundo dinámico y paradójico, sujeto a tensiones que influyen en mi experiencia docente, en mi autovaloración, en mi identidad y en la manera de relacionarme con los sujetos involucrados en el acontecimiento educativo. Cuando asumo el riesgo de abandonar una práctica pedagógica rutinaria, que hace parte de la tradición educativa en la que he sido formada, inevitablemente tengo que vivir una fuerte tensión: enfrentarme a mí misma y darme cuenta de mi vulnerabilidad e insatisfacción, porque sospecho que algo no funciona bien; y allí se manifiesta el elemento sorpresivo del que habla Schön (1992); entonces, quiero descubrirlo, transformarlo, saber por qué ese corto circuito no me permite continuar ejerciendo mi oficio desde la confianza en mí misma.

Perrenoud (2004) describe esta tensión como la manera de “Afrontar una forma de duda, de malestar o de búsqueda que lleva a preguntarse sobre la práctica y sobre lo que la sostiene” (p. 122). Por ello, cuando cuestiono mi manera de ser y actuar como maestra, inicio búsquedas que me llevan a tejer otras relaciones con el saber pedagógico, con otros maestros, con los estudiantes y a configurar mi práctica desde orillas distintas, más novedosas.

En el proceso de mi metamorfosis, emergen nuevas tensiones que me envuelven en una espiral de fuegos encontrados: emociones, angustias, temores y preguntas irresolutas, tal vez. Transformarme puede alterar las relaciones con las personas con quien comparto mi vida profesional y poner en riesgo mi decisión de cambio, puesto que: “Abandonar las antiguas prácticas puede llevar a romper con un medio, a renunciar a una reputación ante los padres, los colegas, la jerarquía, etc. En pocas palabras, puede llevar a enfrentarse a una forma de desaprobación o de soledad” (Perrenoud, 2004, pp.133-134).

El arte de ser maestro nos configura como agentes sociales, como personajes públicos que vamos construyendo una imagen y una reputación que queremos conservar; queremos ser vistos como docentes formados, coherentes, sensatos y eficaces. Tememos ser juzgados, desconocidos y rechazados cuando nos oponemos a continuar legitimando las prácticas tradicionales, aceptadas por padres de familia, profesores, estudiantes y directivos. Bolívar *et al.*, (2001) lo aclara de la esta forma:

Al narrar la propia historia de vida se va haciendo una representación de sí mismo, en la identificación con personas, pautas y valores. Esta identidad puede presentarse como substancial (resistente al cambio y persistente) o situacional (más mutable y adaptable a situaciones y momentos) (p. 40).

Renunciar a la seguridad y bienestar que brindan las prácticas que identifican la educación de una sociedad nos saca del círculo común y nos hace ver diferentes; sin embargo, si decidimos asumir el desafío, encaramos una nueva tensión: animarnos a registrar las clases y a narrar de manera reflexiva sobre lo que ocurre en ellas, porque así aflora la incertidumbre de no saber si vamos por el camino correcto, si nuestras iniciativas funcionarán, si tendremos la disciplina, la paciencia para darle tiempo a los procesos; si podremos respetar los ritmos, o si en la mitad del camino nos rendiremos. Esta es una situación difícil de manejar, porque: “El deseo de cambiar y el de no cambiar coexiste íntimamente en todos nosotros” (Perrenoud, 2004, p. 133).

De hecho, nos involucramos en una lucha interna y externa, en una autoexigencia que, en ocasiones, nos desgasta y nos conflictúa, pues sentimos que retrocedemos, que estamos anclados, que no podemos continuar. Por otro lado, las tensiones se intensifican si el proceso de transformación lo desarrollamos en solitario, si somos de los pocos maestros en nuestra institución o en nuestra ciudad que hemos explorado otras maneras de concebir la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes y nuestro propio oficio. Allí nacen nuevas presiones que involucran a los colegas que conciben su práctica de manera distinta a la mía, a los padres de familia que dudan de que sus hijos avancen y prefieren que se les eduque como lo hicieron con ellos y, a las directivas, que temen a que no cumplamos con los lineamientos que rigen las prácticas educativas.

Todas estas tensiones e incertidumbres se ven menguadas cuando reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica en colectivo, cuando nos vinculamos a grupos de maestros que se forman y se transforman a través del análisis de sus prácticas. En estos escenarios, nos sentimos aceptados, reconocidos, valorados; podemos ser nosotros mismos, sin angustiarnos por la desaprobación y la exclusión. De modo que transformarse en solitario resulta ser mucho más desafiante que hacerlo en grupo; por esta razón, es indispensable asumir la práctica pedagógica reflexiva

como “un modo de vida” (Perrenoud, 2004, p. 123), y no como un ejercicio pasajero que orienta la solución de un problema.

La práctica reflexiva es de naturaleza inagotable, puesto que nos ayuda a evolucionar personal y profesionalmente (Perrenoud, 2004), preparándonos para mantener vivo el fuego de la esperanza y de la confianza en nosotros mismos, lo que nos fortalece como maestros autocríticos que resisten las presiones con serenidad y que comprenden que existen otros ritmos, otras maneras de ser y hacer en el mundo. La práctica pedagógica reflexiva activará permanentemente nuestro fuego creador, para brillar con luz propia, con un fuego loco; un fuego de maestro que deja huella y no se apaga ante sus utopías y apuestas.



Ilustración 10. Ese otro también soy yo.

Comprender cómo se ha transformado el saber pedagógico por medio de la narrativa de mi propia práctica, ha implicado recorrer un camino de introspección sobre mi historia. Al volver atrás, he desempolvado los recuerdos que me han permitido comprender quién soy, por qué elegí ser maestra y de qué manera avivo mi fuego transformador en la sociedad. Por este motivo, mi propuesta de investigación se configura como un estudio de caso sobre mi propia experiencia docente.

El proceso se alojó, específicamente, en una de las perspectivas de trabajo de la investigación educativa con mayor sentido para la vida de los maestros: la investigación biográfico-narrativa. Un enfoque cualitativo, de corte hermenéutico con identidad propia, que posibilitó acercarme a mi historia de vida y a mi práctica pedagógica a partir de la codificación, descodificación, análisis e interpretación de la información seleccionada para “dar significado y comprender las condiciones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar, *et al.*, 2001, p. 10) de mi experiencia docente.

Este acercamiento transcurrió en cuatro grandes momentos del proceso: 1) escritura de mi autobiografía, 2) recopilación de la información en fuentes secundarias: documentos de narrativa autobiográfica de experiencias pedagógicas, 3) selección y registro de la información vinculada con la pregunta y los objetivos de investigación, y 4) análisis e interpretación de la información para comprender cómo, a partir de la narrativa de mi práctica, se ha transformado el saber pedagógico que construyo a diario en el Centro Educativo Esperanza Galicia y, de esta manera, producir pensamiento crítico a través de mi práctica reflexiva.

El primer momento del proceso investigativo inició con la escritura de mi autobiografía como ejercicio preliminar para que emergieran, desde mi historia de vida, mis búsquedas impulsadas por convicciones, incertidumbres y preguntas. Decidí producir mi autobiografía a partir del modelo dialógico de “coinvencción” propuesto por Bolívar *et al.*, (2001), el cual me permitió explicitar el saber sobre mi vida y mi práctica, incluyendo otras voces importantes en la narración de mi experiencia.

Finalizada la última versión, me di cuenta de que había construido mi autobiografía en torno al ideal de ser maestra, proyecto que se fue consolidando en cada una de las etapas de mi vida. Asimismo, vislumbré cómo, desde muy joven, me sentí cómoda en el mundo de las historias, de la palabra hecha relato. Así llegué a ser parte del macroproyecto *Narrativas Pedagógicas Incluyentes en Contextos Educativos Vulnerables*, y mi aspiración de ser una docente que se transforma en el día a día de su ejercicio pedagógico se conectó, de manera profunda, con su más fuerte proposición investigativa. Al respecto, Bonilla (2014) advierte:

La formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente (p. 4).

A partir de este planteamiento y de mis experiencias de formación docente, desde el análisis y escritura de mi propia práctica pedagógica y en relación con diferentes cuestionamientos, fui estructurando mi pregunta de investigación: ¿cómo se transforma el saber pedagógico desde la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia? Sabía que mi proceso de cambio inició en este lugar y que hoy no era la misma mujer y maestra que llegó allí hace doce años; entonces, tomé la decisión de emprender un camino de exploración, siguiéndole el rastro a las huellas de mi historia y del contexto social-educativo que ha impulsado mi transformación y la evolución de mi práctica pedagógica.

Responder a mi pregunta de investigación implicó asumir un compromiso ético y político frente a mi propio proceso de formación. Tomé distancia, de manera responsable, prudente y crítica, para observarme, leerme y comprenderme de forma objetiva. Una vez tuve clara la pregunta que orientaría el estudio de caso sobre mi propia narrativa pedagógica, inicié el segundo momento del proceso, dando paso a la recuperación de la información existente en fuentes secundarias, a través de la auto-observación y lectura de documentos de narrativa autobiográfica sobre experiencias pedagógicas sistematizadas en años anteriores. De este modo, logré reunir información vinculada a la pregunta y los objetivos de investigación, como dos ponencias, planeaciones de clase, un libro digital y un video, productos de experiencias reflexivas que incluían las voces de otros maestros e investigadores expertos.

El tercer momento de la ruta investigativa se dio a partir de la selección y registro de la información en un instrumento diseñado para consignar los relatos de las experiencias pedagógicas que fueron objeto de análisis y de interpretación, a la luz de las categorías fundantes del proyecto: Narrativas Pedagógicas (NP), internalización y vulnerabilidad y, de la categoría propia: narrativa autobiográfica de práctica pedagógica.

Las narraciones seleccionadas, en cada documento de experiencia pedagógica, fueron puestas en diálogo con los planteamientos de los autores que sustentan las categorías de análisis y con mi postura reflexiva como investigadora de mi propia práctica, con el fin de ser congruentes con el enfoque investigativo empleado, pues, como indica Bolívar *et al.*, (2001): “El relato autobiográfico exige que coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje” (p. 31).

El último punto del proceso estuvo dedicado al análisis e interpretación de la información. Fue necesario analizar e interpretar en los relatos seleccionados, elementos del contexto, situaciones, relaciones y aspectos de corte académico, didáctico, actitudinal y social, que me brindaron las herramientas para construir los sentidos que me llevaron a comprender la manera en que mi saber pedagógico se ha ido transformando en el continuo proceso narrativo de mi práctica. Así, la metáfora de la esperanza y el alba, el tejido y el fuego, me permitieron descubrir, reflexionar y comprender mi vida de maestra, valorándola mucho más y ampliando mis posibilidades de transformación para seguirme constituyendo como una maestra en obra. Esta es la descripción de las categorías teóricas que orientaron el análisis de los relatos seleccionados de experiencia pedagógica.

Categoría	Concepto	Propiedades	Dimensiones
Narrativas Pedagógicas (NP)	Práctica cultural que permite recuperar la historia de nuestra propia vida, para comprenderla y darle sentido a través del relato.	Relato.	Narrador Personaje. Infracción. Acción. Resultado.
Internalización	Proceso de aprendizaje y transformación personal que se origina en la interacción histórica, social y cultural, mediada por la realidad y los sistemas socialmente construidos, como el lenguaje.	Inter e intrapersonal.	Pensamiento. Lenguaje.
Práctica pedagógica	Espacio donde construyo saber pedagógico en torno a la reflexión, y me posibilita ocupar un lugar ético y político en el mundo como una maestra en obra.	Práctica reflexiva.	Reflexión sobre la acción. Reflexión en la acción. Transformación /Tensión.

Tabla 2. Categorías teóricas

Como es obvio, presentaré la codificación de los relatos seleccionados y reflexionados a la luz de las categorías anteriormente descritas. Este ejercicio me brindó los elementos necesarios para presentar los hallazgos y los resultados del presente estudio de caso, inscrito en las dinámicas de la investigación biográfico-narrativa. Los relatos de experiencias pedagógicas que fueron objeto de análisis corresponden a la siguiente codificación: A (autobiografía); P1 y P2 (Ponencias 1 y 2)⁵; LI (Libro, producto de sistematización) y VI⁶ (video producto de sistematización).

Código	Relato	Reflexión
A. p. 2	“Jugando a “la escuelita” con mi hermana menor y mis amiguitos, seguía soñando con ser maestra”.	El deseo de ser maestra se fue tejiendo desde mi infancia, por la influencia de mi hermana mayor y la actitud emprendedora de mi madre; su amor, su apoyo incondicional y su confianza en mis capacidades me impulsaron a prepararme para ser una profesional como ella lo había soñado.
A. p.2	“Mi profesora de 1° y 2° de primaria, quien, con su práctica, me demostró lo vital que es para un niño tener alguien que lo acompañe en el desarrollo de su proyecto de vida, que lo observe en positivo, que le brinde confianza y se ponga en su lugar”.	Mis primeros años de escolaridad transcurrieron en un ambiente muy agradable; tuve una maestra que me acogió con amor y respeto. Su práctica fue consolidando mi deseo; quería ser docente como mi hermana y como ella.

- 5 Ponencia 1. *Niños y niñas que comprenden y producen el mundo a partir de la pedagogía por proyectos*. Socializada en el IX Taller Nacional de la Red de Lenguaje (2009).
Ponencia 2. *Planear y revisar la escritura: dos prácticas esenciales en la formación de productores de texto*. Socializada en XIII Taller Nacional de la Red de Lenguaje, en el IX Taller Latinoamericano de la Red de Lenguaje y en el I Simposio Internacional de Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP (2015).
- 6 El libro y el video *Una maestra soñadora y preguntona*, es el producto del proyecto de investigación *Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes*. Financiado por Colciencias y la Pontificia Universidad Javeriana (2015).



Código	Relato	Reflexión
A. p.3	“Mis nuevas profesoras eran bastante rígidas en su trato; con rostros poco amables y temperamentos fuertes. Ninguna me preguntó de dónde había llegado y cómo me sentía en ese nuevo lugar. No entendía nada”.	Mi siguiente experiencia escolar fue traumática. Llegó una etapa de cambios repentinos. En mi nueva escuela no encontré el refugio que necesitaba; sin embargo, mis aspiraciones no se apagaron; por el contrario, fui comprendiendo que, como maestra, podía elegir mi forma de pensar, sentir y actuar frente a mis estudiantes. No quería ser como estas profesoras; quería ser cálida, comprensiva y exigente a la vez, como lo había sido mi primera docente.
A. p. 5	“(…) Desde el primer día que llegué a esa maravillosa escuela, reconocí que era mi lugar (…). He empezado un largo camino de aprendizaje y transformación como maestra”.	Al llegar al Centro Educativo Esperanza Galicia, sentí que mi sueño estaba por cumplirse. Este era un lugar parecido a mi primera escuela. En mi corazón sentí que iba a hacerlo bien, solo necesitaba amor, confianza y tenacidad. Sentimos complacidos por hacer parte del contexto en el que desarrollamos nuestra práctica pedagógica, garantiza que nos sentimos identificados con sus condiciones y dinámicas; que tengamos una actitud abierta, positiva y diligente, para contribuir a la formación y el desarrollo de la comunidad en la que ejerceremos nuestro oficio de maestros.
A. p. 6	“(…) Los docentes y el director de la institución participamos en el diplomado, <i>Investigación en el aula desde la Pedagogía de Proyectos: Pedagogía centrada en el reconocimiento</i> , como una apuesta ética para la transformación y el abordaje de los conflictos en la escuela”.	La disposición de mi equipo de trabajo ante un nuevo proceso de formación me llenó de esperanza; me sentía plena al hacer parte de un grupo de maestros comprometidos con la educación. El optimismo con el que asumieron el nuevo reto, su creatividad y su tesón, me corroboraron que estaba en el lugar indicado. En este tiempo y espacio inicié mi proceso de auto formación, que aún continúa.
B. p. 9	“(…) Decidí hacer parte de la Red Iberoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. un colectivo de maestros que piensan su práctica, que escriben, dialogan y producen conocimiento desde su quehacer”.	Hago parte de un colectivo de docentes que ha contribuido enormemente a mi formación y transformación de mi práctica: la Red Iberoamericana de Lenguaje. Estar en contacto con otros profesores que han recorrido un camino de aprendizaje a través de su práctica, que hacen cuestionamientos cercanos a mis búsquedas, que escriben, sistematizan, investigan y forman a otros compañeros, me motivó a leer a aquellos autores que se referenciaban en los encuentros y a dialogar con otros colegas sobre nuestras experiencias.

Tabla 3. Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (autobiografía).

Código	Relato	Reflexión
P1. p.2	“Me enamoré de aquella apuesta por la autonomía, por el éxito y por la vida”.	Descubrir una nueva forma de ser y hacer en el aula y en la escuela me cautivó y me colmó de expectativas. En la pedagogía por proyectos encontré respuestas a las preguntas que me hacía sobre mi papel de maestra, alrededor de los niños, en torno al lenguaje y todo lo relacionado con mi práctica en general. Desde el momento en que asumí la pedagogía por proyectos como alternativa para organizar mi trabajo, se inició la transformación de las concepciones sobre el maestro, el estudiante, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lectura, la escritura y la evaluación. Allí, descubrí múltiples maneras de construir puentes entre la vida y la escuela.
P1. p.2 P2. p.2	“¿Cómo desarrollar una propuesta didáctica para que los niños se asuman como lectores y productores de textos reales y, al mismo tiempo, construyan su conocimiento en torno a la lengua escrita de una manera natural? ¿Cómo orientar un proceso de producción de cuentos para que los niños configuren el conflicto en las historias que escriben?”	Desde que asumí la pedagogía por proyectos como filosofía de vida, me hice preguntas que pudiera responder con mi práctica; llegué a ser más consciente de mi responsabilidad, de lo que pasaba a mi alrededor. Empecé a buscar preguntas cada vez más profundas, a descubrirme como maestra curiosa, inquieta, a comprenderme como una docente en permanente aprendizaje y construcción.

Código	Relato	Reflexión
P1. p.6	“Quería corroborar que los planteamientos de autoras como Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky y Jolibert, son determinantes en el campo de la pedagogía”.	Un camino eficaz para encontrar las respuestas a las preguntas sobre mi práctica pedagógica es mi permanente formación a través de la lectura crítica de autores y sus teorías, quienes me fortalecen a nivel conceptual, pedagógico y didáctico, y me posicionan como una maestra que sabe pensar, expresarse y actuar. Corroborar los planteamientos de los autores estudiados por medio del desarrollo de mi práctica, ha sido revelador, pues me han dado las herramientas y los argumentos para sustentar mi forma de concebir y configurar la práctica pedagógica.
P1. p.18	“Leer es un proceso complejo y liberador que nos ayuda a comprender las diferentes formas de ver el mundo, de situarnos en él, de asumir una postura crítica, de ponernos en el lugar del otro; esa oportunidad no se la podemos negar a los niños, independientemente de su edad”.	Este fragmento revela la postura ética y política que he asumido frente a la educación, a mi función como agente social y a la formación de los niños que acompaño. Como maestra tengo la responsabilidad de dar lo mejor de mí, para que mi práctica pedagógica sea movilizadora de aprendizajes útiles para la vida de los niños, las niñas y sus familias. He comprendido el papel determinante que cumple el lenguaje en la educación para la libertad, la autonomía y la justicia.

Tabla 4. Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (Ponencias 1-2).

Código	Relato	Reflexión
VI. min. 03:03 –03:10	“(…) Sentía que la universidad no me lo había dado todo (...); no me había ofrecido todas las herramientas que me exigía estar al frente de esos niños (...).”	La primera tensión a la que me enfrenté cuando inicié mi experiencia como maestra en Esperanza Galicia, fue conmigo misma, con mis concepciones, mis saberes y mis certezas. Re almente no sabía cómo aplicar tanta teoría y conocimiento descontextualizado a mi nueva vida. Para resolverlo, opté por la pedagogía tradicional, pero me di cuenta de que los niños que acompañaba necesitaban mucho más. Tenía que transformarme y transformar mi manera de vincularlos con el saber.
VI. Min. 04:18 – 04:30	“Yo empecé escribiendo mi primera experiencia. Fue muy dolorosa esa escritura porque distanciarme de la práctica y ver de pronto que no estaba haciendo las cosas tan bien como yo creía, se tornó difícil (...).”	Mi primer ejercicio de escritura nuevamente me puso en tensión conmigo misma. Por un lado, me daba temor exponerme ante otros maestros; no quería ser criticada ni juzgada, aún no estaba segura de que mi práctica era innovadora y significativa. Era evidente que debía continuar mi proceso de formación al lado de otros profesores; que tenía muchísimo que aprender de ellos; asimismo, tenía que seguir leyendo y escribiendo.
VI. min. 06:38 -06:55	“(…) Los niños que han estado acompañados por esta maestra son chicos que saben escribir, que cada vez se hacen, digamos, demandas de mayor envergadura, y eso lo acompaña una maestra que sabe, pero que también se dispone a reconocer que lo que no se sabe puede estar en el contexto (...).”	Esta es la apreciación de una maestra experta en formación docente, que ha acompañado mi proceso de formación desde hace once años, siendo un referente para avanzar, para ser rigurosa y exigente conmigo misma. Esta maestra valora los saberes que emergen de mi práctica, como aportes a la cualificación de las prácticas de otros docentes.
VI. min. 07:53-8:00	“(…) Es una cosa muy bonita. Puedo leer varios libros, considerarme en ellos y aprender muchas cosas de ellos.”	El testimonio de una de las niñas que ha vivido su proceso de formación por medio de la pedagogía por proyectos y las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales y culturales, revela que también ha vivenciado una transformación, asumiéndose como lectora desde muy temprana edad.
VI. min. 14:48 –14:52	“(…) Alba Lucía tiene una agudeza impresionante para escuchar a los niños, las voces de ellos, sus requerimientos (...).”	Otros maestros que han acompañado mi proceso, evidencian que mi práctica ha cambiado; que soy otra, una profesora que se edifica día a día, que concibe a los niños y su aprendizaje de manera distinta.



<p>VI. min. 16:17 – 16:12</p>	<p>“(…) La escuela permite un espacio de reflexión pedagógica cada mes (…)”.</p>	<p>En la voz del directivo del Centro Educativo Esperanza Galicia, se evidencia su apoyo para generar espacios de formación y discusión sobre nuestras prácticas. Este ha sido uno de los factores del contexto que ha impulsado la cualificación de mi práctica y ha potenciado la producción del saber a través de la misma, lo que me ha permitido ser una maestra líder y formadora, que aporta a la transformación de otros colegas. Resulta un poco paradójico reconocer que, después de un largo período de apuestas para la formación de sus maestros, la institución ha bajado el ritmo de los encuentros formativos. Esta es una nueva tensión que he tenido que afrontar; lamentablemente lo urgente desplaza lo esencial. Los maestros, en nuestra cotidianidad, nos vemos enfrentados a cumplir con requerimientos de carácter administrativo que le restan tiempo a nuestra verdadera labor pedagógica.</p>
<p>VI. min 17:23 – 17:38</p>	<p>“Mi niña, desde primero, está con la profe y ha aprendido a leer y a escribir de esa manera; entonces por eso yo creo firmemente en la pedagogía por proyectos (…)”.</p>	<p>Este es el sentir de una madre de familia que ha comprendido el poder maravilloso de la pedagogía por proyectos. Es una madre comprometida con la formación de sus hijas. Tiene una actitud abierta y positiva. A partir de estos procesos que ha vivido con sus niñas, decidió iniciar su formación como docente.</p>
<p>VI. min. 21:34 -21: 45</p>	<p>“Nosotros vamos viendo como el grupo de Alba empieza a ser diferente, como los niños y las niñas empiezan a actuar diferente, como se empiezan a desenvolver en sus vidas (…)”.</p>	<p>Mis compañeros maestros se van dando cuenta que el desarrollo de una práctica pedagógica distinta tiene un impacto diferente en los niños; sus formas de ser, de pensar, de comprender y de expresarse van cambiando; son niños que tienen nuevas demandas. El ejemplo es una de las formas como podemos motivar a otros maestros para que inicien la transformación de sus prácticas.</p>
<p>VI. min. 23:57 -24:05</p>	<p>“Convertir esa acción reflexiva (...) en un saber hacer con los niños, con las familias, pero también con los colegas”.</p>	<p>Los saberes que voy construyendo en la reflexión que hago sobre mi práctica pedagógica, me permiten cualificar, paso a paso, mis formas de ser y hacer en el aula de clase. Esos nuevos saberes son aplicados a mis futuras prácticas con los niños, con la comunidad y con los maestros con quienes comparto diferentes espacios académicos.</p>
<p>LI. p.7</p>	<p>“La investigación buscó aportar elementos al campo de la didáctica de la lengua, y a re-pensar las políticas educativas del país en torno a este tema”.</p>	<p>Después de cinco años de haber iniciado mi proceso de autoformación y transformación, mi práctica fue valorada y seleccionada como una práctica destacada, que valía la pena investigar y sistematizar, con el fin de aportar a la formación de otros maestros y a la reestructuración de las políticas educativas. Mi práctica fue considerada como una fuente de saber por su carácter riguroso y reflexivo.</p>
<p>LI. p.21</p>	<p>“Alba Lucía conoce de manera profunda el contexto en el cual tiene lugar su práctica (...)”.</p>	<p>El hecho de conocer el contexto en el cual me desempeño como maestra, me brinda la oportunidad de desarrollar una práctica real, que le haga frente a las necesidades e intereses de la población; de la misma manera, conocer el contexto implica exigirme, cualificarme, estar preparada para dar todo de mí, para asumir compromisos y retos.</p>
<p>LI. p.32</p>	<p>“(…) Las actividades que conformaban la secuencia se corresponden con los conceptos que surgieron del enfoque teórico escogido”.</p>	<p>Mi práctica pedagógica es destacada porque, en ella, se evidencia una clara coherencia entre teoría y práctica. Mis acciones y reflexiones están orientadas por teorías y planteamientos claros, los cuales me sirven para tomar una postura clara y construir mis criterios, lo que me exige ser una maestra auténtica, que deja huella.</p>

<p>Ll. p.47</p>	<p>“(…) La profesora construy e proyectos de aula con sus estudiantes y, dentro de estos proyectos, diseña secuencias didácticas que abordan procesos específicos del lenguaje (...). Analiza los proyectos que anteriormente ha realizado (...) y se plantea preguntas para lograr mejores resultados con los niños (...)”.</p>	<p>He decidido configurar mi práctica con base en dos alternativas didácticas: la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas. Puedo hacer esta combinación sin dejar de lado los lineamientos que rigen las prácticas docentes, puesto que las conozco a profundidad, comprendo sus dinámicas y propósitos. Mi práctica se estructura de manera sistemática, y cada acción tiene sentido en el desarrollo del proceso. Aprendo de mis experiencias pasadas; estoy en permanente evaluación, reconociendo mis falencias y mis aciertos.</p>
<p>Ll. p. 48</p>	<p>“(…) La necesidad de sistematizar la práctica pedagógica a partir de la escritura y de la interacción con los pares”.</p>	<p>Me doy cuenta de que el registro de mi práctica me da los elementos que necesito para reflexionar sobre ella. Pertenecer a colectivos de docentes que sistematizan e investigan su práctica, el haber participado en un proyecto de investigación con una universidad reconocida y compartir saberes con expertos en educación, me moviliza, me genera nuevos intereses, preguntas, y ello me reta a estar en un nivel superior de formación. La necesidad de transformación va en ascenso; no se detiene; por esta razón, me asumo como una maestra en obra.</p>
<p>Ll. p.52,53</p>	<p>“Los investigadores fueron testigos de un momento cumbre en este proceso, en el cual ella recogió los aprendizajes de años anteriores, los fortaleció, los complementó con instrumentos que se ajustaron a su forma de pensar sobre la planeación y logró sistematizarlos”.</p>	<p>Asumí el desafío de ser maestra coinvestigadora en un proceso serio, exigente y de alto nivel. Durante todo este tiempo asumi una actitud responsable, abierta, rigurosa y propositiva, la cual me permitió crecer a nivel personal y profesional, culminando un proceso exitoso, cuyos resultados seguramente serán de gran utilidad para maestros en formación y en ejercicio.</p>

Tabla 5. Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación (video y libro producto de investigación).

A partir del ejercicio anterior, en el que los relatos de experiencia pedagógica más representativos fueron analizados a la luz de las categorías fundantes y emergentes del estudio de caso, presentaré, de manera descriptiva, los resultados del proceso investigativo que me llevaron a comprender cómo se transforma el saber pedagógico por medio de la narrativa de mi propia práctica en el Centro Educativo Esperanza Galicia.

El hecho de llegar a una escuela con características similares a la institución donde germinó mi deseo de ser maestra, donde se configuraron los primeros referentes para ejercer este oficio, me permitió establecer una fuerte conexión con el contexto. Las condiciones de vulnerabilidad del entorno me dejaron mirar más allá de lo visible y descubrir, en medio de la pobreza y la injusticia social, la esperanza, los sueños y la tenacidad de los niños, las familias y los maestros. Dichas condiciones, las del contexto educativo, y mi actitud optimista frente a esta nueva experiencia, me condujeron a reflexionar sobre mi formación previa; a medida que mi vínculo con la comunidad se hacía más estrecho, me daba cuenta de que mis saberes y certezas no eran suficientes para acompañar los procesos pedagógicos, sociales y culturales que la comunidad requería. Así, la transformación de mi saber pedagógico inició cuando



comprendí que debía continuar mi formación como maestra, que debía dar paso a nuevas búsquedas y preguntas; que debía disponerme a configurar mi trabajo en el aula de manera distinta. Mi horizonte de sentido como maestra había cambiado, estaba rodeada de seres dispuestos a transformarse como lo estaba yo.

Para resolver mis dudas e interrogantes, y hacer frente a mis necesidades situadas, inicié un camino de autoformación que aún continúa, el cual me ha exigido vincularme con las dinámicas de trabajo conjunto, de diálogo reflexivo y producción de saber de diferentes colectivos de maestros que hacen investigación desde sus prácticas. La Red para la Transformación de la Formación Docente y el Espiral de Lenguaje y Pedagogía por proyectos (ver Tabla 3. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [Ponencias 1-2]*), han sido los escenarios que han potenciado y acompañado mi iniciativa de cambio.

Desde estos espacios vitales para mi reconstrucción personal y profesional, he ido edificando mi proyecto formativo. A partir de mis búsquedas, materializadas en preguntas orientadas a comprender el sentido de ser maestra en esta comunidad, y entre estas, por ejemplo, quiénes son mis estudiantes, cómo aprenden, qué necesitan, qué les interesa y cuál es la práctica pedagógica que debo agenciar para acompañarlos en un proceso de formación con sentido para sus vidas. Es muy gratificante entender que mis búsquedas han tenido impacto y reconocimiento entre docentes e investigadores expertos que han sido testigos de mi proceso (ver Tabla 4. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [video y libro producto de investigación]*); escucharlos me hace percibir que debo asumir un compromiso continuo con mi proceso de formación, porque es una apuesta que tiene sentido y genera reflexiones de cambio en toda la comunidad educativa.

El hecho de formularme preguntas cada vez más profundas, hace posible que me piense como una maestra en permanente aprendizaje y construcción. A partir de esta postura he asumido el reto de escribir lo que hago en el aula y socializar mis relatos en diferentes espacios, con profesores de diferentes latitudes, lo que redundará en la apertura de nuevas posibilidades para la cualificación de mi práctica y la de los maestros que me escuchan y me leen. De hecho, Bernal y Trujillo (2015) exponen que: “La práctica, propia o ajena, al ser tomada como objeto de análisis de manera sistemática y rigurosa, puede constituirse como un espacio de construcción de saber y en escenario de formación” (p. 8).

Este ejercicio de producción de saber ha estado acompañado del diálogo con autores cuyas teorías y planteamientos me han fortalecido a nivel conceptual, pedagógico y didáctico, posicionándome como una maestra que sabe desde dónde pensar, cómo expresarse y de qué forma actuar. Así, decidí configurar mi práctica con

base en unas alternativas didácticas por medio de las cuales integro mis propósitos con las necesidades e intereses de los niños. Esta opción para organizar mi ejercicio pedagógico es validada por maestros que pertenecen a la comunidad académica del país (ver Tabla 4. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [video y libro producto de investigación]*).

El acople que he logrado entre dos opciones didácticas como la Pedagogía por Proyectos y las Secuencias Didácticas, ha cobrado mucho sentido en el desarrollo de procesos encaminados a vincular la escuela con la vida de los niños. Con estas apuestas, he reivindicado la palabra y el lugar de los estudiantes, de las familias y de mí misma, como interlocutores auténticos que establecen una ruta de aprendizaje a partir de nuestras necesidades, intereses y propósitos, lo que conlleva a desarrollar ejercicios de enseñanza-aprendizaje recíprocos y solidarios. La forma de llevar a cabo mi práctica pedagógica, unida a un ejercicio de escritura cada vez más riguroso, exigente y estructurado, me condujo a hacer parte de procesos de sistematización e investigación en los cuales mi práctica ha sido estudiada para aportar elementos al campo de la didáctica de la lengua; incluso, re-pensando las políticas educativas del país.

En este proceso, acepté el reto de ser maestra coinvestigadora, planeando, registrando y escribiendo en torno a mi práctica educativa, de manera más sistemática y reflexiva. Evidencia de ello es el testimonio de los investigadores que acompañaron el proceso (ver Tabla 4. *Análisis categorial a través de instrumentos. Registro de auto observación [video y libro producto de investigación]*). Con este ejercicio de metacognición logré comprender que el saber pedagógico previo se transforma en fuente de conocimiento para mi formación propia y la de mis pares. De la misma manera, con mi decisión de cambio y mi participación en espacios plurales, exigentes y productivos, siento que desarrollo una práctica coherente con la teoría que la fundamenta; también he fortalecido habilidades comunicativas con las cuales expreso, con seguridad, avances, hallazgos, formas de vivir el aula y mis nuevas incertidumbres y cuestionamientos.

Hoy, tengo las herramientas y los argumentos para seguir siendo maestra desde una postura que, tal vez, otros profesores no comparten o no comprenden. He descubierto la importancia de confrontarme a mí misma y entrar en diálogo con otras concepciones, con otras formas de pensar y desarrollar la práctica pedagógica, pues, como afirma Perrenoud (2004): “Es preferible que coexistan todos los tipos de concepciones y de maneras de hacer. Pero, en ningún caso, el silencio ni la ausencia de confrontación” (p. 135), actuando siempre desde el respeto, la comprensión y el ejemplo.



Siento la confianza para interpelar las políticas públicas del país, para aportar, mediante el ejercicio de mi práctica, iniciativas de renovación curricular que orienten con mayor sentido nuestros modos de ser y hacer en la escuela. Me siento segura para enfrentar las angustias que implican vivir en permanente renovación, situaciones que ponen en tensión mi relación con el saber que construyo, con mis estudiantes, sus familias y los maestros de mi entorno; considero que, con la actitud que asumo frente a mi propia formación y a la formación de los niños que acompaño, estoy aceptando la invitación de Schön (1998), quien nos convoca a asumirnos como profesionales de la educación que agencian sus luchas en torno la reflexión sobre su práctica. De hecho, el autor expone:

Si los profesores intentan convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría de conocimiento que subyace en la escuela. No sólo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado (p. 291).

El permanente ejercicio de recuperación, análisis y reflexión sobre mi práctica pedagógica, a través de su planeación, registro y narración autobiográfica, me ha preparado para que delibere en el momento mismo de la acción educativa y logre convertir esa acción reflexiva en un saber hacer, dándome cuenta, en el espacio y tiempo presente de la práctica, cuáles son mis aciertos, mis fortalezas, mis desaciertos y las nuevas demandas que emergen en cada encuentro pedagógico.

Un verdadero maestro es el que duda, se equivoca, intenta, reflexiona y aprende de este proceso. Alliaud y Antelo (2009), citados por Bernal y Trujillo (2015), manifiestan: “El docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías” (p. 53).

En este mismo sentido, la reflexión constante que hago sobre mi práctica, a través de la narrativa, me ha llevado a reformular mis concepciones de maestro, infancia, saber y práctica pedagógica. Soy una mujer y una maestra que narra su vida para tomar distancia y comprenderla; poco a poco me he empoderado de mi papel como agente de transformación social, como intelectual que puedo producir un saber pedagógico, sin reproducir contenidos y modelos alejados de mis sueños y las prioridades de mi contexto.

Me enuncio ante el mundo en primera persona, para hacer sentir mi voz, para ser leída y escuchada; para salir del anonimato y anunciar que mi práctica pedagógica, más allá de un acto de transmisión del saber, es una práctica social, eminentemente reflexiva, en la que puedo desaprender y abrir mi corazón para construir, con otros, el conocimiento que necesitamos; no el que debemos repetir.

Mi práctica es el escenario propicio para formarnos con tono y tacto pedagógico, dos maneras de “actuar en la educación” (van Manen, 1998, p. 169); asimismo, para soñar y construir nuestra historia alrededor del reconocimiento, de la mirada en positivo y la palabra que acoge con respeto. La narrativa de mi experiencia pedagógica me ha permitido “Reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (Perrenoud, 2004, p. 58). Es, en la narración de mi vida, donde me encontré conmigo misma como sujeto histórico, ético y político, comprendiendo por qué elegí ser maestra y por qué, por medio de mi práctica pedagógica, avivo mi fuego creador, como una maestra en obra.

2.7 Yo vivo de preguntar

Mi transformación como maestra en obra y la transformación de mi práctica pedagógica se han agenciado desde el contexto en el que transcurrió mi infancia, donde germinó la vocación de ser maestra y tuve los primeros referentes para desarrollar una práctica pedagógica a través del reconocimiento. De igual forma, mi transformación en el Centro Educativo Esperanza Galicia ha sido una realidad por las condiciones de vulnerabilidad de la población que me exigen ser mejor maestra; además, la actitud positiva de mis compañeros maestros y del directivo docente, quienes me han dado su confianza, me han motivado a participar de procesos formativos, apoyándome para tener continuidad en el desarrollo de mis propuestas pedagógicas y didácticas al interior de la institución.

La recuperación y análisis de los relatos de mis experiencias pedagógicas permitieron descubrir que, en mi decisión de cambio, orientada por mis constantes búsquedas y tensiones, se encuentran los principales agentes de transformación de mi ser y hacer como maestra. Del mismo modo, la vinculación a colectivos de profesores en permanente formación, la escritura y socialización de mi práctica en espacios regionales, nacionales e internacionales; y mi participación en procesos de formación docente, sistematización e investigación, constituyen los factores esenciales que han impulsado la transformación del saber pedagógico, a partir del cual he logrado concebir mi práctica como un ejercicio de permanente reflexión, donde puedo hacerme preguntas sobre la manera de desarrollar una práctica para la formación de ciudadanos con libertad, autonomía y participación.



Esta concepción me ha hecho comprender que un docente, comprometido con su encargo social, es aquel que se siente afectado por la realidad que comparte; es un educador que duda, que ignora, que busca, que no calla, ni enseña a callar; que no se conforma ni enseña a conformarse; que agencia sus luchas responsablemente desde el pequeño espacio que le correspondió habitar.

Mi práctica reflexiva puede o no inscribirse en ámbitos de construcción pedagógica colectivos y formales; es claro que también puedo pensar sobre mi oficio en solitario o con las personas más cercanas a mi vida personal y profesional; sin embargo, dicha reflexión sobre mi práctica tendrá mayor impacto en mi formación y transformación si se inscribe en las dinámicas de redes de maestros, donde nos configuramos como legítimos productores del conocimiento pedagógico y didáctico, a través de la escritura de nuestra práctica, porque nos deja resignificar las teorías, los modelos y los conceptos que hacen parte de nuestra tradición formativa y de nuestra historia como docentes; es, mediante la escritura, que el saber pedagógico se constituye en conocimiento vivo e histórico, construido desde la escuela.

La producción del saber pedagógico, por medio de la narración de la propia práctica, nos posiciona como sujetos autónomos, éticos y políticos, que permanentemente piensan la educación. Este proceso requiere que nuestra producción supere el carácter anecdótico de lo que hacemos en el aula de clase y exige que anclemos estas acciones en procesos sistemáticos y reflexivos, en los cuales podamos expresar y comprender cuál es nuestra concepción de ser maestro en el presente.