

**La escuela narrada: una mirada a experiencias escolares en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (2015-2019)**

**Leidy Johana Muñoz Castro**

**Ginna Ibeth González Garzón**

**Elizabeth Solano Pérez**

**Trabajo para optar al título de Licenciado(a) en Psicología y Pedagogía**

**Tutora:**

**Yeimy Cárdenas Palermo**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Departamento de psicopedagogía**

**Licenciatura en Psicología y Pedagogía**

**Bogotá D.C., 2021**

Dedicado a todos y cada uno de los maestros y maestras que con amor y compromiso encarnan a la escuela pública en cada rincón de Colombia.

## **Agradecimientos**

A mis padres y hermanas, quienes han sostenido mi ser y han sido mis compañeros de vida y ejemplo a seguir, por y para ustedes. Gracias a mis profes y compañeros de aula que me apoyaron y estuvieron en grandes momentos para no dejarme caer. Resulta difícil encontrar las palabras para expresar mi gratitud y admiración.

Ginna I. González Garzón

Nada pasa por casualidad por eso quiero dar gracias a la vida por permitirme recorrer este camino, por poner en el a cada persona que hizo parte de este trabajo, por mis compañeras que más que eso son mis amigas, a nuestra tutora quien nos orientó, ayudo, apoyo y guio de forma incondicional este camino. Gracias infinitas a todas y todos.

Elizabeth Solano Pérez

A la escuela rural que me recibió por primera vez en el mundo escolar, al colegio por aguardarme e incentivar me a ir más allá, a la Universidad Pública por abrir mi visión y darme valor para confrontar el mundo, gracias.

Mamá, hermano, papá, profes, compañeros, y aquellos que me escucharon en muchas oportunidades cuando perdía la esperanza gracias, sin lugar a dudas este trabajo es la huella que me permito reencontrar la creencia en el multisueño que había extraviado. Arriba no hay imposibles.

L. Johana Muñoz Castro

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I. Escuela, experiencia escolar, narrativas.....</b>	<b>11</b>
La escuela y lo escolar como puntos de partida .....	11
La escuela como experiencia .....	19
La(s) narrativa(s) como aproximación a la experiencia escolar .....	26
<b>Capítulo II. Quince investigaciones que apelaron a la narrativa como marco metodológico en la Universidad Pedagógica Nacional.....</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo III. Los actores de las experiencias escolares .....</b>	<b>34</b>
El maestro es el todo, para todo y por todo .....	34
Estudiantes, actores tejedores de experiencias en la escuela narrada.....	42
Los otros actores y lo “otro” en la experiencia escolar narrada .....	47
<b>Capítulo IV. Las fronteras de la escuela: una mirada a sus contextos .....</b>	<b>50</b>
“La relación que tiene la escuela con la comunidad no es mala, ¡es pésima!” .....	50
“Cada [...] familia me desgarraba el alma, lo que antes veía como problema empecé a verlo como milagro” .....	56
“...un maestro ayuda a otros seres humanos a ser, a construir”.....	62
<b>Capítulo V. Figuras de escuela.....</b>	<b>64</b>
La escuela como puerto .....	65
La escuela como construcción policromática .....	67
La escuela como maloca.....	68
La escuela como refugio.....	69
La escuela como urdimbre .....	71
¿El aula como laboratorio? .....	73
<b>Capítulo VI. Conclusiones.....</b>	<b>76</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>80</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>85</b>
Anexo 1. Matriz bibliográfica “Quince fuentes biográfico narrativas” .....	85
Anexo 2. Instrumento de análisis ficha de contenido .....	117

## Introducción

La presente investigación tiene como objetivo general caracterizar las experiencias escolares que emergen en fuentes narrativas construidas y empleadas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, entre los años 2015 y 2019.

Se trata de una perspectiva de investigación que invita a leer y analizar los distintos tipos de experiencia escolar, en el entendido que la escuela es una construcción social y cultural. Es decir, un escenario fundamental para los procesos de educación y socialización, “un lugar esencial en el desenvolvimiento de nuestra propia identidad narrativa y un ámbito de creación de cultura que ha cohesionado con todas las demás gentes del común” (Escolano, 2011, p. 23).

Desde el reconocimiento de la escuela como un hecho cultural, este trabajo de grado dialoga con los aportes de investigaciones pedagógicas como las realizadas por Corea y Dustchasky (2005), y Corea y Lewkowicz (2004), quienes analizan las experiencias de maestros y de estudiantes en aras de comprender las formas de *habitar* la institución, así como la transición entre la institucionalidad moderna y la fragmentación o “*destitución*” contemporánea, que genera otras maneras de vivir la escuela.

De manera más enfática, dialoga con las contribuciones de la sociología de la experiencia, desde los aportes de Dubet (2011), quien cuestiona las preguntas dirigidas a la escuela, ya sea por el acento en los cambios sociales y las formas cómo esta institución los asume, o por la perpetuación de prácticas, normas, concepciones de sujeto y modos de configuración.

Dubet (2011), propone un análisis de la escuela desde el plano cultural, en especial, la cultura escolar, sin desconocer que es arbitraria, que reproduce las clases dominantes y jerarquiza las relaciones, el saber y las posibilidades de los sujetos, al tiempo que hay individuación y cierta autonomía del sujeto. Cuestiones que no obedecen a una lectura que se pueda hacer a simple vista de la escuela y sus lógicas, pero si desde la experiencia escolar.

En palabras de Weiss (2000), Dubet y Martuccelli, plantean que la construcción de la experiencia escolar:

se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción (p. 83). Ahí lo

ejemplifican con la significación del trabajo escolar, las razones diversas que conducen a un alumno a trabajar: la interiorización de una obligación, la percepción de su utilidad escolar y social o una forma de realización de sí mismo frente a la tarea. Asimismo, enfatizan que “todas estas significaciones se entremezclan y se transforman [...y que...] es el individuo quien los combina y articula en una experiencia”. (Weiss, 2000, p. 7)

Para analizar la experiencia escolar, las investigaciones recientes en el campo de la educación han exaltado el papel de las narrativas, ya que en ellas se reconfiguran los sentidos, significados y recuerdos de la escuela en la perspectiva de sujetos específicos, por lo cual en el presente trabajo de grado se optó por la pregunta en torno a la escuela narrada y por lecturas micro sociales de la institución escolar, desde la multiplicidad de experiencias escolares colombianas narradas en relatos biográficos y autobiográficos construidos y empleados en trabajos de investigación realizados entre los años 2015 y 2019.

En cuanto a los antecedentes de esta investigación, al ser la Universidad Pedagógica Nacional una de las principales instituciones en el campo de la educación y la pedagogía en el país, se consideró pertinente hacer una revisión de su producción académica en el periodo 2015-2018. Esta revisión permitió identificar que en dicho periodo se reportan investigaciones que se han acogido a la perspectiva narrativa, con el ánimo de enlazar la escuela con la voz de sujetos específicos, con los contextos, con la familia y con las realidades sociales, culturales y políticas del país, especialmente, en temas asociados al conflicto, la violencia y la paz, tal como se puede apreciar en el segundo capítulo del presente trabajo de grado. Se identificaron también trabajos centrados en reflexiones sobre infancia, prácticas pedagógicas, e historias de vida de maestros y maestras.

De este modo, se pudo comprender que en estos trabajos de grado y tesis de maestría la pregunta específica por la escuela estaba de cierta forma diluida entre preguntas por aspectos sociales más amplios o culturales más específicos. Así, cobró relevancia enfocar la lectura o relectura de las narrativas desde la pregunta por ¿qué configura y caracteriza la experiencia escolar de sujetos específicos, en narrativas construidas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría realizados entre los años 2015-2019?

Consecuentemente, el proyecto de grado configuró la pregunta por la escuela narrada, en una lógica de investigación inscrita en el paradigma cualitativo, desde la modalidad de investigación documental por la particularidad de las fuentes (trabajos de grado y tesis de

maestría), en el entendido que este tipo de investigación “es el proceso metódico y formal que facilita y apoya el acceso ágil y sistematizado al producto de investigaciones científicas, reportado en fuentes documentales” (Chong, 2007, p. 187).

En coherencia con la problematización, y el objetivo general que abre la presente introducción, se sitúan los objetivos específicos que orientaron este trabajo de grado:

- Identificar los actores que emergen en experiencias escolares narradas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría, elaborados en la UPN entre los años 2015 y 2019.
- Describir los contextos sociales, culturales y políticos en los que se presenta la escuela en las fuentes narrativas construidas y empleadas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría, elaborados en la UPN entre los años 2015 y 2019.
- Identificar las figuras de escuela que emergen en las fuentes narrativas construidas y empleadas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría, elaborados en la UPN entre los años 2015 y 2019.

La ruta metodológica consistió en tres fases: la primera, centrada en la identificación y selección de las fuentes documentales en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, publicadas en el período comprendido entre los años 2015 y 2019, a partir del rastreo de categorías como narrativa, escuela y/o experiencia escolar, con el criterio adicional de que fueran investigaciones de corte biográfico-narrativo. Esta fase exigió la lectura de los Resúmenes Analíticos de Educación de los trabajos de grado y tesis, revisando allí la metodología, el contenido y los anexos para comprender el proceso de construcción de las fuentes primarias. Con una muestra inicial de 22 trabajos y tesis biográfico narrativas, se seleccionó una muestra de 15 fuentes (7 trabajos de grado y 8 tesis de maestría), las cuales se registraron en una matriz bibliográfica (ver anexo 1); la segunda fase, consistió en la sistematización de la información a partir de la lectura de las fuentes y la selección de las narrativas. Esta fase exigió la lectura de cada fuente documental y la sistematización de las narrativas sobre la escuela, en una ficha de contenido<sup>1</sup>; y la tercera fase se concentró en el análisis de las narrativas para la construcción de sentidos y significados de las experiencias escolares, a la luz de los objetivos del trabajo de grado.

---

<sup>1</sup> En esta ficha se sistematizó la información precisando las categorías de actores, lugares y temporalidades e instituciones asociadas a la escuela; relación escuela-sociedad, acontecimientos personales y subcategorías emergentes, además en esta ficha de contenido se pueden identificar los datos de cada fuente: título de la tesis o trabajo de grado, objetivos de la investigación, autores, año de publicación, nivel de estudio, marco metodológico y conclusiones literales. Para ver el diseño del instrumento se referencia el anexo 2.

Fruto del análisis, se presenta a continuación un documento integrado por seis capítulos. En el primer capítulo, se presenta el apartado teórico conceptual, que permite delimitar las comprensiones sobre la escuela, aludiendo a ésta como institución y como experiencia, denotando en esta última, el papel de la(s) narrativa(s) como posibilidad de construcción de sentido y significado de los sujetos sobre sus experiencias escolares. Masschelein y Simons (2014), Viñao (2008), Meirieu (2004), Escolano (1993, 2011), Dubet (2007), Rockwell (1997, 2015), y Arfuch (2015) son algunos de los autores que hacen parte de la fundamentación.

Este capítulo permite situar una mirada interdisciplinar sobre la experiencia escolar desde las perspectivas histórico - cultural, sociológica y antropológica, lo que contribuye a entender la escuela como un espacio de intercambio, de interacción y de construcción de quienes la habitan. Una institución significada por múltiples vivencias que configuran a los sujetos que la constituyen (maestros y estudiantes); y una institución materializada en el transcurrir espacio-temporal en que se despliegan trayectorias biográficas. Por ende, una institución que en la dimensión de experiencia escolar exige la presencia de un sujeto que reconstruye en el relato, por sí mismo y en relación con otros, los sentidos del paso o de la vida al interior de la institución escolar.

En el segundo capítulo se describen las quince investigaciones biográfico-narrativas seleccionadas y tematizadas en la presente investigación documental, allí se reseñan las voces y tipos de relatos biográficos y autobiográficos desde los cuales se narran las experiencias escolares. Este capítulo presenta un balance general sobre la muestra documental, algunos desarrollos de acuerdo con el nivel de estudio y periodo de publicación y algunas consideraciones que contextualizan los análisis desarrollados en los siguientes capítulos.

En el tercer capítulo se aborda el análisis correspondiente a los actores de las experiencias escolares, se identifican a los sujetos que emergen en las narrativas que sobre la escuela. Así, los maestros, los estudiantes y los familiares en el contexto de lo narrado, son quienes permiten acercarnos en las narrativas a la experiencia de la escuela desde la subjetividad que ofrecen los relatos empleados como fuentes de investigación. De acuerdo a los hallazgos, se establecen tres actores escolares: en un primer momento aparece la figura del profesor o maestro a partir de distintas narrativas que lo ubican en el centro de los relatos, allí se hacen descripciones desde los roles ejercidos, disposiciones actitudinales y maneras de enseñar; en segundo momento emergen los estudiantes, quienes a partir de la voz de

profesores y algunos recuerdos personales hacen una descripción de prácticas y formas específicas de habitar la escuela; en tercer momento se alude a los otros actores que participan de manera activa en la consolidación de red de experiencias dentro de la escuela.

En el cuarto capítulo se exploran en las fuentes narrativas los contextos sociales, culturales y políticos en los que se presenta la escuela, en este capítulo es fundamental entender la institución escolar en interacción constante con otras instituciones y nichos socio-culturales, de manera que en cada narrativa que se cita, existe una demanda por la comprensión y reflexión sobre las condiciones de vida de los actores escolares y las dinámicas sociales e institucionales que configuran la relación sociedad – escuela y a partir de la cual se configuran ciertas prácticas y sentidos que dialogan con la historia del país, de ahí la fuerza de la relación entre la escuela, la comunidad y las marcas del conflicto social y político que ha atravesado Colombia.

En el quinto capítulo, se integran los distintos análisis que las fuentes primarias de las investigaciones han permitido en los capítulos 3 y 4 sobre las experiencias escolares, las cuales se organizan y exponen bajo la propuesta de cinco figuras de escuela<sup>2</sup>: la escuela como puerto, la escuela como construcción policromática, la escuela como maloca, la escuela como refugio y la escuela como urdimbre. Estas cinco figuras constituyen el resultado interpretativo de las narrativas escolares y aluden, de manera particular, al lugar donde se anida y se encuentran las condiciones mínimas que posibilitan la experiencia escolar: el aula.

Finalmente se encuentra el apartado de conclusiones, allí se sitúan de manera específica los hallazgos con relación a cada uno de los objetivos de la investigación y algunos posibles abordajes para futuras investigaciones. En este capítulo se ubica a la investigación documental en cruce con la investigación biográfico narrativa como posibilidad para la construcción del conocimiento, particularmente en la presente investigación respecto a la escuela y la experiencia escolar que visibiliza a esta institución como heterogénea y plural, que en su misma diversidad no deja de ser institución.

En síntesis, para el campo de la investigación pedagógica y educativa, este trabajo de grado ratifica la relevancia de acceder al análisis de la escuela a través de la pregunta por la experiencia escolar, puesto que permite que se hagan comprensiones desde las formas en que

---

<sup>2</sup> De acuerdo con la RAE se entiende por figura: 1. Cosa que representa o significa otra. 2. Ilustración que acompaña a un texto para explicarlo gráficamente. 3. Función que alguien desempeña. 4. Forma del discurso que se aparta de la más habitual con fines expresivos o estilísticos. Se asume entonces el concepto de figura en sentido polisémico, lo que permite comprender la escuela desde diversas percepciones.

los actores, que hacen o han hecho parte de esta institución, la significan, tejiendo miradas de los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se encuentra inmersa la(s) institución(es) escolar(es), lo que puede servir al análisis crítico de las perspectivas teóricas, así como a la problematización de los diagnósticos fatalistas sobre la escuela. Es decir, diagnósticos que se instalan la retórica de la crisis de la escuela, de las debilidades del maestro y de la desrealización de los estudiantes, desconociendo los sentidos de la vida en la escuela.

## Capítulo I. Escuela, experiencia escolar, narrativas.

Al indagar sobre la experiencia escolar fue necesario, en un primer momento, diferenciar lo que es propio de la escuela (lo escolar), de manera que, una vez se logró identificar aquello que la constituye y la fundamenta en tanto institución, se construyó, en un segundo momento, un marco que permitió abrir una mirada a lo que ocurre en su interior, es decir la experiencia misma de sujetos que la habitan y que, a su vez, la van significando en su transitar por ella. Significación que exigió en tercer y último momento, ubicar la(s) narrativa(s) como posibilidad de construcción y comprensión de sentidos que otorgan los sujetos a sus experiencias en la institución escolar.

### La escuela y lo escolar como puntos de partida

La historia de la escuela permite comprender que es una configuración artificial, es decir, que no ha existido siempre, por lo que es necesario reconocerla en atención al contexto y a las ideas que históricamente le han dado sentido y propósitos<sup>3</sup>.

En la delimitación de la escuela y lo escolar, pueden identificarse diferentes abordajes teóricos. Para comenzar, es pertinente retomar las contribuciones de Masschelein y Simons (2014), dos autores contemporáneos que vuelven a la pregunta acerca de ¿qué es lo escolar?, al considerar que al aclarar “qué hace que una escuela sea una escuela”, se determina su importancia y la necesidad de su preservación.

La escuela en tanto invención de la *polis griega*, en palabras de Masschelein y Simons (2014), “tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual.” (p.11), el cual vinculaba una serie de ocupaciones distinguidas y específicas a quienes, por características como el origen, la raza y naturaleza eran designados en ciertos lugares sociales, aspectos de la organización que justificaban las jerarquías de las élites aristocráticas. Es así que la escuela se distancia de cualquier idea de ordenamiento natural y social, pues vinculada la idea de lo natural, se desarrollan otros tipos de orden entre los humanos de acuerdo a

---

<sup>3</sup> Comprender lo que configura la escuela y lo escolar es fundamental para ahondar en los sentidos que adquiere esta institución en las narrativas producidas por diferentes actores, en atención a los problemas de investigación en el marco de las fuentes elegidas para el presente trabajo de grado.

lógicas sociales y económicas que siguen justificando determinadas posiciones y junto a esto la disposición de condiciones específicas a ciertos individuos dentro de una sociedad.

La suspensión en perspectiva de Masschelein y Simons (2014), se refiere al establecimiento de un tiempo y espacio distanciado del hogar y la sociedad, un *tiempo libre*, que no guarda relación con el descanso, ni el ocio y por lo tanto un tiempo no productivo, como se considera en la actualidad. De este modo, “lo que hace la escuela es producir un tiempo en el que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños (...) puedan dejarse a un lado” (p. 13).

Así, desde su configuración, la suspensión<sup>4</sup> se convierte en un elemento central de lo escolar, dejando (temporalmente) afuera las exigencias de la cotidianidad:

la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela -hacer la escuela- tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas esas reglas. (...) Queremos resaltar que por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. (Masschelein y Simons, 2014, p. 15)

El tiempo escolar hace posible la existencia de los sujetos –maestro y estudiante– y de relaciones con el conocimiento –enseñanza y aprendizaje– que configuran y justifican la existencia de la escuela, en condiciones dadas, entre ellas, la delimitación de un espacio que no existe al azar:

la institución escolar y la enseñanza sólo merecen tal nombre cuando se ubican o llevan a cabo en un lugar específico. Y con ello quiero decir en un lugar específicamente pensado, diseñado, construido y utilizado única y exclusivamente con tal fin. (Viñao, 1993, pp. 22-23)

Sin embargo, la historia de la escuela muestra que la enseñanza se ha llevado a cabo también en locales y lugares hechos para fines distintos en su origen a la enseñanza, pese a lo cual desde el momento en que han sido utilizados como institución escuela, han pasado a ser identificados como tal. De esta manera, Viñao (1993) afirma: “si un edificio escolar debe ser

---

<sup>4</sup> Suspensión: “significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación” (Masschelein y Simons, 2014, p. 14)

identificado arquitectónicamente como tal es, en parte, porque la institución escolar cobra autonomía respecto de otras instituciones o poderes en relación con las cuales guardaba antes una estrecha dependencia. Y viceversa. (...)” (p. 24).

Aunque son muchos los análisis sobre el diseño y la distribución del espacio escolar desde de la arquitectura, estos exigen lecturas en perspectivas globales como configuración de *una* institución y, a su vez, lecturas fragmentadas en clave de organización interna, no obstante, estos análisis hacen énfasis en aquel espacio en el cual se lleva a cabo el núcleo de la enseñanza: el aula, como aquella frontera entre lo que queda afuera y lo que queda adentro de la escuela y donde el mundo o una parte de él, se convierte en materia escolar, puesto sobre la mesa.

Además de la idea de un tiempo y un espacio, la escuela y lo escolar ha sido definido como la configuración simbólica y material de la institución, en tanto dispositivo o aparataje que hace que se ponga marcha y funcione una “didáctica” que responde a los imperativos de lo pedagógico, lo político, lo histórico y lo filosófico en la escuela (Meirieu, 2004). Cuestiones todas, que visibilizan las reglas de orden y la relación entre los individuos que la transitan, para que sea posible habitar y constituir la institución.

En esta perspectiva, de acuerdo con Meirieu (2004), la escuela no debe ser concebida como una máquina de producción de conocimiento, ni de enseñanza-aprendizaje, en tanto que al responder a un encargo público, responde a unos principios determinantes para configurarse como institución, entendiendo como *principio* el fundamento de aquello que constituye, las finalidades y lo que se debe cumplir con un propósito específico, con sus propiedades esenciales, aun cuando, "el principio remite a un orden ideal y no a una sucesión real y cronológica” (Meirieu, 2004, p. 17).

Según Meirieu, entre los principios fundamentales se encuentra la democracia, la encarnación de la institución en los actores, la transmisión intergeneracional, la especificidad de la transmisión escolar que se efectúa de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva, la pretensión de no exclusión (universalidad), el sentido público, la heterogeneidad, exigencia de rigor, precisión y verdad en el corazón de su funcionamiento, la eliminación de las exigencias de producción, la escuela como lugar en el que uno debe poder equivocarse sin riesgos, la escuela como su recurso propio, y finalmente, la conjugación de integración, emancipación, y promoción de la humanidad en la persona. Estos principios se definen en atención a las siguientes ideas:

- El principio democrático de la escuela no se refiere a la libre participación sobre la institución, los derechos, demandas o acuerdos para llevarla a cabo, sino por el contrario, se refiere a las condiciones necesarias dentro de ella para posibilitar la democracia misma (Meirieu, 2004), las cuales se traducen en imperativos de acuerdo con cuatro grandes planos: regulación de caos al grupo social desde las prohibiciones de incesto, violencia y daño (plano antropológico) donde pueden superarse compromisos afectivos y reacciones agresivas ante desacuerdos para el alcance de objetivos comunes así como generar el respeto al mismo trabajo y los recursos colectivos; reunión e implicación de los sujetos alrededor de algo en común (plano político) como garantía de colectivos que luego resuelven sus diferencias; diferenciación entre saberes y opiniones precedido por el acceso al conocimiento (plano didáctico) para que cada sujeto pueda discernir y decidir en las discusiones sobre el futuro de sí mismo y de la sociedad; y por último, integración al mundo escolar el cual si bien no es concebido con el sujeto mismo, le otorga la posibilidad de ser y crear (plano pedagógico).
- La encarnación de la institución en los actores, (Meirieu, 2004). Es necesario interiorizar el orden escolar mediante la institución simbólica, representar la suspensión que ubica y distingue los roles y personificación de alumnos y profesores mediante la especificación de reglas (como ejemplo, el uso del uniforme y bata), con el fin de que los sujetos en efecto puedan ubicarse en la configuración espacio temporal escolar y de esta manera garantizar la separación de todo orden social.
- La transmisión intergeneracional (Meirieu, 2004), pues la escuela se convierte en la primera institución que piensa en el futuro de las generaciones, en la continuidad del hombre para prolongar y darle continuidad al mundo, se convierte en una institución que hace escapar de las individualidades y se preocupa por la construcción en común, por una transmisión del mundo desde el pasado para la incidencia en la existencia de un futuro desde la formación de los más jóvenes.

(...) la escuela es, en primer lugar, la institución que hace del futuro su principio. Y que, para preparar el futuro se otorga la misión de transmitir el pasado. Está habilitada por la preocupación de encarnar el pasado en el presente para hacer que exista el futuro. Y por la voluntad de proyectarse en el futuro para dar sentido al pasado. Es una creación de los hombres para dar cuerpo a la continuidad del mundo. (Meirieu, 2004, p. 36)

- La especificidad de la transmisión escolar se da de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva, (Meirieu, 2004). Primero, obligatoriedad en el aprender, la escuela está diseñada para ofrecer aprendizajes que no son negociables, si bien, no todos estos aprendizajes se interiorizan o se usan en la vida, son puestos dentro de la institución de forma obligatoria para acceder al conocimiento independientemente de factores que escapan a ésta como la motivación o utilidad social; segundo, progresividad de los aprendizajes, donde se alude a la organización de los conocimientos por orden de complejidad; y por último, principio de exhaustividad, como la búsqueda continua de saberes que se consideran necesarios para su acceso.

Aquí la forma escolar no se halla en la búsqueda de “verdad”, sino en la relación estudiante – conocimiento y por tanto en el modo en como el sujeto entra en contacto con el mundo y con los otros.

- El sentido de espacio público de la escuela, en la medida en que la institución apuesta por una educación para todos, y es un espacio abierto (Meirieu, 2004), en el cual no puede primar en ningún momento las reglas de ningún individuo, ni grupo de la comunidad, ni permitirse la apropiación de los dispositivos escolares en función del beneficio de unos pocos.

El espacio público, en este aspecto, no es la negación de las historias y las adhesiones individuales: es el lugar posible de una coexistencia de éstas y de la búsqueda de un proyecto común. Si ninguna creencia privada puede venir a legislar en el espacio público, es precisamente para que todas las personas – incluso en su dimensión privada- puedan encontrar su lugar. (Meirieu, 2004, p. 50)

- La heterogeneidad, (Meirieu, 2004), comprendida como el reconocimiento en el grupo de clase de diferencias de pensamiento, niveles de aprendizaje y fenómenos sociales, “hay otra manera de decir lo que significa la escuela: la clase no es una comunidad. Su función es la de juntar, alrededor de objetos culturales comunes, a personas que deben poder existir en otro lugar y de otra manera” (Meirieu, 2004, p. 54). La escuela no busca en este sentido ninguna homogeneidad ya sea de carácter ideológico, sociológico, psicológico o intelectual, no busca que los individuos que reúne se parezcan entre sí, pues aquello que es estandarizado es el comportamiento y las

normas escolares en función de lo público. Se trata de un principio que guarda coherencia con el principio de democratización y la pretensión de universalidad.

Ahora bien, siguiendo a Meirieu (2004), el principio de heterogeneidad funciona bajo el carácter aleatorio y obligatorio de agrupación, el cual puede tornarse riesgoso en la medida en que interactúen las personas que se reúnen siendo necesario establecer bases para el funcionamiento del grupo.

(...) aquello sobre lo que <<entra en materia>> con los demás, es el saber. La escuela no puede obligar a nadie a abandonar sus convicciones, sus afinidades, sus simpatías, sus antipatías; no puede obligar a nadie a amar a su vecino. Pero debe hacer que sea posible trabajar con él. Y trabajar con él sobre objetos culturales que, a la vez, reúnen a los individuos –todos deben apropiárselos- y los distinguen –cada uno <<entra en juego>>, se implica de manera personal en relación a ellos. (Meirieu, 2004, p. 58)

De este principio, se desprende el imperativo de igualdad en un sentido particular: “Igualdad pedagógica significa dos cosas: asumir que cualquiera, en tanto estudiante, es capaz de aprender (estudiar y ejercitarse), y asumir que hay cosas comunes y materias escolares comunes -para poder renovar el mundo- para cada uno de los estudiantes” (Masschelein y Simons, citados por Larrosa, 2018, p. 178) Un sentido de igualdad que permite complejizar los sentidos de la igualdad, así como las diferencias con los sentidos de la heterogeneidad y homogeneidad en la escuela.

- Exigencia de rigor, precisión y verdad en el corazón de su funcionamiento (Meirieu, 2004). Al ser el saber el centro de relación entre los individuos de la institución, no se trata de relaciones de fuerza sino de autoridad del saber en la que también se implica al sujeto docente. De esta manera la exigencia de rigor y precisión alude al respeto sobre los objetos de conocimiento pese a las interpretaciones que se puedan dar o extraer de ellos, una cuestión de procedimiento distinto a imposición en relación a la búsqueda de verdad, por la cual ésta no puede ser encarnada.
- Eliminación de las exigencias de producción:

La escuela no <<produce>> nada. Forma. Permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto del saber, el sentido del análisis y el espíritu crítico. Todas ellas cosas que, precisamente, no se ponen en circulación en el sistema de producción cuando se acaba la clase. Todas

ellas cosas que dependen, en realidad, de habilidades mentales invisibles: invisibles porque la observación directa no permite constatar su existencia con toda seguridad; invisibles porque sólo pueden mostrarse al cabo de mucho tiempo, y de una forma totalmente imprevisible. (Meirieu, 2004, p. 61)

De manera que es más importante la comprensión que la aprobación de competencias, un asunto clave en el rol del docente que además de planificar con sentido debe acompañar al estudiante para que no se pierda el ejercicio formativo en la actitud de alcance de logros (Meirieu, 2004).

- La escuela como lugar en el que uno debe poder equivocarse sin riesgos se constituye el lugar propicio para los errores (Meirieu, 2004). Sin las exigencias del sistema económico ni social en la escuela, la institución escolar es el lugar adecuado para la reflexión sobre los errores de tal manera que no ocurran afuera.

En efecto, aceptar el error no significa en absoluto excusar sistemáticamente la falta de atención, de voluntad o de trabajo. Tampoco se trata de desresponsabilizar al sujeto y promover el <<todo vale>>. No se trata de animar la facilidad, la improvisación, mucho menos la provocación. Todo esto forma parte, justamente, de lo que hay que analizar con la exigencia de rigor, de precisión y de búsqueda de la verdad que atraviesa el conjunto de las actividades escolares. (Meirieu, 2004, p. 67)

En este principio, se hace referencia al docente como aquella persona que debe analizar los factores que influyen en el error de manera que se puede comprender el porqué del mismo, que hacer para no repetirse y así mismo diferenciarse de la falta (cuestión de voluntad). Es vital el enderezamiento pedagógico, comprendido no como el señalamiento a quién se equivoca, sino como la interrupción en la lógica de competencias para la apertura de posibilidades en el trabajo común que retroalimenta la experiencia individual.

- La escuela debe ser su propio recurso, (Meirieu, 2004), esto se refiere a la exploración y uso de los elementos y recursos escolares sin acudir a agentes o instituciones externas ante la emergencia de problemáticas, obstáculos en el aprendizaje escolar y demandas a la educación. Dichos recursos no se agotan en la figura del profesor, se trata de una multiplicidad de posibilidades creada tanto por los alumnos como los

adultos en la clase y otros espacios escolares, y otros elementos como los manuales escolares como fuentes de acceso.

- Laicidad, de acuerdo a su concepto “aprendizaje de la resistencia a todas las formas de dominio... incluido el dominio de aquél o aquellos que nos arrancan del dominio de los otros” (Meirieu, 2004, p. 76), este principio no permite ningún dogmatismo, de modo que posibilita a cada niño y joven encontrar su lugar propio respecto al grupo (familia, amigos, sociedad, etc); una tarea ardua para el profesor que “compite” con los medios de comunicación e incluso con su propia influencia en la tarea educativa (emancipación del propio acto emancipatorio).
- Conjugación de integración, emancipación, y promoción de la humanidad en la persona, (Meirieu, 2004). Bajo el imperativo de integración, es necesario situar las condiciones para saber a quién y cómo, una tensión constante entre el sometimiento y la emancipación en el mismo acto de la formación, de sometimiento al saber para luego resistir toda forma de dogma.

Porque, si la escuela tiene como misión socializar a los alumnos, prepararlos para su rango de ciudadano, lo hará a través del establecimiento progresivo de situaciones de aprendizajes en que la confrontación de las personas pueda ser regulada por la exigencia de la verdad. (...) la escuela debe consagrarse a aquello que, en las obras humanas, es capaz de unir a un ser singular con sus semejantes. Debe articular las cuestiones más personales, más íntimas –a veces incluso las menos confesadas y las menos confesables- con las creaciones que, desde el origen de la humanidad, se han apoderado de ellas (...) explorar lo humano sin excluir a nadie y por todas partes descubrir, más allá de lo que separa, aquello que puede reunir a los hombres. (Meirieu, 2004, pp. 82-83)

A la escuela le corresponde en este sentido posibilitar al sujeto una articulación de sí mismo y su historia (su individualidad), con lo universal (lo común), restaurar la relación entre las generaciones, así como permitirle descubrir que muchos otros, actualmente, se plantean también preguntas, algunas en común, incluso si no llegan a las mismas respuestas.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que la escuela como institución da cuenta de aspectos básicos que definen la escolaridad y que no dependen de ningún contexto, sino de las realizaciones de tres procesos esenciales que son enseñar, aprender y educar en cuyo seno se configuran los actores: maestro y estudiante.

En la presente investigación, la escuela en tanto institución se entiende como una configuración que obedece a unas condiciones mínimas entre sujetos, como garantía para vivir en comunidad (escuela), en la cual deben apropiarse de ciertos roles para llevar a cabo la función que a cada uno le corresponde, está determinada por su edad (generación) y enmarcada por la relación con el conocimiento, la cual busca ser obligatoria, progresiva y exhaustiva, de tal suerte que es el conocimiento el que ocupa el lugar central en el ideal de la educación para todos y la consolidación de la escuela como un espacio público, donde el reconocimiento de las diferencias, además del respeto por los objetos del conocimiento y la autoridad del saber son acciones afirmativas y necesarias, ya que sin ellos, el fin de la escuela puede ser mal interpretado como el de producir y no el de formar o como el de acertar siempre y no el de errar y aprender a acertar.

De tal forma que lo escolar se comprende como las generalidades del dispositivo escuela, en su configuración misma, independientemente de los sujetos que la transitan, es decir, la forma en que los principios se materializan y operan (creación, organización y relación pedagógica entre lo físico tangible y el saber).

Hasta aquí una mirada a la escuela desde la institucionalidad, sin embargo, existen en la escuela sujetos que se configuran permanentemente y desde los cuales puede situarse otra óptica acerca de la escuela y lo escolar. Una perspectiva que puede resumirse en el abordaje de la escuela desde la experiencia.

### La escuela como experiencia

Al hablar de la experiencia escolar se hace referencia a una actividad humana derivada de su paso por la escuela, (Viñao, 2008), es decir al proceso de escolarización que reúne a niños, niñas, jóvenes y maestros durante largos años de su vida. Una experiencia en la cual, la escuela, además de relacionar al estudiante con el saber y el conocimiento, “cumple otras varias funciones sociales” (p. 11), pues permite condiciones para la constitución subjetiva, a través de las prácticas educativas y formativas de los mismos. Por ello, lo que se reconoce como experiencia escolar se imbrica a la subjetividad del estudiante y se relaciona con las comprensiones y sentidos que cada sujeto produce de su propia vida.

Desde la perspectiva teórica de la experiencia escolar, se abren nuevas preguntas acerca de la escuela. Por ejemplo, preguntas acerca de cómo los habitantes de la escuela se

relacionan con su materialidad, cómo se van apropiando de su tiempo y espacio, y cómo los relacionan con su entorno, al tiempo que se van configurando como sujetos en una cultura. Cuestiones todas que suponen leer la escolaridad desde una perspectiva centrada en los actores de la escuela y su cultura. Al respecto, Viñao propone la categoría de cultura escolar, entendida como:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2000, citado en Viñao, 2008, p. 48)

Sin embargo, Viñao aclara que existen diversos sentidos de cultura escolar:

a) la cultura «científica» de los expertos de la educación, es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación, por lo general desde el ámbito universitario, b) la de los políticos, gestores o administradores de la educación (la cultura «política»); y c) la cultura «empírica» o «artesanal» de la escolaridad generada desde el oficio de profesor o maestro, en el mismo ejercicio de la profesión a esto se le suma los modos propios de las familias o padres y madres y los de los alumnos y estudiantes. (Viñao, 2008, pp. 49-50)

Esta última, la cultura empírica, posibilita el análisis de la gramática escolar, que incorpora el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum, es decir, todo lo que organiza la instrucción en la vida cotidiana, por lo que se vuelve importante analizar lo que se hace o dice, en lo cotidiano. Es decir, la gramática cobra relevancia para comprender las formas de habitar la institución escolar como entramado de prácticas.

Un abordaje que resulta oportuno en la actualidad, porque es evidente que las instituciones modernas se han transformado y así mismo surgen preguntas acerca de la escuela, en relación con el papel del maestro, el proceso de subjetivación de los niños y jóvenes que asisten y los modos como los sujetos significan la escuela y trastocan los ideales de ciudadanía.

El cambio de preguntas frente a la institución escolar hace necesario según Corea y Lewkowicz (2004), que el sujeto hable tanto de su presente, su pasado y su futuro en la escuela, al considerar que es dicha producción (subjetiva) la fuente para comprender las instituciones no como organizaciones, sino como productoras de subjetividad, entendida esta última como:

un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real (...) Y digamos, con menos belleza que Buber, que la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas. En tiempos institucionales, los dispositivos obligan a los sujetos a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. La subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión; el dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno-filial, etcétera. (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 48)

De acuerdo a lo anterior, si la subjetividad no es cerrada y única y responde a los modos de habitar los dispositivos, se evidencia su correspondencia con la experiencia y con su producción narrativa, en la reconstrucción de trayectorias biográficas, siempre en relación con un yo y un otro (sujetos o instituciones).

Al respecto, Escolano (2011), alude a la experiencia escolar desde la memoria de quienes habitaron la escuela, al considerar que representa una configuración que evidencia la cultura encarnada:

Una parte importante y significativa de los comportamientos que practicamos a diario, la mayor parte de ellos de forma no consciente y mecánica, proceden de la experiencia en la vida escolar, es decir, del habitus incoado en la larga socialización institucional de la formación. Al comprobar de forma empírica estas conductas, los sujetos pueden asumir que la memoria no es sólo un ejercicio de recuerdo, sino cultura encarnada, esto es, una tradición ontológicamente incorporada a nuestra propia subjetividad. (Escolano, 2011, p. 22)

La idea de cultura encarnada permite comprender la interiorización del proceso escolar en el sujeto, como una operación que inicia desde las primeras relaciones del individuo con el

ámbito institucional y pasa por el cuerpo, las imágenes y representaciones, hasta desarrollar un lenguaje simbólico y unas prácticas automáticas, que integran la disposición física y mental con la actividad que se da en la escuela. Así, la experiencia escolar en Escolano (2011), puede describirse a partir de los recuerdos y significados de la escuela en relación con actores, comportamientos y escenarios específicos, entendiendo cada uno de estos aspectos como se presenta a continuación.

1. Los actores, son los otros que constituyen las orientaciones subjetivas y las relaciones por medio de la “acción”, entendida como la forma en la que los sujetos se relacionan, como mantienen y definen estas relaciones y, a su vez, las dotan de sentido. En concordancia con Dubet (2007), estas acciones solo se dan con el *otro*, intentando crear una distancia del sí mismo, por lo que son determinantes en la construcción de una subjetividad propia. De manera más específica, al referirse a los actores de la escuela, Escolano alude a los sujetos con quienes fueron compartidos los espacios y los tiempos a lo largo de los años de vivencia escolar, al reconocer que:

Las relaciones con los compañeros y compañeras (según el caso) y la interacción cotidiana con los pares de edad, de uno u otro sexo (en régimen de separación o de cohabitación), ha sido un elemento esencial en el desarrollo de nuestra sociabilidad infantil, así como en la internalización de las primeras pautas relativas a las relaciones entre iguales, y a las de género, que han ejercido una impronta determinante sobre las actitudes de las personas adultas. (Escolano, 2011, p. 20)

2. Los comportamientos según Escolano (2011), se refieren a las prácticas diarias, hábitos y conductas, que se derivan de la socialización institucional escolar (interacción entre pares, individuo- grupo, estudiante- profesor, y otros actores que circulan al interior) y la formación (interacción estudiante-saber-docente) y cuyo soporte se personifica en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano.

3. Los escenarios, se refieren a los espacios en donde el proceso de escolarización se lleva a cabo, “los edificios escolares registran en sí mismos contenidos y valores de memoria, y ellos son al tiempo inductores de influencias duraderas en las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de sus muros” (Escolano, 2011, p. 17). Estos escenarios representan un referente de la vida cultural para quienes los habitaron, porque permite ver la transición entre el hogar (la familia) y el ingreso a un nuevo espacio y tiempo social (la escuela).

Rockwell (1997), coincide en afirmar que en la estructuración de la experiencia escolar interviene el tiempo y el espacio, lo cual permite a la escuela crear una serie de reglas para poder agrupar a los sujetos y normar su participación. Esto también aplica para las maneras en que se da la comunicación y la interacción entre el grueso de actores al interior de la escuela (maestros y alumnos), por ello las diversas dinámicas que se dan en el entorno social repercuten en la formación de los sujetos, así como en su familia, trabajo y vida cotidiana.

La relación entre actores, comportamientos y escenarios, dialogan también con las comprensiones de Dussel y Caruso (2001), Corea y Lewkowicz (2004), respecto a la subjetividad que se produce en el espacio escolar, pues los analistas identifican al sujeto alumno como una construcción social que coexiste con otras subjetividades como la infantil, que deriva de la institución familiar y que también crea marcas sobre el niño; de manera que quien asiste a la escuela trae consigo una red de experiencias con otros, en constante construcción y relación. En esta lógica Dussel y Caruso, proponen:

(...) podemos definir al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa. (Dussel y Caruso, 2001, p. 5)

Se trata de una noción de sujeto que exalta el lugar de los otros o de los actores. En esta misma vía, Escolano (2011) sitúa al docente como un actor, figura de autoridad, disciplinamiento y formación en la escuela que emerge en la memoria y, por ende, en la experiencia escolar del sujeto que recuerda.

Se reconoce así que el sujeto, al entrar al mundo, lejos de una idea de acomodamiento, se ve inmerso en la socialización. De este modo, es posible comprender que, pese a que los sujetos en tanto actores se identifican con los roles que desempeñan en las instituciones, es fruto de un proceso artificial que enaltece el hecho que los sujetos no nacen con una subjetividad (Dubet, 2007), que esta se construye a lo largo de su vida a condición de interactuar con otros.

En consecuencia, la subjetividad, no puede ser entendida como un concepto único y estático, ya que está ligado a la experiencia, como lo menciona Dubet (2007), en el entendido que lo experiencial se construye desde las diversas vivencias, roles y relaciones con los otros,

y se encuentra permeado por lo cognitivo, lo emocional y lo valorativo que se construye en interacciones y que hacen del sujeto una configuración que no es dueña de sí mismo, ya que su subjetividad no le pertenece o no le es posible desde la individualidad aislada.

la idea de que la experiencia inmediata no proporciona un conocimiento privilegiado y directo del mundo. (...) el sentido de las acciones, por más personal y transparente que sea, no pertenece al sujeto que las ejecuta sino al sistema de relaciones en que están insertas. (Moreschi, 2013, p. 10)

Al estar el rol dotado de algunas expectativas que obedecen a características de los actores, el sujeto se muestra ante los otros por medio de su posición, de lo que es suyo y por medio de las experiencias que vive o ha vivido, lo que de igual forma está ligado a la subjetividad.

Frente a la noción de experiencia escolar, desde la relación entre actores, comportamientos y escenarios son pertinentes también los aportes de Rockwell (2018), para quien la experiencia escolar exige la descripción de lo cotidiano, desde una observación directa como vía para aproximarse a lo que sucede día a día dentro de la escuela. Más allá de un abordaje etnográfico (que supera los propósitos del presente trabajo), es de resaltar la comprensión y el sentido que se atribuye a la experiencia escolar como una configuración de prácticas de sujetos, en relación con un contexto cultural, histórico y social específico.

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. (Rockwell, 1997, p. 14)

Así, la interpretación de las vivencias escolares se evidencia como condición de la experiencia escolar que ha sido analizada desde diferentes perspectivas. A continuación, en la Tabla 1 se expone una síntesis de las apropiaciones teóricas que alimentan y orientan los abordajes de la experiencia escolar en el presente trabajo de grado, desde tres perspectivas disciplinares:

**Tabla 1. Abordajes teóricos de la Experiencia escolar**

PERSPECTIVA	HISTÓRICA CULTURAL	SOCIOLÓGICA	ANTROPOLÓGICA
	Agustín Escolano Antonio Viñao	François Dubet	Elsie Rockwell
POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA ESCOLAR	Analizar la experiencia escolar desde esta perspectiva en el presente trabajo permite observar la reconfiguración temporal y de memoria que el sujeto ha tenido a lo largo del paso por la escuela, es decir, de la comprensión e interpretación de acontecimientos espacio-temporales que de acuerdo con Escolano, ayuda a describir que la arquitectura de las escuelas, de los salones de clase, y de objetos implícitos, junto con sus símbolos y signos proporcionan unos mensajes de significado común para aquellos que habitaron la escuela. Y que en Viñao esta comprensión espaciotemporal analiza la escuela como un lugar en donde ocurre el acto pedagógico.	Al proponer como categoría principal la experiencia esta perspectiva en el presente trabajo permite tener una mirada de la experiencia escolar en relación con el sujeto y su configuración, el cual será el centro de la institución que a su vez se encuentra permeado por otras instituciones, y que en medio de la interacción se hace posible esta experiencia. Si bien el sujeto es autónomo y va formando su experiencia, necesita de la sociedad para posibilitarla.	Analizar la experiencia escolar desde esta perspectiva en el presente trabajo sugiere “observar” desde narrativas la reconstrucción de las vivencias cotidianas en la escuela.  En palabras de Elsie Rockwell estudiar la cotidianidad permite ver más allá del que hacer rutinario, en este sentido la vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela. Las voces de estos sujetos, refiriéndose a sus tránsitos en la escuela, es quizás una forma de recrear lo cotidiano de/en la escuela.

**Fuente: Elaboración propia**

Desde la relación entre la experiencia escolar y el plano subjetivo o el sujeto, los modos de operar en la investigación permiten considerar la estrecha relación con las fuentes narrativas. No por una cuestión instrumental, sino porque la experiencia como lo plantea Cárdenas (2018), es “una articulación posible por el acto de narrar” y, por ende, su existencia se hace visible a través de relatos cuya estructura temporal permite articular la memoria biográfica, la memoria social y la memoria histórica. Es decir, articular al sujeto en una temporalidad, en una trama de sentido, tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

## La(s) narrativa(s) como aproximación a la experiencia escolar

Al abordar el concepto de la narrativa en un sentido amplio, puede entenderse como una forma de construir, reconstruir, crear y producir sentidos y significados sobre el mundo. Al evocar el sujeto su vida por medio de la reconfiguración de la memoria (pasado, presente y futuro), recrea su experiencia a través de narrativas. Sean orales o escritas, las narrativas otorgan sentido a la realidad social e individual, resignificando incluso la misma experiencia vivida.

Es decir, las narrativas dotan de sentido, configuran y reinventan representaciones de las realidades y de lo vivido. Larrosa (2006), citado por Passegi (s.f), enuncia: “somos la narrativa abierta y contingente de la historia de nuestras vidas, la historia de quién somos en relación a lo que nos pasa” (p. 77).

Desde distintos saberes y disciplinas que se preguntan por el ser humano, la interacción social y en general por la construcción del mundo, la narrativa se destaca por el cruce de diferentes referentes que logran abstraerse en la lectura o análisis de textos biográficos, desde diferentes puntos de vista. Así, por ejemplo, la psicología cognitiva resalta los modos de conocer y estructurar el pensamiento; el psicoanálisis hace énfasis en las relaciones del sujeto atravesado por el lenguaje con Otro que puede ser él mismo, el lenguaje u otro sujeto (Arfuch, 2015); la sociolingüística sitúa la influencia de los modos en que se usa la lengua y los signos en un contexto social para la construcción de mundo y organización de experiencias, pues allí también hacen hincapié las situaciones y actitudes de los actores (Mateos y Nuñez, 2011); por su parte la filosofía, establece una relación con el tiempo histórico como reconfiguración de la acción a partir de la noción de acontecimiento, el cual permite desde las discordancias y rupturas identificar en las tramas marcas en la vida de los personajes (Ricoeur, 2004).

Frente a los desarrollos conceptuales que se advierten por separado en cada disciplina, Arfuch (2015) propone la categoría relacional de “espacio biográfico” con el fin de superar la tendencia a la sumatoria de saberes y la clasificación de las formas que puede tomar la narrativa derivada de las separaciones disciplinares; y resalta la posibilidad de visibilizar la experiencia en la heterogeneidad de las vivencias humanas. Entendiendo por *espacio* una construcción constante de relaciones e interacciones ligadas a la idea de temporalidad, y lo *biográfico* entendido, de manera global, como “los distintos modos en que puede narrarse la vida y la experiencia humana” (Arfuch, 2015, p. 298) entre ellos, relatos biográficos y

autobiográficos. No obstante, ¿Qué posibilidades de análisis sobre la experiencia escolar permiten las narrativas?

En primer lugar, las narrativas permiten tener una perspectiva amplia de cómo la experiencia escolar se puede configurar, desde la pluralidad y heterogeneidad de las vivencias reconstruidas en relatos, desde diversos matices: relato biográfico (la experiencia de una persona contada por otro, por un narrador), relato autobiográfico (la experiencia contada por sí mismo) y memorias colectivas (la reconstitución de experiencias institucionales o comunitarias contadas por sus actores). De manera más precisa,

(...) el pensamiento narrativo constituye un instrumento de indagación de los procesos de aprendizaje adquiridos a través de la experiencia tanto a nivel individual como organizativo. A nivel individual, esta modalidad de pensamiento permite al alumnado configurar y evocar sus propias experiencias y acciones –proyectándose intenciones, creencias, motivaciones, expectativas y valores implicados– así como construirse una imagen del yo singular y única. A nivel organizativo, la recogida de historias de sus protagonistas ofrece contribuciones válidas para conocer y reconocer que el funcionamiento de las instituciones educativas e identidades organizativas no sólo depende de las normas y roles establecidos, sino también de los pensamientos y experiencias que los miembros que participan en ella poseen sobre las mismas. (Mateos y Nuñez, 2011, p. 122)

En segundo lugar, al visibilizar las voces de los actores que habitan la institución, en la misma línea de pluralidad, pueden reconfigurarse las experiencias escolares, pues ser alumno de básica, bachillerato, ser docente o maestro, directivo o incluso practicante en formación, en contextos determinados, aportan a la caracterización de la escuela como institución desde la experiencia, implicando cada uno de los acontecimientos traídos al relato por cada actor o narrador. Desde la perspectiva de Escolano (2011), en las narrativas sobre la escuela se encuentra inmerso el recuerdo, el cual posibilita revivir o reconstruir vivencias que van mostrando que el paso por la escuela queda registrado en la memoria de los sujetos.

En tercer lugar, la investigación educativa desde las narrativas permite dar sentido y significado a la experiencia escolar narrada, pues además de indagar por los acontecimientos, escenarios, prácticas e interacciones en clave histórico temporal sobre la institución, indaga por la dimensión subjetiva de los actores en relación a su realidad escolar, siendo importante

su comprensión para la integración de los procesos escolares a otros contextos sociales y personales (Mateos y Nuñez, 2011).

Analizar la experiencia escolar desde la reconstrucción narrativa de lo cotidiano, como se menciona en el segundo apartado, se enriquece y toma sentido desde la documentación del modo de vivir la escuela. Desde esta perspectiva, los padres, los maestros, los jóvenes, niños y niñas son los protagonistas que tejen las relaciones y a su vez posibilitan la riqueza de la vida escolar.

los padres aportan convicciones y exigencias que son producto de los años de experiencia. Los maestros utilizan formas de organizar el trabajo escolar y de presentar los conocimientos (...) los maestros abren la posibilidad de un aprendizaje genuino dentro de la escuela. Los alumnos a su vez buscan el sentido de su encuentro cotidiano con el conocimiento, con los libros y sus compañeros. (Rockwell, 1997, p. 10)

Desde estas comprensiones, en el presente trabajo de grado se adoptó la investigación narrativa como perspectiva metodológica de investigación, sin desconocer sus implicaciones para la formación, pues como señala Passeggi se trata de un método con doble eje, un dispositivo de formación, que permite construir conocimiento sobre la propia vida, –la propia vida en escuela en tanto la experiencia escolar narrada, que se transforma en conocimiento– y, a su vez, es la vía, el modo, la metódica para tal construcción.

Una perspectiva metodológica que retoma narrativas que fueron construidas y empleadas en trabajos de grado y tesis de maestría, realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional entre el 2015 y el 2019, y las cuales reposan en el repositorio digital de la Biblioteca Central. Fuentes que se detallan en el siguiente capítulo.

## Capítulo II. Quince investigaciones que apelaron a la narrativa como marco metodológico en la Universidad Pedagógica Nacional

Producto de la primera fase de la ruta metodológica descrita en la introducción, se identificaron y seleccionaron quince fuentes documentales sobre las cuales, el presente trabajo de grado centró su análisis.

Se tomaron como fuentes primarias las narrativas originales construidas en el marco de los ejercicios investigativos que aluden al análisis de la experiencia escolar, desde diferentes interpretaciones, intereses y objetivos de estudio. La muestra final de las fuentes seleccionadas está conformada por 8 tesis de maestría y 7 trabajos de grado, los cuales fueron sistematizados en la matriz bibliográfica (Anexo 1); posteriormente, cada una de las fuentes fue sometida a lectura temática en las fichas de contenido individual para la fase de análisis, a continuación, se presentan algunos rasgos que caracterizan estas quince fuentes documentales, y que permiten comprender de manera más profunda los análisis desarrollados en los capítulos posteriores.

¿Por qué el periodo 2015-2019? Respecto a la periodización de la revisión documental, a partir de la búsqueda de fuentes en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional se identificó el año 2015 como punto de partida ya que, si bien en años anteriores existen algunos trabajos de corte narrativo, fue desde ese año cuando se elaboraron trabajos de manera sistemática, sin dejar espacios de tiempo sin documentación. Así, se determinó el rango entre los años 2015 - 2019 como el periodo para la revisión documental, por ser un lapso de tiempo como ya se mencionó con producción sistemática de trabajos de grado y tesis de maestría, con perspectivas cualitativas centradas en la construcción y análisis de narrativas (historias y relatos de vida), con miras de comprensión de diversos temas, asociados a la subjetividad.

Se hace importante señalar, además, que se escogieron únicamente producciones de acceso libre, publicadas en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, debido a las medidas de contención sanitaria que, durante el desarrollo de la investigación, se establecieron en el año 2020, en medio de la emergencia sanitaria generada por el Coronavirus.

De acuerdo con el nivel de estudio, el análisis permitió identificar que, en el caso de los trabajos de pregrado, la orientación desde la perspectiva narrativa se centra en la Facultad de Educación, pues de los 7 trabajos de grado seleccionados, 4 pertenecen a la Licenciatura en Educación Infantil, 2 a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y 1 a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Algo similar ocurre en el nivel de maestría, pues de las 8 tesis seleccionadas, 7 pertenecen a la Facultad de Educación: 6 a la Maestría en Educación, entre las que se identifican desarrollos de los énfasis en los grupos de investigación en Educación y Cultura Política y en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente y una tesis de la Maestría en Estudios en Infancia en el Programa en red con la Universidad de Antioquia. La otra tesis fue desarrollada en la Maestría en Docencia de la Matemática, la cual hace parte de una línea de trabajo autobiográfico de docentes de la Facultad de Ciencia y Tecnología.

Respecto a las preguntas y objetivos de investigación en cada uno de los niveles de formación se encuentran en los trabajos de pregrado intereses por el rescate de voces, sentires y prácticas de maestros en la escuela rural o campesina, así como experiencias pedagógicas en la capital colombiana; preguntas por el maltrato infantil narrado por niños y niñas, por la caracterización de la escuela en medio del conflicto armado y la violencia sociopolítica a partir de prácticas pedagógicas investigativas (PPI) y, formas de estar en la escuela a partir de la evaluación y el lenguaje. En maestría, las preguntas de los distintos investigadores se orientan principalmente hacia la comprensión de las formas de abordar las realidades, configuración de subjetividades y sus respectivas reflexiones sobre el quehacer docente y la práctica educativa desde la autobiografía, así como análisis de procesos de deserción escolar de jóvenes, descripción de experiencias de niños y niñas como sujetos escolares y sus representaciones de la escuela.

En el 2015, el trabajo de grado “*Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros*” (Jiménez, Loaiza y López, 2015), alude a la construcción de narrativas de maestros sobre la ruralidad como uno de los contextos en los que se inscribe la escuela colombiana, aunque sin reconocimiento amplio en la política pública y la formación de maestros.

Por su parte, la tesis de maestría “*Ser maestra. Historia de vida*” de Ángela López (2015), está dirigida a analizar la manera cómo se ha llevado a cabo la configuración subjetiva de una maestra enlazando lo social y lo particular en un contexto específico, cómo se

entrecruzan lo personal y lo profesional, y cómo se interrelacionan la formación, la práctica y la experiencia.

En el 2016, dos trabajos investigativos se preguntaron por las experiencias de niños, niñas y jóvenes, desde diferentes énfasis, el primero un trabajo de pregrado y el otro una tesis de maestría. Respectivamente se enfocan en el maltrato infantil “*Narrativas de maltrato infantil en niñ@s de 7 a 12 años de la fundación Shekinah*” (Martínez, 2016), y la deserción escolar en “*Experiencias educativas de jóvenes del IDIPRON y procesos de deserción. Construcción de elementos pedagógicos en este campo*” (Ordoñez, 2016).

Un tercer trabajo se interrogó por el proceso de paz “*Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los llanos del Yari*” (Pérez, 2016). Esta última un trabajo de grado producto de reflexiones de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC) 2015 – 2016, en la que se identifica lo que sucede con la escuela y sus actores en medio del momento histórico de los diálogos de paz entre el gobierno y las FARC, sentido en el que se reconoce la escuela como espacio protector, y al maestro como un agente externo a la comunidad que no se vincula con el enfrentamiento armado.

En el 2017, en la tesis de maestría “*La serie familia-infancia-escuela: memorias de una maestra del municipio de Macanal (1947-1978)*” (Muñoz, 2017), se aporta un análisis desde el registro biográfico de una profesora, que permite reconocer la escuela, en un territorio rural-urbano, “como una institución que podía ayudar en la administración de los recursos terrenales y aprender de los principios de convivencia en paz, respeto y armonía” (p. 4). Una institución en relación estrecha con la familia, en cuya articulación se configura la infancia, en tanto sujetos producidos de acuerdo al contexto rural o urbano, a través de la disciplina y la enseñanza de saberes (Muñoz, 2017).

En el 2018, en las tesis de maestría tituladas “*La escuela narrada por los niños y niñas, imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela*” (Barreto, 2018) y “*Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar*” (Torres, 2018) se valoran las voces de niños y niñas de transición, encontrando en la primera un imaginario en torno a la escuela como un lugar asociado al espacio físico y a los sentimientos, mientras que la segunda problematiza la subjetividad de la infancia en la escuela.

“*Las formas del silencio en la escuela. ¿evaluar las palabras? Experiencia pedagógica en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme*” es un trabajo de grado de Borja y

Ramírez (2018), que trata las formas de estar en la escuela a partir de la evaluación y el lenguaje. Por su parte, las tesis de maestría “*La ruta del venado. Las historias de vida como configuración de expresiones de lo político en la práctica docente*” (Estrada 2018), y “*La orientación escolar contada desde una ‘tranquila historia’*” (Villarreal, 2018) realizan una investigación biográfico-narrativa reflexionando sobre la práctica pedagógica, en el caso de la primera aludiendo a las narrativas en educación como “la imagen de una época, el análisis a pequeña escala del estado de cosas de una nación. Posibilidad de formular y reformular las rutas de formación de los docentes” (Estrada, 2018, p. 164), encontrando allí también la posibilidad de reconfigurar la sociedad y el país desde lo micro.

Por último, en el 2019 existe una tendencia a la pregunta por las experiencias y trayecto de vida de docentes, los trabajos de grado “*Investigación biográfico-narrativa: la práctica pedagógica de dos maestras rurales en escuelas con enseñanza multigrado*” (Cetina, Mayorga, y Méndez, 2019), “*¿Y si pedagogizamos la palabra? La escuela de la memoria en movimiento; una reconstrucción Colectiva de la memoria del corregimiento de Lerma, Bolívar-Cauca*” (Pachón y Mellizo, 2019) y, “*Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas*” (Bueno, Forero, y Ramírez, 2019) reúnen distintas experiencias tanto de maestros en la ruralidad como de maestros en diferentes localidades de la capital. La tesis de maestría “*La mirada de la reflexión docente a través de narrativas. Historiando nuestra comprensión de la conversión del lenguaje retórico al algebraico en el aula*” a diferencia de los anteriores trabajos investigativos sitúa la experiencia desde la narración autobiográfica de las autoras Pérez y Rubiano (2019).

Siguiendo con el panorama general, en cuanto a los narradores, en algunos trabajos se identifican voces de maestros, estudiantes y otros actores al tiempo. Sin embargo, se identificaron de manera reiterativa las voces de maestros en las experiencias escolares en 11 de las fuentes (trabajos de grado y tesis); siguen la participación de estudiantes en 7 fuentes; y finalmente, se identifican otros actores como trabajadores de la institución escolar, familia o personas de la comunidad como informantes o entrevistados en 4 de las quince fuentes biográfico- narrativas.

En cuanto al desarrollo de la metodología biográfico narrativa que cada trabajo investigativo adoptó para la realización de los relatos escritos, se visibilizó una diversidad en el uso de materiales y técnicas para la recopilación y construcción de las fuentes primarias, en

su mayoría compartidas en varias de las tesis y trabajos de grado analizados: talleres, sistematización de prácticas pedagógicas, autobiografías, recopilación de escritos de otros individuos, documentos personales, entrevistas semiestructuradas, observación-no participante, diarios de campo, relatos de vida, grupos focales, conversatorios.

Finalmente es fundamental señalar que los 15 trabajos de grado y tesis de maestría presentan narrativas de actores de diferentes partes de Colombia, tanto del territorio rural como urbano, lo que permite una suerte de acercamiento a la escuela rural en zonas de Cundinamarca, Santander, Cauca, Valle del Cauca, Caquetá y Meta; a escuelas urbanas de Bogotá, donde se encuentran vivencias en diferentes sectores como Bosa, Santa Fe, Usaquén, Rafael Uribe Uribe, Sumapaz, y Usme, con narrativas de experiencias en la institución escolar desde el nivel de preescolar, primaria, bachillerato e incluso educación superior, posibilitando una mirada panorámica a la escuela colombiana.

### Capítulo III. Los actores de las experiencias escolares

*"...el maestro es quien lidera y potencia todas esas inquietudes y se las trasmite a los niños, porque si es un líder los niños serán unos líderes y si es una persona pasiva los niños serán pasivos"*

(Maestro Diego Vivas entrevistado por Jiménez et al., 2015, p. 119)

Este apartado se nutre del análisis de las alusiones a los actores y acontecimientos personales en las experiencias escolares reconstruidas en las narrativas, en las quince fuentes documentales. En términos generales permite desarrollar el primer objetivo específico del presente trabajo de grado: identificar los actores que emergen en experiencias escolares narradas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría, elaborados en la UPN entre los años 2015 y 2019.

Entre los hallazgos se resalta, en un primer momento, narrativas que aluden al profesor o maestro como uno de los actores principales sobre el que recaen reflexiones a partir de su quehacer y el vínculo con los estudiantes, la familia y la sociedad en general; en segundo momento se destacan las narrativas autobiográficas de profesores que resaltan a los estudiantes como actores principales y en un tercer momento se alude a esos otros actores que transitan de manera intermitente la escuela.

#### El maestro es el todo, para todo y por todo

El maestro es el actor que toma más relevancia en las experiencias narradas, en tanto se alude al profesor o maestro, a su quehacer y a las vivencias, así como a su saber y a la relación con el trabajo que realiza o realizaron en las diversas instituciones educativas. Este sujeto aparece en las narraciones construidas desde el recuerdo de estudiantes y desde narraciones autobiográficas de maestros.

Las narrativas analizadas dejan ver dos referencias a la persona que tiene por oficio la enseñanza: maestro o profesor, las cuales aparecen ligadas al contexto en el que se encuentran inmersos, así la palabra maestro se emplea de manera recurrente en los contextos rurales, pero también al interior del gremio docente.

Además de los roles que cumple el maestro dentro de la institución escolar, bien sea de contexto rural o urbano, se puede visibilizar en las narrativas que el maestro se encuentra vinculado a tareas importantes alrededor de la comunidad. Así, por ejemplo, el maestro Diego Vivas cuenta en las entrevistas realizadas por Jiménez et al. (2015):

El maestro rural es ese maestro que tiene el liderazgo, el maestro rural es el alcalde, el maestro rural es el cura, el maestro rural es el psicólogo, el maestro rural es quien está dispuesto a ser hasta de enfermero, entonces es eso es lo que somos los maestros rurales, somos el todo para todo y por todo ¿sí? (p. 116)

Un actor que encarna la posibilidad del hacer, como muestra real del principio de igualdad (Meirieu, 2004), que sobrepasa el rol técnico o instrumental y que precisamente a través de la interiorización de su rol pedagógico y su compromiso social adopta otros roles.

Así, en el territorio rural se vincula al maestro a una multifuncionalidad de tareas y compromisos fuera de la escuela que hacen que su papel pedagógico se desborde, identificándose por su liderazgo y respuesta a la comunidad desde distintos lugares. En otra experiencia narrada se describe a otra maestra rural:

Eso la maestra tenía que hacer de todo, todo lo del movimiento de la vereda tenía que darse cuenta, de todo, ella tenía que darse cuenta de enfermos en la vereda (...), lo de la escuela común y corriente (...), todo lo que es matrículas y estar pendientes ir a las reuniones cada mes (...) y en la vereda (...) dar cuenta por la salud, por los enfermos, (...) hasta llevarles el sacerdote, de todo se tenía que uno dar cuenta ahí en (...) la vereda de los niños, de todo lo de los niños de la salud de llevarlos a las vacunas (...) ir cada 15 días a misa obligatorio. (Castañeda citada por Muñoz, 2017, p. 43)

Maestros y maestras, sujetos cuyo valor social se ha otorgado con base a las responsabilidades que han asumido y que varía según las necesidades, apoyos, demandas e incluso abandono de otros en el contexto que han habitado, y que pareciese que significara la entrega total a la comunidad o sociedad en una renuncia a lo personal porque solo quien es maestro puede intervenir en tantas esferas de la vida simultáneamente.

Por su parte, los estudiantes ubicados en colegios urbanos se dirigen a quienes adoptan la figura de enseñante con la palabra profesor (a), se visibiliza además de manera particular aquellos dedicados a la educación superior, es decir, los profesores universitarios.

Se hace un énfasis en el ser maestro desde una especie de valores exaltables de la profesión y su oficio, ya que se menciona en muchos relatos la creatividad, la paciencia, el amor, la vocación y el liderazgo en la comunidad. Valores que describen la identidad del actor maestro o profesor, cuya carga emocional y social comprometen al adulto enseñante en la resolución de distintas situaciones enunciadas en los relatos.

Como maestro o profesor que se narra a sí mismo se reconocen algunos errores, algunas carencias y el estar en falta de más conocimiento, de mejores dinámicas, de más creatividad. Por ello se expresa el deseo de seguir aprendiendo.

Ser maestro de vocación es algo muy sencillo, que le llegue la oportunidad al talento. Así fue, el método lancasteriano aplicado por mucho tiempo en la escuela rural campesina de Sumapaz, me permitió descubrir el cómo aprender en el afán de enseñar. Porque se reveló la sentencia que profesor es quien por dificultad de aprender se dedica a enseñar. En una concepción avanzada de la pedagogía, el maestro es quien aprende de su propia experiencia y enseña con la experimentación ajena. (Maestro Alfredo entrevistado por Bueno et al., 2019, p. 126)

Reconocer ciertos vacíos en la práctica pedagógica por parte del maestro, se advierte en las narrativas como una forma de dar paso al interés por seguir formándose; se sitúa la propia experiencia como punto de referencia para mejorar, no obstante, no se desconoce que es un proceso aún más enriquecido cuando se visibiliza la experiencia de colegas, tanto en la expresión de logros y errores como de sentires y reflexiones, recuerdos emocionales de la red de experiencias escolares compartidas y vividas durante la infancia y la adolescencia ahora en calidad de adultos en la etapa profesional.

De acuerdo al apartado que se refiere a la escuela como institución, desde los principios de Meirieu (2004), la escuela posibilita el poder equivocarse sin riesgos, la institución escolar es el lugar adecuado para la reflexión sobre los errores, para el trabajo común que retroalimenta la experiencia individual y para enriquecer el desarrollo profesional.

En relación a lo anterior, se menciona en algunas narrativas el sentir del maestro al dar algunas clases, y realizar algunas dinámicas siempre pensando en qué les gusta a sus estudiantes (esos otros actores también fundamentales de la experiencia escolar), y cómo ir más allá de la escuela. Es decir, en las narrativas se aprecia a un maestro presto para responder a las situaciones más íntimas que pueden atravesar sus estudiantes. Angela María López en su tesis de maestría “Ser maestra. Ser historia” narra de manera autobiográfica:

Considero que mi labor es enamorarlos y poco a poco lo voy logrando. A los chicos si les gusta leer, pero no por obligación, no cosas largas, no solos. Con el tiempo me preguntan qué les recomiendo y yo les presto textos o les sugiero otros. Muchos me recuerdan por los cuentos que leímos. (López, 2015, p.122)

En este sentido, es posible observar al maestro en constante relación con los estudiantes, desde el anclaje del saber. En estos casos es notorio como el docente se interesa por innovar sus métodos de enseñanza y generar un gusto por el saber, aspectos que a su vez el estudiante percibe, y que en la medida en que marca la experiencia escolar de éste puede llegar a convertirse el maestro en referente de constitución. Así lo manifiesta la maestra Yesenia recordando a su maestra de grado primero, en la entrevista tomada por Cetina. (2019)

El principal motivo que me llevó a ser maestra fue un encuentro que tuve con mi maestra de grado primero, fue un encuentro muy bonito porque la metodología que ella trabajaba con nosotros era tan dedicada, con tanto amor, con tanto cariño que de verdad yo pienso que ella marcó mucho mi vida. A partir de ese momento yo siempre quise ser maestra por eso mismo. (p. 150)

Como se aprecia en este relato, la figura de la maestra, la relación con el saber, las dinámicas y metodologías del aula de clase que se recuerdan como positivas, así como la relación que se va configurando con los estudiantes, deja huella y razones importantes para la construcción de un proyecto de vida y decisiones como el ingreso a la educación superior.

Al respecto, no se puede desconocer que dichas decisiones se dejan ver en las narrativas, ligadas a un cúmulo de actores que también influyen: la familia, los amigos y quienes rodean al sujeto son también importantes en las decisiones que se toman a futuro para la formación académica. En todo caso, como se aprecia en la anterior narrativa, es común observar al maestro como actor principal de motivación para ejercer la misma carrera.

En el entendido que las experiencias escolares pueden describirse a partir de los recuerdos y significados en relación con actores, comportamientos y escenarios específicos de acuerdo con Escolano (2011), las narrativas analizadas hasta el momento sobre el maestro o profesor como actor muestran la interiorización del proceso escolar, que inician en las primeras interacciones dentro de la institución, en una dinámica que pasa por el cuerpo, las imágenes y representaciones del otro. Esto es evidente en el caso del recuerdo sobre la maestra de primaria en la decisión de formarse como maestra de la narradora, pues en esa narrativa pareciera que la orientación subjetiva para elegir una profesión se construye en un

enlace experiencial, a partir de las vivencias y roles con una maestra de primer grado, a quien se le asocia a un sentido estético, a emociones, sentimientos y acontecimientos personales que marcan las prácticas del ingreso a la cultura escolar (Dubet, 2007).

Si bien es posible identificar una figura de ejemplo para formarse a futuro como maestra por la imagen que quedó grabada de la experiencia infantil, también se observa que existen los recuerdos no gratos de algunos maestros por sus comportamientos y la relación con el grupo de estudiantes, como bien se describe en el relato autobiográfico de la maestra Ana Pérez en la tesis de maestría “La mirada de la reflexión docente a través de narrativas. Historiando nuestra comprensión de la conversión del lenguaje retórico al algebraico en el aula”:

No quería ser profesora de Matemáticas, porque pensaba en los profesores que tuve y sólo me daba alegría recordar a la profe Francy, mi profe de quinto de primaria ¡la mejor profesora que había tenido hasta el momento!, paciente, servicial, nos evaluaba jugando, no importaba si nos equivocábamos, ella era muy amable con todos, siempre estaba alegre, nos sonreía y tenía el poder para que todos le prestáramos atención; los otros no, los otros profesores que tuve sólo eran amables con los que tenían habilidades en matemáticas, todos, excepto la profe Francy, enseñaban algoritmos que debíamos memorizar y repetir. La imagen del profesor de matemáticas que tenía era de una persona poco emotiva, seria, no había un momento fuera o dentro del aula en donde me haya sentido con la libertad de opinar y no ser juzgada por un mal procedimiento en algún algoritmo, no quería convertirme en eso. (Pérez y Rubiano, 2019, p. 23)

En efecto, en el análisis de las narrativas, se identifican dos referentes de maestro, de un lado, un profesor amable y empático y, de otro, un profesor serio y apático, respecto a los cuales el sujeto niño va construyendo percepciones e imaginarios de lo que implica ser maestro y así mismo asumirse como estudiante. Percepciones e imaginarios que suelen tener un acento en las narrativas de maestros en formación o en ejercicio, donde las narrativas del recuerdo de los propios maestros denotan la oportunidad de escoger hacia dónde estaría dirigida la formación académica y cómo ser maestro y educar a futuro, en algunos casos asociado con el tipo de materia o disciplina que se dicta.

En el relato anterior se pone en evidencia que la escuela no es solamente un espacio donde se construye conocimiento, es también, y mayoritariamente, un lugar que funciona a

partir de las relaciones interpersonales de los actores que participan en ella, en tanto es un espacio de socialización. Por esta razón, la persona que narra su experiencia en dicho caso, con profesores de la asignatura de matemáticas, ubica las referencias interiorizadas producto de su experiencia escolar compartida, construyendo una imagen general del profesor de la cual se distancia y que a su vez significa un posible impedimento o determinante negativo en la elección profesional, pero que logra cuestionar y superar a partir de las relaciones con otras figuras docentes.

También es necesario señalar que esta relación de simpatía o apatía hacia un maestro pasa a establecer un vínculo particular con el área de conocimiento que este enseña y/o las prácticas que se imparten durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Mientras que una experiencia escolar puede estar marcada positiva o negativamente por acontecimientos o afectos personales entre los actores maestro y estudiante, otras experiencias escolares pueden marcarse por la elección y repetición de prácticas que el maestro implementa en el aula, por ejemplo, la memorización de algoritmos en el caso de la última narrativa.

Es decir, este relato autobiográfico y las narrativas en general dejan ver que el conocimiento siempre está mediado por la comunicación que se establece entre los actores que participan en la escuela, por lo que el aprendizaje depende en gran parte de la empatía que se establezca entre estudiante y maestro para luego tener un aprendizaje satisfactorio. Por esta razón la apatía que se tiene hacia ciertas asignaturas, sobre todo para el caso de aquellas pertenecientes al campo de las ciencias duras, puede estar íntimamente vinculada a la experiencia escolar. Sin embargo, experiencias en las que algunos eventos marcan el deseo y las posturas frente a la relación con el otro y con el mundo. De ahí que quienes optan por ser docentes, dejan ver como la formación universitaria en estas áreas y sus relaciones con la pedagogía, ha sido asumida más allá de la claridad conceptual, es decir se orienta bajo la preocupación por el aprendizaje de “todos” como gesto ético:

Por su puesto durante la licenciatura tuve profesores que se interesaban porque todos sus estudiantes, con habilidades o no, aprendieran algo de lo que ellos orientaban y otros que solo seguían la clase con quienes participábamos sin importar si los demás entendían o no, y ¡claro! Yo me enamoraba de las matemáticas, pero aún no quería ser profesora de matemáticas, ahora pienso que lo que no quería era ser como esos profesores a los que no les veía bondad. (Pérez y Rubiano, 2019, p. 26)

Con la anterior narrativa se expone el planteamiento de la maestra en relación con las responsabilidades de la escuela pública propuestas por Meirieu (2004) en la medida en que la institución apuesta por una educación para todos, y es un espacio abierto. Lugar donde se deja de un lado la individualidad y no debe permitirse la apropiación del conocimiento ni las herramientas por unos pocos, una tensión constante para el docente que se supone encarna los principios de la institución y que debe luchar incluso contra su propia lógica de conocer el mundo porque es solo una entre las tantas que se pueden ofrecer a los estudiantes.

En las narrativas, también es interesante la relación del maestro con el estudiante desde los recuerdos de las características físicas. Lo físico como detonantes de memoria y de resignificaciones de la experiencia escolar permite reconocer la importancia de los actores. Así, por ejemplo, en Mateos y Nuñez (2011), se aprecia la identificación de los distintos actores que permean el paso por la escuela, permitiendo entrever que el funcionamiento de la escuela no depende solo su estructura organizativa sino también de las vivencias de los sujetos.

Al respecto, en la narrativa encontrada en la tesis de maestría “La orientación escolar contada desde una tranquila historia” escrita por Villareal (2018), desde su relato autobiográfico se describe a una docente desde el lugar de estudiante:

Nuestra directora de Grupo de Sexto, la llamábamos Arcoíris por el color de cabello, aunque muchas pensábamos que su cabello hacía honor al que en momentos considerábamos (atrevidamente) que se le “corría el tejado” —como coloquialmente se dice ante una persona que en momentos dice una cosa y al otro se contraria. Pero entre sus cosas nos ayudó mucho a superar esa transición del cambio de primaria a secundaria, adaptarnos a las dinámicas propias del nivel, y a que nuestros padres recibieran quejas por todo, pero gracias a una de esas quejas dejé de ser víctima de burlas de algunas compañeras, gracias a que ella actuó de manera pronta y no permitió que la situación pudiera llegar a mayores. (p. 77)

Aunque en el plano institucional pareciera que está definida esta relación maestro-estudiante, es evidente que en la experiencia interpersonal que se construye en la escuela esta relación entre estudiantes y sus maestros es mucho más rica y compleja. La narración anterior pone en evidencia la riqueza que existe en el diálogo entre estos dos actores de la escuela, anteponiendo las singularidades de la profesora en lo físico, en lo emocional y en los modos en que esas características incidieron en el manejo de las situaciones escolares. Quizás

en este tipo de narrativas la relación pedagógica se aprecia como eso que se construye en el vínculo de la estudiante con el maestro, como un sujeto que se analiza por el estudiante (la maestra) en todas sus dimensiones, la física, la emocional y la actitudinal, aunque llama la atención que en esta narrativa no se mencione el aspecto cognitivo.

Lo que resaltan estos relatos, y que es común en gran parte de las narrativas que exponen las distintas tesis y trabajos consultados, es que el conocimiento está supeditado a las experiencias personales que se construyen dentro del espacio de la escuela, situando en un primer plano las relaciones interpersonales allí desarrolladas y luego, los espacios con sus contenidos y significados derivados de las redes de memoria colectivas, producto de la socialización, que en concordancia con Escolano (2011) con el pasar del tiempo se convierten en fuente principal de la memoria de quienes vivieron bajo el cobijo de los muros de la escuela.

Un registro que, en el caso de los maestros rurales, se percibe aún más por las distintas tareas que se asumen, complejizando el rol como se aprecia en varios relatos. Una cuestión que no solo se vive en el contexto colombiano, sino también en otras sociedades donde los bajos recursos y el poco personal para las distintas funciones que demanda la escuela hacen que el maestro rural se vea en la obligación de suplir y de actuar en las múltiples circunstancias en que se presenta. Aunque, también, valdría la pena preguntar si las múltiples funciones del maestro rural tienen que ver con la valoración social que se le da en las comunidades campesinas y no solo con la precariedad de los contextos.

Si bien en los diferentes relatos analizados, se encuentra con preponderancia el quehacer del maestro rural, ello no significa que no emerja el maestro dentro de otros contextos, pues se encontró en las distintas narrativas el recuerdo de maestros en diversos marcos sociales, en donde se tiene en común la evocación de las prácticas pedagógicas, la apariencia física, la variedad de responsabilidades, el ejemplo para la formación a futuro de los estudiantes y, a su vez, una reconfiguración de los sentidos de las acciones. Lo que de acuerdo con Ricoeur (2004), puede interpretarse como lo que surge de la identificación de los acontecimientos personales que se recordaron con las huellas que dejaron los maestros y que influenciaron significativamente en los modos de vida a futuro. Un futuro que hoy es el presente, cuando ya muchos de los narradores desempeñan ahora el rol de profesores.

Por lo tanto, el oficio del maestro desde el análisis de la experiencia escolar en las narrativas sugiere una aproximación a la institución escolar, desde la emoción y el

sentimiento que habita en la vida en la cotidianidad escolar y que se reconstruye desde el relato.

### Estudiantes, actores tejedores de experiencias en la escuela narrada

Antes que nada es preciso situar la condición de estudiante a partir de la diversidad de las mismas fuentes narrativas, pues se encuentra un rango amplio en la experiencia narrada como actor estudiante, de un lado primando la descripción que ofrecen los narradores docentes en su relato de la cotidianidad escolar, por otro lado, el recuerdo desde el adulto a su etapa infantil y juvenil en la institución e incluso posterior en el caso de estudios superiores y de otro lado, en menor medida, el relato de niños y jóvenes con relación a su pasado inmediato.

Como se menciona anteriormente, las narrativas que priman son aquellas expresadas en voces de maestros, por lo cual se observa en primer lugar la referencia a los de estudiantes desde el ideal de formación: la necesidad de preservar y educar a las nuevas generaciones en valores como la honestidad, la solidaridad, el trabajo en equipo y el respeto por los demás, lo cual en contraste con el diario vivir se tensionan con algunas experiencias dentro y fuera del aula que se tejen y dialogan con los sujetos que intervienen en la escuela.

Por lo cual la escuela y el maestro son fundamentales en la vida de los estudiantes dejando grandes huellas y marcas, ya que estos cómo se expresa en algunas narrativas de algún modo u otro “salvan” a los estudiantes de diversas situaciones y los impulsan a ser mejores, a superarse, a ser visionarios, y a tener o cambiar su plan de vida o la visión del mundo. Un ejemplo de estas huellas se plasma en la narrativa analizada en la tesis de maestría “Ser maestra historia de vida” escrita por López donde se refiere a uno de sus exestudiantes:

Pagó una condena de dos años, no quiso volver al colegio porque le daba pena. Terminó el bachillerato estudiando por la noche y el día del grado me llamó diciendo “profe, tengo tres boletas para la ceremonia, la de mi mamá, la de mi novia y la suya”. (López, 2015, p. 125)

En este relato se aprecia como la relación entre estudiantes y maestros no está limitada por el aula o las tareas académicas, ya que estas pueden ir más allá, creando vínculos entre sí, lo cual permite que la enseñanza se extienda a otros contextos, lugares y a otras formas de ser. Cuestiones que permiten comprender la relación

entre enseñanza y formación, donde la escuela en el plano de la experiencia de sujetos concretos, permite analizar que los procesos educativos no se limitan a los espacios ya establecidos, ni a los saberes que han sido compartidos a lo largo de los años, sino a lo que cada sujeto vive con el otro, en relaciones mediadas por el saber, pero también por el afecto.

En las fuentes es claro que la escuela se configura como un espacio de encuentro entre los sujetos y el saber, no solo del maestro y estudiante, sino también con los padres. De esta manera, en un segundo momento, las narrativas aluden a los estudiantes como el futuro de la sociedad, se habla del papel de la familia en la formación profesional y de la influencia de los maestros en los padres para llevar a sus hijos a estudiar y a acceder a los distintos niveles de educación.

En este municipio hace muchísimos años no había accesibilidad a estudiar, era muy difícil, aunque ahora hay más posibilidades; entonces mi papá y mi madre siempre quisieron que yo estudiara, no sé por qué, porque mis otros hermanos no estudiaron, pero entonces a mí me dieron como la posibilidad de estudiar debido a una experiencia que yo tuve en cuarto y quinto con un maestro, (yo hice cuarto y quinto en un solo año) entonces el maestro le dijo a mi padre que él me pasaba a quinto pero con el compromiso de mi papá de que me tenía que poner a estudiar, o sino que no me dejaba hacer los dos años en un año, mi papá en aras de que pues todo fuera como más rápido le dijo que si, y bueno yo hice sexto y séptimo en el campo, en un corregimiento, y luego ahí ya no podía seguir estudiando porque solo había estudio hasta séptimo, entonces con muchos sacrificios finalmente mi papá pudo hacer el contacto con un familiar, un amigo y me trajo al pueblo, al casco urbano que es muy lejos de donde yo vivía y bueno ahí entré a estudiar a una Normal yo soy bachiller pedagógico, y bueno ahí empecé con la carreta de la pedagogía y el gusto por la pedagogía, ya con muchas dificultades pero bueno, empecé a estudiar y ahí se queda como la intención de seguir trabajando con esto pues que es tan bonito. (Maestro Miranda entrevistado por Loaiza et al., 2015, p. 80)

Narrativas como esta, dan cuenta de las preocupaciones, gustos, pensamientos, motivaciones, debilidades, carencias y particularidades de la experiencia escolar que se genera en relación con otros y que como estudiante pese a la dependencia inicial de acudientes y la presencia de obstáculos tanto sociales como personales referencia cada vez más la interdependencia del sujeto mismo y su posición frente a la educación como experiencia

propia. Sin embargo, al interactuar constantemente con otros cercanos en etapa de desarrollo, la experiencia escolar se nutre aún más, pues como se ve expresado en la siguiente narrativa, en un tercer momento, los pares estudiantes cumplen un rol fundamental en el proceso de socialización y de constitución de subjetividad:

Era decisivo el grupo de compañeros con los que se compartían gustos comunes. Gisel, Isabel y David conformaban mi guetto. Ellas y él, son fundamentales en la manera en que configuré mi paso por el Lozano. Un cuarteto de tranquilos estudiantes y amigos. Con ellos compartía buena parte de mis trabajos, el gusto por ciertas materias, las críticas o buenos comentarios a las prácticas pedagógicas de las y los docentes, etc. (Estrada, 2018, p. 72)

En este mismo sentido se pueden observar algunas de las practicas que los estudiantes realizan al interior de la escuela, las cuales se convierten en experiencias enriquecedoras para el sujeto y permiten observar las diversas relaciones con el saber, pero también aspectos que van primando en la configuración subjetiva. Otra narrativa de la misma tesis de maestría de Estrada (2018) relata “Me hice parte del equipo de estudiantes que manejaban la emisora escolar. Disfrutaba mucho al emular a los profes de la radio. Compartir los gustos de la minoría sonora, con la comunidad de estudiantes y docentes” (p. 74).

Así como los relatos permiten expresar las dinámicas escolares placenteras, dejan ver que el saber académico puede tornarse desagradable o difícil. Justamente, la dificultad que generó cierta clase, tema o profesor, emerge en las narrativas permitiendo leer las tensiones y/o aversiones que también configuran la experiencia escolar, lo que influye en algunos casos sobre el proyecto de vida de los estudiantes, así como el reclamo o la queja por los métodos o las formas de enseñar. La siguiente narrativa es contada por una de las maestras autoras de la tesis de maestría, al recordar el transcurso de su formación como licenciada:

Trasnoché una vez más y llegué con una nueva propuesta a la asesora y ella contestó “No sirve, no se da cuenta el sacrificio que yo hago por venir a hacerle una asesoría extra para que no haga las cosas como deben ser”. Me exalté, me levanté y con voz fuerte y mucha rabia le dije: –no está haciendo más sacrificios que yo al venir acá, para escuchar siempre un no sirve que nunca explica por qué no sirve, usted que dice que hay que tener en cuenta a los estudiantes no me tiene en cuenta a mí, no se preocupa por mi bienestar, todo su discurso se queda en palabras. Si no sirve lo que hago dígame por qué, tal vez pueda corregirme mejor (Pérez y Rubiano, 2019, p. 30).

Lo anterior deja ver que la relación con el saber esta mediada por la comunicación entre los actores profesor y estudiante, en una apuesta por la formación a partir del manejo de errores, afirmaciones y actitudes de desagrado. Cuestiones fundamentales, porque más allá de dejar ver el “manejo” a ciertas situaciones cotidianas, permiten comprender que la experiencia escolar se compone de malos y buenos momentos como se ha observado en las narrativas.

Por otro lado, en la relación con las narrativas que aluden a los estudiantes y al saber, entra en juego la búsqueda propia, algunas decisiones a las que se enfrenta el sujeto en constitución, siguiendo gustos, deseos personales o indagaciones, dejando de lado los límites o las dificultades que se puedan presentar. Así lo expresa el educador Evertó en la tesis de maestría escrita por Pachón y Mellizo (2019) “¿Y si pedagogizamos la palabra? la escuela de la memoria en movimiento; una reconstrucción colectiva de la memoria del corregimiento de Lerma, Bolívar-Cauca”:

Me fui a un colegio técnico industrial y lo hice no porque haya dejado de ser cristiano, ni por dejar de tener ese amor y ese respeto por Dios, sino porque un día cualquiera me dio por darme un paseo por un sitio donde quedaba el Instituto Técnico Industrial de Popayán, y entonces miré a un grupo de estudiantes trabajando en unas máquinas haciendo cosas de madera, los vi haciendo trabajos de electricidad y eso de lo técnico a mí me llamó profundamente la atención, entonces me cambie y le dije a la familia. (p. 160)

Esta experiencia permite además visualizar algunos efectos del proceso escolar, aún en transición, pues al permitirse el estudiante examinar otros procesos de formación que, aunque no precisamente reproducen los valores cristianos le permiten acercarse al mundo de otra manera. Una elección que, aunque puede tensionar al sujeto con otras instituciones con la familia, bajo el principio de laicidad de la escuela (Meirieu, 2004), le permite encontrar su lugar en el mundo sin renunciar a sus valores.

Como se ha dicho en varios apartados, la relación con el saber no es lo único que caracteriza a los estudiantes en las experiencias escolares narradas, pues es posible advertir una relación con aspectos culturales y económicos que inciden en los modos en que los niños ejercen su rol de estudiantes, incluidos los tiempos que van a la escuela, la narrativa de la maestra Amparo López de la misma tesis de maestría de Pachón y Mellizo (2019) ilustra este argumento:

Acá tampoco existía parroquia entonces los pelados estudiaban hasta tercero y ese mismo año el sacerdote que venía de Bolívar les hacía la primera comunión, como la mayoría de los pelados hacían su primera comunión se iban y hasta ahí era el estudio, pero también otra característica era que ellos entraban grandes a la escuela entonces nosotros de ver que los pelados se nos iban pues hablamos con el sacerdote y le dijimos que al menos hicieran la primera comunión en quinto para que los niños no se nos fueran porque eso era masiva la ida, eran muy pocos los que terminaban el quinto, se salían unos 20, para nosotros que se salieran unos 20 representaba si acaso dos estudiantes que si continuaban. La educación era algo como de poca importancia por el apogeo de la coca, a mí me daba miedo porque un pelado de quinto de unos 10 o 12 años ya tenía que trabajar, entonces ya tenía su lote de coca, nosotros intentábamos que al menos se pudieran graduar de quinto (p. 167).

Claramente, al hablar de los estudiantes como actores de la experiencia escolar, las mismas narrativas obligan a resaltar que estos no son sujetos homogéneos, ya que el relato implica aludir a todo lo que varía en relación con una situación que se reconstruye oralmente, desde su contexto, la personalidad de los implicados, las formas en las que hacen y aprenden y las transacciones o manejos que en la vida real deben hacerse para sostener la escuela y con ella, el rol de los estudiantes y de los profesores. Cuestiones todas que problematizan las ideas generales que se tiene frente a los estudiantes y el deber ser del maestro:

Bueno profe ¿Qué ha aprendido usted de sus estudiantes? M: he aprendido que todos tienen un desarrollo diferente, un ritmo de aprendizaje diferente todos no aprenden de la misma manera, he aprendido que cuando llegan chicos nuevos tengo que ir mirar que es lo que ellos traen porque no puedo hacer de cuenta que ellos vienen conmigo de años atrás, a escucharlos, a mirar qué les pasa con sus actitudes, cuando están callados de pronto o quieren hacer nada, cuando no comen a ver qué es lo que les está pasando eso he aprendido mucho de ellos. (Cetina et al., 2019, p. 177)

Si bien no ha sido la voz de los estudiantes la que ha dado cuenta de su experiencia, sino que ésta ha sido extraída e interpretada a partir de las narrativas de los maestros, resulta evidente en ellas la irreductibilidad de la experiencia escolar a una fórmula, como si hubiese una única forma de ser estudiante.

Entre los hallazgos se encuentran dos actores principales, los maestros y los estudiantes, en este sentido las relaciones entre el análisis de las narrativas y los referentes teóricos trabajados en la presente investigación, en cuanto a los actores que emergen de la experiencia escolar, se señala la importancia de la relación que tiene el recordar a quienes habitan el espacio escolar y, en medio de aquella memoria, se ratifica el que hacer del maestro y la primordial figura que marca el paso de la vida en los estudiantes, en aquel infante y joven escolar. Al ser el maestro, en las narrativas analizadas, un referente para la construcción y proyección de vida de los estudiantes, también lo es la escuela en sí misma.

Es decir, independientemente de cuál sea el camino a elegir en el futuro, la escuela que emerge en las narrativas marca el mañana de las nuevas generaciones, de crear la posibilidad para que los sujetos le den continuidad al mundo, como lo menciona Meirieu (2004) en el principio de transmisión intergeneracional. Se trata así, de relatos que reivindican la escuela como espacio que posibilita transmitir de generación en generación los saberes y referentes para sostener el futuro del mundo de todos y el de cada uno.

Una transmisión intergeneracional que incluye también el encuentro entre iguales, pues los estudiantes configuran su experiencia de diversas formas a partir del encuentro e interacción con sus pares, quienes resultan fundamentales para crear un relato del sí mismo, con sus gustos e intereses, con sus sueños y frustraciones, con sus anhelos y temores, y también con sus relatos sobre el pasado y el futuro.

#### Los otros actores y lo “otro” en la experiencia escolar narrada

En relación con los actores, de acuerdo con Escolano (2011), el recuerdo de la escuela desborda los muros y posibilita la relación con otras instituciones como la familia. Desde allí la relación con otros actores como lo son los padres y la familia emergen, dejando ver una relación que no se limita a los quehaceres académicos.

Con respecto de los otros actores, es importante aclarar que las narrativas son limitadas ya que son nombrados de manera escasa en relación a los maestros y estudiantes. Sin embargo, simultáneamente, las narrativas permiten observar la manera en que influyen en la escuela las relaciones sociales y la relación con el entorno, y la motivación a realizar distintas actividades que complementen el saber y las actividades escolares. Una red de relaciones donde asoman los otros y “lo otro”, aunque no de manera explícita.

Además de ello, es interesante el recuerdo en torno a personas que generan en la memoria de los narradores alusiones a las relaciones de cariño y sensaciones de miedo, como se observa en el relato del maestro John Fredy Estrada (2018) en la tesis de maestría “La ruta del venado. Las historias de vida como configuración de expresiones de lo político en la práctica docente”:

En esta escuela nos daban “bienestarina” (...) Recuerdo, que las señoras que la preparaban (madres de familia), lo hacían con bastante esmero. Empezaron a realizar variaciones en su preparación. La combinación con coco rallado era la que más disfrutaba. Pero mis dulces jornadas con este manjar preparado por mujeres se vio entorpecido, un día de tantos, por otra mujer que respondía al nombre de Olga. La profesora tenía un carácter que generaba miedo en el colectivo de educandos. (Estrada, 2018, p. 62)

En esta narrativa se observa en primer lugar, un objeto y alimento que ha sido tradicional en las escuelas colombianas, si bien este recuerdo no hace propiamente una relación con el saber, si hace parte de la relación con la cultura y de una experiencia que indica la experiencia escolar en un contexto y una época, así como el modo de ser alumno de un sector social específico. Se observa la manera en cómo otros actores que permean la experiencia escolar han sido participes en la construcción de percepciones y recuerdos de actividades diarias, como lo es la alimentación.

En el entendido que estos otros actores configuran una parte importante de la experiencia escolar, se observa la relación directa con la familia, y lo que ella produce en cuanto a los desarrollos de subjetividad de los niños y jóvenes poniendo de presente su posición con relación a la formación en las escuelas. Aquella posición familiar pone de presente en el sujeto escolar unas referencias desde el lugar de los otros para “medirse” a sí mismo y sustentar ciertas actitudes, un ejemplo de tal referencia se describe en el relato de la maestra Alba Rubiano en la tesis de maestría “La mirada de la reflexión docente a través de narrativas. historiando nuestra comprensión de la conversión del lenguaje retórico al algebraico en el aula”:

durante mi paso por el bachillerato me marcó el hecho de haber perdido un logro de matemáticas en grado octavo, durante el primer periodo académico, este evento fue de mucha frustración porque mis hermanos ocuparon los primeros lugares, obtuvieron reconocimientos y becas en los colegios, sentía que no se esperaba menos de mí, le

mencioné al profesor “yo he hecho los trabajos”, el profesor Víctor respondió a mi reclamo “sí, pero si no los muestra o no participa en clase, es como si no hubiera hecho nada”, de ahí en adelante me propuse participar más en clase, reconocer mis ejercicios y trabajos dándolos a conocer a los demás, no era justo que yo los hiciera y otros se llevaran el crédito. (Pérez y Rubiano, 2018. p. 51)

He aquí una narrativa que permite evidenciar las tensiones que producen las relaciones que se configuran en las familias, en este caso la relación de hermanos, la frustración por no llegar a alcanzar los logros que posiblemente los pares lo hacen sin problema alguno. Estas relaciones que no se están dando directamente en el espacio escolar, pero dejar ver como la idealización del otro afecta las miradas sobre sí mismo, tanto en la escuela como en la familia, sentido en el que se ratifica la importancia de que los sujetos vayan a la escuela para ampliar sus referentes de mundo, así como los referentes para valorarse a sí mismo, para resaltar la capacidad de introspección y crítica personal.

Por último, dentro de las voces encontradas están los trabajadores que ponen de presente el sentido de pertenencia de la escuela, su disposición y entrega tanto con la institución como la construcción de experiencias colectivas, tanto desde el desempeño de sus labores como la participación voluntaria en actividades curriculares como extracurriculares, Miguel, un ayudante administrativo entrevistado por Pachón y Mellizo (2019), cuenta:

Ahorita me encuentro trabajando la tierrita, ya estoy pensionado pero aun así me gusta ayudar a los muchachos en la finca del colegio, les enseño el proceso de la panela en el trapiche, y algunos saberes que en mi experiencia de vida he podido aprender y cultivar. (p. 176)

Las narrativas de los actores en conjunto permiten ver como desde las trayectorias de vida particulares, es la escuela el lugar privilegiado para hacer posible ese encuentro donde horarios, fronteras, tiempos y lugares parecen desdibujarse para fundirse en un todo susceptible de ser expresado como experiencia escolar.

## Capítulo IV. Las fronteras de la escuela: una mirada a sus contextos

*“[mi asesora de práctica] siempre decía que debíamos conocer el contexto de los estudiantes, conocer sus necesidades sociales, sus problemáticas y demás, que no aprendía de la misma forma un estudiante que tenía problemas en su casa económicos o sociales a un estudiante que no tenía ese tipo de problemáticas, y que a veces escucharlos facilitaba su desempeño en el aula.” (Pérez autobiografía en Pérez y Rubiano, 2019, p. 29)*

Este capítulo denominado *las fronteras de la escuela*, tiene el propósito de responder al segundo objetivo específico de la investigación: describir los contextos sociales, culturales y políticos en los que se presenta la escuela en las fuentes narrativas construidas y empleadas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría, elaborados en la UPN entre los años 2015 y 2019. En este sentido, el análisis requiere tener en cuenta las descripciones de las quince fuentes narrativas, tesis de maestría y trabajos de grado, caracterizadas en el segundo capítulo.

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes de los relatos sobre la escuela en una óptica igualmente subjetiva pero panorámica a nivel país, contextos que emergen en las narrativas de las experiencias escolares, enfocando enunciados que referían a la relación sociedad- escuela e instituciones.

“La relación que tiene la escuela con la comunidad no es mala, ¡es pésima!”<sup>5</sup>

Algunos de los maestros exaltan el impacto y la importancia de las acciones que realiza la escuela hacia la comunidad, pues más allá de los estudiantes se encuentra el tejido social; los niños y jóvenes son parte de familias y, a su vez, de varios grupos sociales. Una relación que se encuentra permeada por lazos afectivos y aportes entre los actores de la experiencia escolar hacia la construcción de sociedad. En el trabajo de grado “Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas”, la maestra entrevistada Paola Fique narra:

un maestro ayuda a otros seres humanos a ser, a construir, el maestro tiene un papel muy importante porque es constructor de sueños de otras personas, ayuda a liberar y

---

<sup>5</sup> Frase tomada del Maestro Henry Miranda entrevistado por Jiménez et al. (2015, p 95)

cuando me refiero a liberar (toma aire profundamente), es en la línea de Paulo Freire, a permitir que se construyan otras realidades distintas a las que quizás los niños o sus familias están viviendo en el momento. El maestro tiene muchos papeles, tiene un papel político porque permite hacer que los estudiantes puedan vivir en condiciones de equidad, de igualdad, de goce de derechos, para que construyan una postura crítica frente a sus contextos y también transformen su realidad inmediata y cuando digo realidad inmediata, es su vida, o sea que puedan estudiar la carrera que quieren, cumplir sus sueños, pero también a veces estos estudiantes son los primeros que son profesionales en su familia, entonces transforman también las dinámicas familiares, no sólo en términos de acceso a la educación superior, a una mejor remuneración, sino a la manera como ellos se relacionan con sus familiares, como viven, las realidades de sus familias, sus particularidades, situaciones de pobreza, malas relaciones con su familia, o sea, son múltiples los papeles que tiene el maestro, te menciono esos dentro de los muchos que hay. (Bueno et al., 2019, pp. 101-102)

He aquí un relato de una maestra que desde su experiencia escolar sitúa la posibilidad que brinda la escuela para transformar las realidades en las que se encuentran los niños, niñas y jóvenes, una preocupación planteada en el principio de transmisión intergeneracional de la institución escolar (Meirieu, 2004) en una reflexión inicial sobre el futuro, pero que inicia en el presente y cobra significado desde la memoria del pasado, en lapsos de tiempo corto como las clases que amplían los conocimientos o las formas de entender un solo saber, hasta aquellos periodos temporales que traen consigo cambios en los sujetos y sus entornos inmediatos a causa de la formación escolar y que desde la propia experiencia de formación de la docente dialoga con los referentes teóricos de transformación y emancipación de Paulo Freire, apropiados ahora a su rol profesional. Ahora bien, desde las diferentes experiencias escolares narradas, se puede sugerir en un comienzo que contrario a la idea de escuela como lugar y tiempo distanciado del hogar y la sociedad, propuesta en la suspensión de todo orden social desigual (Masschelein y Simons, 2014), la escuela debe tener en cuenta las necesidades de sus contextos, siendo en algunos casos tensionante la relación escuela – sociedad.

La relación que tiene la escuela con la comunidad no es mala, ¡es pésima!, porque al hablar con estos sujetos, ellos dicen que la escuela no aporta nada a la comunidad y al territorio, entonces el colegio se ha ganado cualquier cantidad de premios, que un colegio rural tenga procesos de calidad con modelos europeos es una vaina loca, y lo hemos logrado, pero el trabajo con la comunidad nada, la comunicación no ha sido

afectiva, el celador me decía que si se hicieran énfasis en lo rural sería mucho mejor, pero las maestras por ejemplo no hacen ese tipo de cosas porque le tienen miedo por ejemplo a los animales de la granja, que los tacones se entierran, gritan, etc. Es que uno debe ver en donde está y tener la conciencia de que se está en una vereda, porque a uno nadie lo obliga a irse a ese lugar, si yo lo escojo pues asumo, ay si como dicen los muchachos <<ubíquese>>. (Maestro Henry Miranda entrevistado por Jiménez et al., 2015, p. 95)

Pues bien, se hace necesario visibilizar las condiciones, problemáticas y entornos que rodean a la escuela y así poder ampliar la idea de suspensión que hasta ahora se encuentra en tensión con “lo externo” a la institución. Como se ha podido distinguir en los distintos relatos, hay una diferenciación entre las experiencias escolares llevadas a cabo en la ruralidad y aquellas vividas en el casco urbano, visibilizando de un lado de acuerdo a las condiciones materiales y culturales, contrastes en las dinámicas de interacción tanto institucionales como entre los actores escolares y de otro lado, delimitando de acuerdo con tales condiciones, unos intercambios en la espacialidad social y escolar y por tanto unas u otras formas de territorio y de escuela. Así lo afirma un profesor de lenguaje entrevistado por Borja y Ramírez (2018):

La ubicación geográfica determina algunas prácticas...culturales, económicas, pero todo eso está determinando el lugar en donde uno está, y en el lugar donde uno está pues asume también unas maneras de ser, de pensar, de vivir, costumbres ¿Sí? Lo que traen unos lo que traen otros, (...) ahora esto son edificios por todo lado ya es urbano con otra característica ya no tan de pueblo y también estudiantes de vereda, entonces por ejemplo chicos que viven en el campo, que tienen otras prácticas, que tienen otras necesidades, eso determina obligatoriamente algunas prácticas también que uno como profesor puede tener. (p. 53)

En cuanto a la descripción de los contextos por la zona geográfica, se encontró frente a la ruralidad dificultades de acceso a la escuela, escasez de recursos y algunas problemáticas sociales compartidas con la ciudad, aunque vividas de distinta manera, además posibilidades y disparidades con la escuela urbana desde los mismos maestros.

la escuela rural adolece de las siguientes deficiencias:

A. Falta de asistencia regular a causa de los factores que a continuación se expresan:

1. La distancia excesiva que queda del hogar, en ocasiones de más de dos kilómetros.

2. El invierno prolongado en algunas regiones reduce la asistencia a un veinticinco por ciento.

3. La utilización de los niños en la recolección de las cosechas. La de café, especialmente, reduce la asistencia en un ciento por ciento: el trigo, la papa y el arroz, la reduce también en una proporción considerable.

4. Las enfermedades, que los médicos escolares no pueden atender porque no alcanzan a llegar en sus carreras hasta los hogares del niño campesino. (Archivo General de la Nación (1934-1946) Archivos privados. Alfonso, A. Artículos de prensa, N. 43, 162 folios citado por Muñoz, 2017, p. 50)

Pese a que es un relato de un ministro de instrucción del municipio de Macanal registrado en el Archivo General de la Nación de varias décadas atrás, recoge de manera general aquellos factores externos que influyen en las experiencias escolares de la ruralidad vigentes aún en varias fuentes documentales analizadas. El maestro Edgar Gómez (2015) relata la dificultad de los niños rurales para llegar a las escuelas y la pone en tensión con la voluntad del Estado para atender las dificultades.

La mayor dificultad que tienen los niños rurales, es el problema de vivienda pues muchas de las casas quedan a miles de distancias de las escuelas, para eso se hicieron unos internados en las instituciones pero estos muchas veces no están reglamentados o con soporte jurídico o se dan viabilidad a recursos para su manutención, entonces eso está como a voluntad de cada administrador de la vereda, municipio u otros recursos que quieran aportar desde otros lados que no son desde el Ministerio de Educación o el mismo Estado, entonces en el campo se ve el cómo querer y no querer, pero por el momento no hay una política frente a las necesidades que necesitan los niños. (Gómez, entrevista, Jiménez et al., 2015, p. 136)

Una escuela que para mantener lo público de su espacio se enfrenta ante variadas dificultades tan solo para acceder a ella, solventa en lo posible carencias económicas, afectivas y psicosociales y demás, y luego, aun siendo su propio recurso (Meirieu, 2004), trabaja y mantiene aquello que la define como institución escolar. Una escuela narrada que a modo sugestivo encuentra el inicio de las experiencias escolares en las vivencias subjetivas para acceder a su materialidad.

En muchos casos, las escuelas rurales son creadas por la misma comunidad y luego eventualmente adoptadas por el sistema educativo nacional, su arquitectura es construida en su mayoría por los padres de familia, así como la gestión de recursos. En los relatos se aprecia como algunas de estas escuelas, incluso, se sostienen con el trabajo voluntario de profesores.

(...) la escuela la levantó la comunidad los mismos padres de familia dieron el material, el terreno se los donaron, pero ellos construyeron la escuela. Todo lo que hacen [sic] para la escuela era de ellos mismos y lo mejor era que o sea lo que más me motivaba allá era es qué la comunidad allá no había padres, eran solamente madres cabeza de familia y esas señoras si tenían que echar azadón si tenían que poner paredes, ponerse a pintar lijar hacer lo que fuera ellas lo hacían, pero levantaron y mantenían la escuela hasta que estuve la mantenían esas señoras. (Maestra Pilar Alarcón, entrevista, Cetina et al., 2019, p. 175)

En situaciones así, la relación sociedad – escuela (rural) pese a las dificultades se favorece, porque la escuela cobra un sentido de pertenencia en los sujetos creando algunas afinidades por la institución y el trabajo conjunto de la comunidad, diferente a la relación establecida en la experiencia escolar que relataba el Maestro Miranda donde las profesoras le tenían miedo a los animales y se les enterraban los tacones en el suelo.

En su mayoría, las narrativas leídas evidencian que la escuela del campo tiene una relación con la comunidad mucho más estrecha, está pendiente de las necesidades de la escuela y la escuela de las necesidades de su comunidad, ya que muchas veces son los habitantes del territorio quienes exigen, gestan y conservan la existencia de la escuela y la importancia del maestro, incluso en ausencia del Estado. De este modo, en las fuentes analizadas la escuela puede soportarse en la comunidad de la que hace parte y trabaja de la mano.

Aquí se vive muy agradable porque trabajar con el área rural es muy agradable, muy importante, muy bonito, tengo compañeros que laboran en la parte urbana y hay una diferencia del cielo a la tierra, ¿por qué? porque la parte urbana... hay menos colaboración por parte del padre de familia, en cambio en el área rural la colaboración si es bastante, segundo, el manejo de los niños en el área rural gracias a Dios todavía se rescatan los valores, el respeto, la obediencia, en el área urbana no, muy poco. (Maestra Nereida Ávila, entrevistada por Jiménez et al., 2015, p. 100)

Se alude a la colaboración y en general a los valores tanto de padres como de estudiantes, entre las actitudes que marcan las relaciones actor-escuela-sociedad, como una de las disparidades entre escuelas rurales y urbanas, que asociadas a las anteriores narrativas podría establecerse en correlación al valor social y cultural que adquiere la escuela para el desarrollo de una comunidad en específico de acuerdo a las condiciones de emergencia de la misma, aunque también aspectos más específicos como la prioridad o énfasis de las regulaciones morales en cada contexto.

La crítica constante sobre la ausencia del Estado en ciertos aspectos de la educación permite ver que son la mayoría de los maestros y maestras quienes mantienen el carácter de la escuela como institución pública, desde una acción pedagógica que se reafirma en el aporte a los estudiantes y su territorio, aspecto compartido en algunas zonas urbanas, sobre todo aquellas periféricas. El maestro Alfredo de la localidad de Sumapaz (Bogotá) cuenta en su entrevista:

El diálogo permanente y asertivo con el gremio magisterial, con la comunidad y con la organización agraria en la construcción curricular es tan necesario como el desayuno diario. Es el alimento intelectual y pedagógico. Las maestras y maestros en estos territorios apartados sin la asistencia del Estado y estigmatizados por los procesos de resistencia que obligaron al campesinado en su supervivencia, desde luego van y vamos adquiriendo la memoria del territorio como legado, unos más que otros y otras, dando ejemplo de interpretación honesta para la acción pedagógica pertinente (...) (Alfredo Díaz entrevistado por Bueno et al., 2019, p. 128)

A partir de esta y algunas narrativas ya expuestas se puede apreciar diferentes instituciones que dialogan con la escuela. El Estado como garante de la educación pública se percibe en los relatos desvinculado de su papel político, incluso notándose precario en su ya reducción de asistencialismo y considerándose solamente como proveedor de recursos y evaluador de las competencias educativas; situación que recae en el sistema educativo nacional al que se alude de manera general al funcionamiento administrativo. En este sentido, desde la experiencia escolar de varios docentes se notan las críticas por implementar modelos de otros países que no tiene en cuenta las necesidades y contextos locales; por otro lado, se asocia la insuficiente inversión a la educación que eventualmente se asocia a problemas de corrupción y que entre sus efectos tiene la desmotivación en la labor del docente, percibida

también por estudiantes. Al respecto se muestran dos narrativas, la primera relatada por una maestra rural y la segunda, por un estudiante de la zona urbana:

(...) el Estado ahora ya no quiere invertir en la educación y se está manejando mucha corrupción y desafortunadamente los más perjudicados son los niños, entonces yo pienso que en la educación actual faltan mejores reformas, y mejores, procesos, algo así como de motivar al maestro, como de resaltar su labor porque hoy en día ya toman la carrera del docente como cualquier profesión y no es así, nosotros somos formados para formadores en la sociedad, entonces pienso que está degradando mucho la educación pública en nuestro país y pues, es de verdad falta de nuevas políticas que den beneficio para dar lo mejor para los maestros. (Maestra Yesenia entrevistada por Cetina et al., 2019, p. 152)

Así como en el colegio nos clasifican por una “Nota” en nuestro país es por estratos sociales. Y ¿Para qué esto? La respuesta es simple, para nada no sirve de nada ya que todos somos iguales. Aunque hay personas que dicen haber estudiado...en nuestro gobierno hay personas que ni siquiera terminaron el bachillerato, es gracias a estos mediocres y ladrones que nuestro país está cada día más hundido en la mierda. (Anexo 1.D, Estudiante ciclo 5, citado por Borja y Ramírez, 2018, p. 37)

“Cada [...] familia me desgarraba el alma, lo que antes veía como problema empecé a verlo como milagro”<sup>6</sup>

La escuela colombiana es el reflejo de un país atravesado por la violencia y el conflicto armado que a su vez traspasa la historia del país. Esto es nítido en las narrativas analizadas que aluden a los propósitos de las escuelas:

desde un principio nosotros sentamos el rumbo de nuestra institución educativa, nuestra escuela debería de estar estrechamente ligada con la realidad y el contexto que era muy fuerte, eso sí es un compromiso muy grande, no sólo era de educar a las nuevas generaciones, sino de orientar a las que estaban embolatadas y encontraron un fenómeno grandísimo, duro y cruel como es el de la violencia y el narcotráfico. (Educador Everto Manrique entrevistado por Pachón y Mellizo, 2019, p. 159)

---

<sup>6</sup> Frase tomada de Maestra Ángela López (2015, p. 116)

Se identifican también relatos que expresan como las dinámicas de desplazamiento interno reúne en un mismo salón a estudiantes de varias zonas de Colombia, ya sea por voluntad propia, falta de oportunidades, dificultades de acceso en la ruralidad o conflicto armado. Un aspecto que de acuerdo con Escolano (2011), ratifica la escuela como el lugar de encuentro “de las demás gentes del común” (p.23), aunque en el país es el efecto de la historia del conflicto, tal como se aprecia en las palabras del maestro Henry Miranda, en un colegio de Cundinamarca:

la mayoría de familias que han llegado a estos barrios son familias desplazadas, por diferentes razones, o sea, hay desplazamiento forzoso y no forzoso, bueno de todo tipo de desplazamiento y entonces esa es otra dinámica que se maneja muy compleja porque nosotros tenemos estudiantes prácticamente de todo el país. De pronto son chicos que han nacido allí pero cuando uno se averigua de donde son los papas ‘no que mi papá es por allá de Córdoba, de Villavicencio...’ eso han llegado de todo lado y llegan allí, entonces esa es otra dinámica bien complicada de manejar. (Miranda, entrevistado por Jiménez et al. 2015, p. 91)

Tal encuentro es susceptible de interrogación pues detrás de lo que podría verse como un tema de diversidad cultural producto de la riqueza de territorios y poblaciones, lo que existe es un reflejo de la realidad colombiana en su distribución social (asuntos de desigualdad y violencia estructural) a la que se suman condiciones particulares de cada escuela. Pueden incluso confluír en la misma aula estudiantes con diferentes ciclos vitales o necesidades educativas especiales, caso encontrado en las escuelas rurales multigrado, siendo todo esto ya un panorama bastante complejo al que debe enfrentarse el maestro y que como si esto fuera poco, las dinámicas sociales y políticas se suman, los mercados ilegales y problemáticas penetran la institución escolar. En el municipio de Bolívar, una educadora de primaria recuerda años atrás:

Los días jueves mandaban a los niños a la escuela con buena plata, salían a los descansos y ellos iban a comprar, llegaban con una cantidad de cosas todo eso era debido a la bonanza que estaba ocurriendo en el territorio, la bonanza de la coca. (Profesora Amparo, entrevistada por Pachón y Mellizo, 2019, p. 165)

Detrás del desarrollo económico, no solo en esta, sino en varias zonas de Colombia, las narrativas sobre la escuela permiten evidenciar como a causa de la siembra de coca y el auge del narcotráfico se desatan dos grandes problemáticas que al día de hoy permean y se

encuentran presentes en la institución escolar: la violencia armada y el consumo de drogas. Como es conocido en la historia de Colombia, los debates sobre desplazamiento, las víctimas de conflicto armado y los tratados de negociación de paz son asuntos aún pendientes por resolver y tratar no solo a nivel institucional y legal si no en mayor deuda con la sociedad, asuntos que tocan las puertas de las escuelas.

En el oriente del país, a propósito de los acontecimientos encontrados en el trabajo de grado titulado “Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los llanos del Yari” (Pérez, 2016), un profesor expresa la sensación de temor frente a algún suceso de violencia armada: “Cuando hay cerca enfrentamientos, dígame que estudiante va estar pendiente del tema de la clase, se va a distraer demasiado, también genera temor por lo que se ve en el noticiero” (p. 121). Problemática que también se presenta en la ciudad y que se relata en un fragmento que hace parte de la memoria colectiva del Colegio Eduardo Umaña Luna I.E.D, ubicado en la localidad de Kennedy en Bogotá:

Ese año y por iniciativa de la Coordinación de Convivencia del colegio se realizó un ejercicio con miras a reconocer las víctimas de la violencia en el sector. Discutimos el tema y convinimos la realización de una apuesta artística en cada uno de los puntos en donde hubiera habido una muerte violenta. Salimos con los chicos a levantar un mapa de reconocimiento y el resultado fue devastador: aquí mataron a mi papá, aquí a mi primo, aquí a las dos niñas que confundieron unos hombres que venían en una moto; aquí a... Desistí de la iniciativa, el dolor embargó mi corazón al imaginarme un barrio convertido en un cementerio. A veces el silencio es mejor cómplice del olvido. (López, 2015, p. 135)

Así como lo expresa la narrativa en el trabajo autobiográfico de López, en las memorias escolares, no todos los acontecimientos de violencia se presentan entre grupos identificados al margen de la ley, en palabras de la autora “las sombras de la violencia” (p. 133) son dinámicas más complejas de lo que se puede atribuir a temas de territorio o legalidad/ilegalidad dejando huellas sobre la población civil y escolar, incluso por parte de las instituciones de seguridad nacional. Otro suceso en la tesis de Ángela López (2015) narra:

Años atrás, en un allanamiento a una vivienda del sector, la policía mató a una niña que cursaba cuarto de primaria en el colegio. Tras muchos años de lucha, su familia

logró que la policía se viera obligada a reconocer la falta y a ofrecer un desagravio público. (p. 133).

Las experiencias escolares que más tensas se tornan, al establecer relaciones con el contexto social, surgen en los lugares con problemas de violencia a manos de grupos armados, ya que hay siempre un temor latente por los ataques de estos individuos y colectivos dificultado las interacciones entre los distintos actores escolares, en donde el maestro y los estudiantes son incluso actores susceptibles muy a menudo de amenazas. En el trabajo de grado “Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas”, la profesora Paola Fique ubicada en la localidad de Bosa, relata en la entrevista realizada por Bueno et al. (2019):

(Respira profundo) En este territorio hay varias manifestaciones del conflicto armado, entonces en este colegio tenemos víctimas de desplazamiento forzado, de reclutamiento ilícito de menores, aquí tuvimos algunos estudiantes que ya se retiraron, desmovilizados de grupos armados ilegales, tanto de insurgencia como de los grupos paramilitares, además padres y madres desmovilizados, esto en la actualidad no es tan evidenciado, pero quizás sobre la década del 2000 al 2010 coincide con el auge del paramilitarismo, la localidad estuvo marcada por la territorialización del paramilitarismo, entonces, aquí teníamos presencia de milicias, de los grupos insurgentes, el territorio también vivió el conflicto armado en esa línea. Yo soy profe de esta localidad y vivimos lo que era recibir los panfletos de las AUC, avisando que había toque de queda después de las nueve de la noche, uno se da cuenta que efectivamente sí había presencia de esos grupos armados en el territorio porque como ciudadana vi lo de los paramilitares y cuando era estudiante hice un trabajo sobre mujeres en las FARC y una de mis fuentes fue de este territorio. (p. 108)

De otro lado, en los relatos analizados se ve como el narcotráfico se inserta, a diferencia de la violencia armada, de manera un poco más sigilosa, afectando con más fuerza a los niños y jóvenes. En la tesis de maestría titulada “Experiencias educativas de jóvenes del IDIPRON y procesos de deserción. Construcción de elementos pedagógicos en este campo”, un joven cuenta su experiencia sobre el inició el consumo de sustancias psicoactivas a los catorce años:

yo salía del colegio y veía unos parches parados en las esquinas y mis amigos les compraban unas bolsitas de plástico y otras de papel, un día no me aguante la

curiosidad y compre una de las de papel, fue el primer bareto que consumí. (Entrevista a joven asistente a IDIPRON realizada por Ordoñez, 2016, p. 101)

En esta tesis, además del problema del tráfico de drogas que afecta a la escuela, se sitúan factores familiares y sociales que afectan la experiencia escolar de jóvenes que llegan en algunos casos a la deserción en la escolaridad, siendo los maestros los primeros mediadores de este y otros tipos de conflicto, Patricia, una de las madres de otro joven asistente al IDIPRON recuerda:

la profe me decía, es necesario que empecemos un trabajo terapéutico de desintoxicación con Braulio, ya que él está consumiendo al parecer marihuana y bóxer, pero yo no le creía, se me hacía imposible que el niño de la casa estuviera metido en esas cosas. (Entrevista a Patricia, en Ordoñez, 2016, pp. 131-132)

En esta anécdota se muestra otra de las relaciones directas de la escuela con la familia, a partir de la preocupación de la profesora por los jóvenes que llegan a sus aulas, que como lo menciona el maestro Everto Manrique se trata de una preocupación no solo por las nuevas generaciones sino por los distintos actores que tejen la red de experiencias de cada joven y niño, una preocupación por un proyecto en común que se engrana a un proyecto de sociedad, notado nuevamente de manera transversal el principio de transmisión intergeneracional (Meirieu, 2004), en las experiencias escolares narradas por los maestros.

Las narrativas analizadas también dejan ver que existen otros tipos de violencia, pues no solamente el conflicto armado y las problemáticas de narco y microtráfico afectan a los niños. De manera particular se evidencia que al interior de las casas se presentan diferentes formas de maltrato, (castigos corporales, violencia verbal o sexual) bajo el argumento del mal rendimiento académico, o justificaciones de lo injustificable. Realidades que dejan ver el abuso de poder del adulto hacia el niño, niña o joven y que por sus consecuencias debe volverse tema en el aula. En el trabajo de grado “Narrativas de maltrato infantil en niñ@s de 7 a 12 años de la fundación Shekinah” Martínez (2016) describe experiencias de niños y niñas que asisten a la escuela pública con marcas en sus cuerpos y que fuera de ella se encuentran solos. En el marco de los talleres realizados con los niños, Samuel define el maltrato de este modo:

Pues digamos cuando yo vivía con mi mamá y mi abuela mi mamá me pegaba cuando no le hacía caso porque le daban quejas en el colegio y hartas veces, cuando mi abuelita le sacaba la rabia porque se demoraba callejeando con los amigas [sic] y a ella

eso le daba piedra y mi abuelita dice que ella se desquitaba conmigo. Así cuando a uno le dan a cada rato es que yo creo que es uno maltratado. (Samuel, en Martínez, 2016, p. 63)

Como puede verse a lo largo del trabajo, la lectura de estas realidades surge a partir de las diversas preguntas de los investigadores en interacción con los actores escolares, los cuales permiten en muchos casos, darle voz a distintas experiencias no siempre visibilizadas que permean lo escolar. Tal como lo plantea Dussel y Caruso (2001), el sujeto que asiste a la escuela trae consigo una red de experiencias producto de la interacción entre su subjetividad y otras subjetividades, y que como lo afirman los propios protagonistas de las escuelas colombianas, no pueden dejarse por fuera de la institución; son asuntos que conectan con temas como el desarrollo de sujetos políticos y en general con la pregunta por la formación de los seres humanos.

La escuela no puede desconocer que el niño tiene procesos, muchos piensan que no es una tarea de la escuela, pero yo sí pienso que tenemos una responsabilidad política, acercar a los niños a su ciudadanía, porque todo el mundo habla de lo mismo, pero una persona que no conoce en dónde está ni de dónde viene, no puede hacer un ejercicio respetuoso de ciudadanía, tampoco exigir sus derechos porque no conocen su historia, es hacer que el niño reconozca a través de la práctica pedagógica que efectivamente tiene derechos, hay muchos niños que no hablan en las clases y uno se pregunta pero ¿por qué no lo hacen? y uno empieza a conocer historias dolorosas (suspira) como <<profe imagínate que cuando estaba hablando de algo en mi casa estaban abusando de mi mamá>> y ese tipo de cosas son las que la escuela [sic] no puedes desconocer, y sí son realidades difíciles de creer, pero esas son las historias de nuestros niños. (Maestra Elena Ruiz, entrevistada por Bueno et al., 2019, p. 120)

¿No es acaso, porque previamente se han observado los contextos de diferentes ordenes sociales, que la escuela existe y que se sostiene sobre los principios de democracia, igualdad y emancipación? Cada época y cada generación con sus propias dinámicas, distintos errores, distintos aciertos, distintos sujetos.

“...un maestro ayuda a otros seres humanos a ser, a construir”<sup>7</sup>

Algunos maestros en sus relatos exaltan la importancia de educar con relación al contexto social, cultural y político que rodea cada escuela. Un asunto que genera profundas discusiones desde las preguntas por lo escolar, pues para algunos analistas la escuela debe responder a su gramática interna y sus principios y no tanto al contexto. Sin embargo, hay quienes enfatizan en que la institución es un espacio cada vez más poroso.

Frente a ello, retomando la idea de suspensión de Masschelein y Simons (2014), no se trata de desconocer o ignorar las realidades de los sujetos, sino de materializar un espacio y tiempo distinto al cotidiano que les dé a todos y cada uno la posibilidad de ampliar su mundo y transformar sus condiciones, a propósito, Cetina et al. (2019) le preguntan a dos maestras rurales ¿de qué manera articula la realidad territorial de los niños y las niñas con la vida escolar?, a lo cual una de ellas responde:

En el proyecto de huerta, el proyecto de huerta escolar pues como ellos son del campo pues tienen muchas habilidades y ese es el contexto entonces ahí en el trabajo de huerta se puede como aprovechar esas habilidades que ellos tienen con el trabajo del campo y articularlo con el proyecto productivo de la escuela. (p. 163)

Así mismo existen muchas apuestas pedagógicas que recorren las calles de la ciudad, de manera que no solo el contexto social y político permea la escuela si no que la escuela también impacta la comunidad, a continuación, uno de los recuerdos de una profesora entrevistada por Bueno et al. (2019):

Hicimos un carnaval, cada curso planteaba su tema consensuado con los niños, salimos por el barrio, dimos vueltas y parecía un carnaval de los carnavales buenos (sonríe), fue muy lindo, la comunidad y los niños salieron, los profesores nos disfrazamos, se dieron muchas cosas y ese fue un proceso de formación en carnavales (...) (p. 92)

Esto es importante, puesto que el contexto puede pensarse desde las fronteras de la escuela de dos maneras, la primera, como la identificación de límites que demarcan “lo de fuera” y lo propiamente escolar y, la segunda, como el intercambio entre estas -el afuera y el adentro-, pese a ser distintas. Así, una rutina en la vida cotidiana de los actores de la experiencia escolar permite comprender los contextos sociales, culturales y políticos en los

---

<sup>7</sup> Frase tomada de la maestra Paola Figue entrevistada por Bueno et al. (2019, p. 101)

cuales dialoga con una heterogeneidad de saberes y conocimientos entre generaciones (Rockwell, 2018).

De manera esporádica, se alude en las narrativas a los enlaces institucionales en los que se encuentra la escuela. Es relevante nombrar algunos ya que también tejen redes de experiencias que involucran a los distintos actores escolares desarrollando una serie de proyectos comunitarios y extensión de servicios: bibliotecas, casas de cultura, centros de recreación, asociaciones del gremio magisterial y asociaciones campesinas.

Finalmente, es fundamental decir que, pese a que hay un abandono por parte del Estado que se denuncia en los relatos sobre la escuela, en las narrativas se aprecia que lo que ocurre en la escuela a cada sujeto, sigue siendo *su propio recurso*, (Meirieu, 2004), pues las experiencias escolares aluden a la superación de obstáculos y sacrificios que valen la pena para ese que narra:

(...) llegué y dije al maestro... es que es chistoso lo mío, en esa época se decía maestro y le dije maestro; yo quiero estudiar, y me anotó. Me decía el otro compañero que iba matricular al hermano: — ¿y quién le va a firmar como acudiente? —, y yo le dije: —pues firme usted —, le rogué al señor. Bueno voy a la casa donde mi abuela y le dije yo me matriculé para ir a la escuela y me pega la regañada me dijo: — con qué ropa va a ir, no ve que usted está económicamente mal de todo con que ropa va a ir —, y yo le dije: — no, pues con la que estoy porque yo he sido verraco desde pequeñito, con la misma que estoy y si no se me seca pues me la pongo mojada para ir a la escuela —. Así fue y llegué a la escuela imagínese cómo fue la vida mía yo llegué a la escuela y todos los muchachos con un morralito, en ese tiempo había una pizarra y un lápiz de pizarra, resulta que el maestro hizo unas letras en el tablero y dijo saquen las pizarras y yo ahí mismo me levanté de donde estaba le digo; maestro yo soy huérfano mi mamá nos dejó con mi abuela y yo no tengo pizarra, usted de pronto no tiene por ahí un pedacito y así sea con la mitad de una pizarra, pero pues pa' que pizarra y sin lápiz vuelvo y le digo, maestro usted no tiene por ahí un pedacito que me lo preste me dijo; claro, y me sacó un pedacito de la piel de pizarra y comencé hacer la letra bien, a pintarlas bien parecida para ir a mostrar porque yo le mostraba me pulía para que me ayudará, para que se les conmueva el corazón y dijeran si hagámoslo estudiar. (Miguel, ayudante administrativo de la escuela, entrevistado por Pachón y Mellizo, 2019, p. 172)

## Capítulo V. Figuras de escuela

*“Tengo la convicción de que la escuela es un microcosmos social, un pequeño mundo interconectado con los diversos escenarios en los que se configura la realidad, un espacio obligado a abrir su mente y sus puertas, a confrontarse, a dialogar”* (López, 2015, p. 124).

Este capítulo inicia con la conceptualización de figura para comprender y dar paso al desarrollo del último objetivo específico del trabajo de grado: identificar las figuras de escuela que emergen en las fuentes narrativas construidas y empleadas en el marco de trabajos de grado y tesis de maestría, elaborados en la UPN entre los años 2015 y 2019.

Resulta curiosa la manera en que la cotidianidad atraviesa los sujetos, la forma en la que es percibida y por tanto como se representa la realidad, pues de acuerdo con Jarrin (2010)

percibimos zonas del campo perceptual en las que centramos la atención y a las que llamamos *figura* y zonas circundantes que quedan justamente en un plano de menor jerarquía a la que denominamos *fondo*. (...) De la misma forma funciona la conciencia, con un foco al que llamamos *figura*. (p.37)

De allí que toda experiencia al ser evocada, cierto tiempo después se presente como una secuencia casi ininterrumpida de sujetos, lugares y sentidos, es decir, figuras sobre un fondo compuesto por el resto de los elementos, de menor relevancia y que se van haciendo cada vez más difusos con el paso del tiempo.

La narrativa, en tanto experiencia hecha relato, es una realidad en sí misma, en la cual se entretejen figura y fondo resultando bastante complejo diferenciarlos a simple vista. Es más bien la figura un elemento que se construye de manera bipartita entre quién narra la experiencia y quién la interpreta, de tal suerte que la escuela ocupa, para este caso, un lugar de privilegio tanto en la boca de quien relata cómo en oídos de quien escucha.

A partir de lo anterior las narrativas son susceptibles de ser entendidas como un todo, en el cual, se hará énfasis en algunos aspectos, es decir, un fondo en el cual resaltan figuras o imágenes delimitadas. El análisis permitió identificar cinco figuras de escuela, no sin antes reconocer “la escuela como microcosmos social” (López, 2015, p. 124).

En este sentido la escuela es un punto de encuentro en donde es posible observar todos los contextos, una especie de multiverso en el que confluyen todas las formas de ser y estar en

el mundo, las diversas formas de hablar, propias de todas las ciudades de las que provienen sus estudiantes, nutriéndola de saber y generando cambios en los sujetos ya que las experiencias que son compartidas resultan ser más significativas y permiten ampliar la visión del mundo sobre la escuela, sobre los modos de habitarla y sobre los sentidos que esta institución adquiere en el seno de trayectorias de vida, en contextos, temporalidades y territorios específicos. A continuación, se presenta las cinco figuras de escuela identificadas y analizadas:

1. La escuela como puerto
2. La escuela como construcción policromática
3. La escuela como maloca
4. La escuela como refugio
5. La escuela como urdimbre

#### La escuela como puerto

*El puerto es un lugar resguardado del viento a la orilla del mar o de un río donde las embarcaciones pueden detenerse y permanecer seguras, que dispone de instalaciones para hacer reparaciones o realizar operaciones de embarque y desembarque*

*(Oxford language)*

La escuela como puerto es un lugar receptor de múltiples realidades, donde confluyen los más diversos contextos sociales, familiares y culturales, encarnados en sujetos. De esta manera se entiende que ésta tiene un contexto propio y que de la misma manera que no hay dos puertos iguales resulta imposible encontrar dos escuelas idénticas. Un claro ejemplo de esto se presenta en la marcada diferenciación de escuela rural y urbana, algunas de las narrativas ponen estas cuestiones en escena a la vez que muestran como la escuela rural, muchas veces desprestigiada por su condición de ruralidad, puede romper las barreras que impone la geografía y llevar parte de la ciudad consigo; mezclando la comunidad, el saber, sembrando valores, cultivando convivencia y rompiendo las tensiones entre los sujetos que se reúnen con un fin común, donde lo que prima es el saber, la enseñanza y el aprendizaje. La maestra Nereida Ávila, también entrevistada por Jiménez, Loaiza y López, (2015) ejemplifica una escuela receptora de estudiantes tanto de zonas rurales y urbanas.

Lo que pasa es que esta escuela es una de las escuelas más cerca al área urbana, entonces aquí mandan niños de la escuela del pueblo de Aratoca, aquí están viniendo

42 niños todos los días ¿por qué? porque resulta que aquí ven primero que todo el aprendizaje, los niños han aprendido acá gracias a Dios de pronto la metodología que uno utiliza, que uno va cómo al ritmo del estudiante, entonces cuando uno se le pega al estudiante, lo motiva y lo incentiva el niño va soltando, entonces los padres de familia del pueblo se motivan mucho y a raíz de eso empiezan a trasladar los niños para esta escuela, el que vaya al pueblo se dará cuenta que a esta escuela la llaman escuela campestre San Pedro, porque está en el campo pero que motiva, si se mira la palabra campestre es algo bonito algo agradable. (p. 102)

Ahora bien, la escuela como puerto más allá de presentar la división entre escuelas rurales y urbanas, como se describió en el capítulo anterior, atiende al significado relacionado con el territorio, ya que este configura prácticas particulares en cada institución escolar desde las cuales pensar los distintos conocimientos escolares, asunto que transversa también a las demás figuras.

El saber es el eje principal de anclaje de la escuela y sus diversos actores, el cual es susceptible de cambios, no solo por los contextos y las condiciones específicas de las comunidades, sino también por los recursos que ésta ofrece, lo cual le permite al maestro, que es a la vez actor y recurso, transformarse y transformar la forma en la que enseña y enseñar otras cosas no tan comunes y que solo son posibles en algunas escuelas. Un ejemplo de cómo los objetos y las habilidades cotidianas son transformadas en materias escolares puede verse a través del maestro Henry Miranda:

yo me di cuenta de que a través de la granja yo podía trabajar por medio de la metodología por proyectos pedagógicos que alguna vez había trabajado, era como transversalizar todas las materias inglés, matemáticas, lenguajes, bueno todas las materias y entonces, por ejemplo, cuando teníamos las gallinas y eso, empecé a enseñarles a los pelados a través del galpón todo lo que tenía que ver con matemáticas, entonces las operaciones básicas, ya luego que empezamos a ver porcentajes, estadísticas, todo eso lo trabajábamos con el proyecto de las gallinas. (Maestro Henry Miranda, en Jiménez, Loaiza y López, 2015, p. 87)

En concordancia con esto resulta necesario pensar, ¿Qué pasaría si levantáramos cada baldosa de la escuela?, ¿Qué quedaría si echáramos abajo los tableros, si se les quitáramos una pata a los pupitres?, ¿Si se cortara con un hacha el escritorio del maestro?, ¿qué es lo que subyace de manera inmanente a lo material y a lo normativo de la escuela, es decir, si

despojamos a la escuela del ladrillo, del cemento y los barrotes que la conforman y las leyes que la regulan, qué quedaría? Quizás, queda el saber de anclaje y sus actores.

### La escuela como construcción policromática

*Cuenta la leyenda que, en el comienzo de los tiempos, las aves tenían el mismo color; todas eran de color negro. Un buen día las aves realizaron una reunión y, observando detenidamente el color de las flores, quisieron ellas también lucir colores alegres y variados. Tras la reunión entre aves, llamaron a la madre naturaleza y le dijeron lo que querían: que les pintaran sus plumas de diferentes colores.*

*(Leyenda para niños. El color de los pájaros. Educapeques, 2018)*

De la misma manera que la madre naturaleza en el relato se dispuso, paleta y pincel en mano, a adornar con colores únicos y fascinantes a toda y cada una de las aves de la creación, la geografía colombiana es riquísima, y las narrativas dan cuenta de ello, de maestros y maestras ejemplares que a fuerza de hacer de la escuela su vida han logrado transformarla(s) a su gusto y llenar de color su monocromía.

La siguiente narrativa del Maestro Diego Vivas cuenta como cada uno de los actores se apropian de los espacios físicos de la escuela:

Yo le cambio lo que quiero a mi escuela permanentemente, porque por ejemplo mi escuela era de un color que no me gustaba y por ejemplo yo fui y toqué puertas y le pude cambiar el color a mi escuela. Ese nuevo color lo acordamos con los niños y las mamás vinieron y entre todos pintamos la escuela, yo trato de darle muchos colores, mucha alegría a la escuela para que ellos se sientan como yo me quisiera sentir que haya alegría ¿sí?, y juego con ellos y les hago bromas, les genero la suspicacia, les digo cosas y me contestan, les generó creatividad, pensamiento, ligereza. Y la escuela pues es jardines a mí me gustan los jardines, los colores entonces yo no sé (risas) si será que tengo mucho de todo y a mí también me gusta mucho cocinar entonces algún día les digo <<vamos a hacer un arroz chino vamos a cocinar>>, y como son niños del campo que nunca han comido eso, yo les traigo algunas cosas que acá no se consiguen y en un rato lo preparamos y aprendemos, sacamos un rato y sacamos fórmulas allí, aplicándolo pues a la transversalidad que existe de las áreas, las medidas, el peso, que química y sociales muchas cosas eso todo ¡todo! es una oportunidad. (Jiménez, Loaiza y López, 2015, p. 118)

Por esta razón, las transformaciones que se le hagan a la escuela, físicas y simbólicas, afectan a todos los actores que la conforman, la transitan y la habitan. Si bien muchas de las transformaciones son materializadas en la infraestructura, éstas sin lugar a dudas transmiten sentimientos y crean formas particulares en las que la comunidad más cercana a la escuela se refiere a esta, y dado que la palabra antecede a la acción, al momento de enunciar en sus propias palabras a la escuela se genera una apropiación, directa o indirecta, de la misma. Esta figura de escuela reúne aquellas experiencias escolares donde además de las intervenciones sobre los muros, existe la adecuación de espacios como huertas, galpones, comedores comunitarios, bibliotecas y demás ideas estructurales que se hacen posibles, además de los múltiples usos que pueden darse también a los espacios convencionales como el salón de clase y el patio que le otorgan sentidos y significados a cada sujeto como individuo y como colectivo.

La escuela como construcción policromática de acuerdo a Viñao (1993), hace pertinente la identificación del edificio escolar pues pese a que la enseñanza ha sido llevada en diversos lugares “la institución escolar cobra autonomía respecto de otras instituciones o poderes en relación con las cuales guardaba antes una estrecha dependencia. Y viceversa” (p.24) siendo la reflexión acerca de los escenarios habitados (Escolano, 2011), un asunto relevante en la caracterización de las distintas experiencias escolares.

### La escuela como maloca

*Sobre la “cúpula” de la maloca se ubican dos aberturas triangulares: una mirando al oriente y la otra enfrentada mirando al occidente, cuya función es la de reloj solar. Cada mañana, el sol ilumina la mitad de la parte superior de la maloca y a medida que atardece, los rayos del sol descienden e iluminan el banco del dueño, así como las cuatro vigas principales. Cuando el sol se posa en lo más alto, al medio día, entre los mundos de la música y el saber, la maloca se oscurece. Pero apenas empieza a caer la tarde la luz reaparece iluminando el lado oriental.*

*(Hildebrand, 1979)*

A propósito de la relación escuela -sociedad y de los actores con el conocimiento y la forma de acceder al mundo, se denota en varias narrativas que la construcción de escuela, de saber y de aprendizaje va más allá del aula, o mejor, que la noción de aula va más allá de la

espacialidad, y que el reconocimiento de los otros permite que los procesos que se desarrollan en pro del aprendizaje sean más significativos en concordancia con su marcada significatividad al interior de las comunidades, ya que como se ha mencionado, la escuela es una institución central y base para otras instituciones, dado que están en constante diálogo posibilitando que en diversas ocasiones sean las comunidades las que exigen o crean sus propias escuelas, las que las mantienen, las financian y les otorgan un papel muy importante en sus territorios.

La mayoría de las escuelas han sido construidas a fuerza de las comunidades. Para la comunidad la escuela es como una imagen, como una casa principal, la imagen de toda comunidad y pues ellos están muy allegados a la escuela. (P4 2016, citado por Pérez, 2016, p. 125)

La construcción de escuelas por parte de la comunidad constituye en sí mismo el punto de origen de la figura de la escuela como maloca, sin embargo abarca todas aquellas experiencias tanto positivas como negativas que permean a la institución y que reflejan las distintas condiciones sea del territorio o del país, ejemplo aquellas escuelas con problemas de consumo y tráfico de sustancias psicoactivas o aquellas escuelas que son punto de encuentro para otros actos civiles y políticos, relación cercana a esas otras formas de socialización de las cuales se deriva la cuarta figura de escuela. La escuela como maloca deja ver las tensiones entre, por ejemplo, la orfandad del Estado y las iniciativas de las comunidades, entre la carga histórica de una escuela impuesta y el nacimiento desde las iniciativas comunitarias.

### La escuela como refugio

*La institución educativa es un espacio que resguarda y que abriga, que acoge y protege de las violencias familiares, sociales y políticas. La escuela como refugio garantiza derechos como educación, reconocimiento, alimentación en cierta medida, aísla de peligros como bandas, vicios entre otros y propicia tranquilidad a padres y madres de familia frente al bienestar de sus hijos/as. Protege de la vinculación a grupos armados, programa buena parte del tiempo de jóvenes y los conecta con otras realidades espaciales y discursivas que generan nuevos referentes de relacionamiento.*

*(Botero, 2006)*

En esta figura se agrupan distintas narraciones que aluden a la escuela como lugar común que aparta para proteger a los sujetos de sus distintas realidades. Se encuentran, así de

un lado, las narrativas de aquellas infancias maltratadas o abandonadas, sobre las cuales se evidencia la percepción de agrado hacia la escuela a partir de la experiencia personal, “es que a mí me gusta aquí porque en mi casa mis hermanas me fastidian siempre, me pegan, aquí estoy bien” (Isabella, 5 años, citada en Barreto, 2018). También narrativas de distanciamiento con aquellas experiencias que presentan un riesgo para los jóvenes y niños, caso encontrado en la tesis de maestría “Experiencias educativas de jóvenes del IDIPRON y procesos de deserción. Construcción de elementos pedagógicos en este campo”, donde un familiar da cuenta también de la percepción sobre la institución escolar como frontera con el riesgo, a partir del acontecimiento de un chico, “siempre que salía, era a consumir, y ahora que no estaba estudiando era una tortura, por lo menos cuando estaba en el colegio uno sabía que nada malo le pasaría” (Familiar de Braulio, en Ordoñez, 2016, p. 137).

De otro lado, derivado de la escuela como puerto, y correlacionada mayoritariamente con la escuela rural, surge la idea de escuelas como territorio de paz, llevadas a cabo en zonas de conflicto armado. Experiencias escolares que muestran una tensión a modo de contradicción como escuela de protección, ya que, si bien en muchas ocasiones en medio de enfrentamientos armados el maestro y la escuela misma brinda protección, a su vez, se convierte en un punto visible para los distintos grupos armados, siendo lugar de trinchera o punto de reclutamiento de niños y jóvenes. Un recuerdo de la profesora Amparo (en Pachón y Mellizo, 2019) muestra esa doble condición de la escuela como refugio:

recuerdo que un jueves empezó pa pa pa pa, yo estaba en el saloncito que queda afuerita y pan pan sonaba ahí que se hizo la balacera en esa cantina, yo no alcancé a cerrar la puerta y se me entró un señor y ese señor lo estaban persiguiendo, yo dije; — ay Dios mío— y en silencio cerré esa puerta y a todos, las niñas y niños, los arrinconé al lado de la ventana, pues era peligroso porque les podían pasar los tiros, entonces les dije echémonos todos para la pared y hacia la ventana y pues esa gente como que perdió de vista a ese señor. Yo les decía a los niños; —mis amores agachemos y pidámosle a Dios santísimo que nos favorezca que no nos vaya pasar nada aquí—. (p.166)

En este sentido el conflicto no se reduce a lo que pasa en el interior del aula, ya que el exterior también influye, por lo cual algunos maestros se han visto coaccionados en su enseñar y autonomía, ya que temen algún mal entendido y las consecuencias del mismo.

No se puede interactuar mucho con los niños entre sí, darle mucha confianza, uno no sabe con qué niño este tratando. De pronto llegue a la casa y diga una cosa, haya tomado los consejos que se le dan como diferentes y va los comunica a la casa de otra manera. Pues ya uno no sabe qué tipo de padres tenga, entonces de pronto eso los padres le van a formar algún problema, le proporcionan un problema. Entonces uno se va ateniendo a mejor no decir nada, como que vive suprimido la libre expresión. (P4 2016, citado por Pérez, 2016, p. 124)

Esta doble condición de funcionamiento como lugar de protección, en el que el maestro aprende a protegerse, permite apreciar la escuela como institución nodal en la que confluyen sujetos signados por los problemas sociales y políticos, lo que reivindica su importancia para aprender a vivir juntos. Experiencias que configuran la potencialidad de la escuela como escenario de transformación social, un campo de interacción entre sujetos y saberes que tiene por finalidad la realización de cada uno de los sujetos y de un proyecto de sociedad.

Finalmente, de acuerdo a las distintas experiencias vividas en la escuela y con relación a la reflexión de contextos en sus fronteras surge la quinta figura de escuela.

#### La escuela como urdimbre

*“Saber cardar, hilar y teñir la lana, hasta preparar la urdimbre, tejer, y sobre todo saber dibujar y delinear. Preparar la urdimbre no es tarea sencilla porque un telar como el que usan los tejedores para hacer los sarapes tipo gobelino tiene un peine del 45, es decir, por cada cinco centímetros hay 45 hilos de urdimbre, a razón de ocho hilos por centímetro. En un trabajo que mide 1.10 de ancho se tienen que preparar 9,900 hilos de urdimbre. Si se quiere meter tela para varios trabajos se deben tomar medidas con esta cantidad de hilos”*

*(Terán, 2010, p. 245)*

Esta figura de escuela no solo sitúa propuestas pedagógicas y acontecimientos simbólicos entorno al proceso de paz, sino que permite ver en la experiencia escolar como otros saberes empiezan a circular y como la escuela se convierte en un espacio de diálogo a partir del encuentro intergeneracional donde la memoria se convierte en detonante importante. La maestra Elena en el siguiente relato sitúa el componente emocional como eje transversal a los proyectos de memoria y de aprendizaje llevados en el aula:

El aprendizaje es una estructura que tiene que pasar por el sujeto, por eso muchas de las cosas que aprenden los niños en primaria son para el momento, no trascienden, y muchas de las cosas que logramos con el proyecto atravesaron su parte emocional, por eso las recuerdan, se aprovecha y se explota la parte de la memoria, por ejemplo muchos papás tienen unas memorias súper lindas (sonríe) y muchos de ellos ni siquiera comparten ese saber con sus hijos, la escuela se convierte en un escenario en donde los papás pueden compartir sus memorias con los niños, es un proceso de formación emocional también. (Bueno, Forero y Ramírez, 2019, p. 119)

Sin embargo, como ya se mencionó, la escuela urdimbre, es decir, como escenario de memoria genera relaciones entre las materias escolares y la apropiación de los conocimientos. Algunos ejemplos encontrados en las narrativas aluden a la historia colombiana, lenguas indígenas, soberanía alimentaria, derechos humanos, formación ciudadana y muchísimos más, sobre los cuales valdría la pena ampliar en otras investigaciones.

Más cercano a la teoría y teniendo en cuenta lo analizado en las narrativas, ésta puede ser un escenario formador para estudiantes y también para los docentes, caso en el que esta experiencia está dotada de sentimientos, de nostalgia, de alegría, tristeza, etc, pero también posibilita destacar algunas diferencias en la enseñanza con el pasar de los tiempos. Un ejemplo de ello se halla en la experiencia narrada por la Maestra Ruth en la tesis de grado “Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas” escrita por (Bueno, Forero y Ramírez, 2016)

Como les decía llegué a trabajar a un sitio hermoso en un preescolar “Nicolásito” que era con comunidad indígena, allí estaba el hijo del médico, el hijo de la aseo y los indígenas, yo llegué a un curso donde los niños indígenas no hablaban y empecé a trabajar con una pedagogía como del proceso que plantean los niños, mi ruta del saber han sido los niños, (...), con ellos he aprendido una pedagogía, todo lo que me enseñó la academia pueda que tenga elementos, (sonríe) pero el elemento fuerte es cuando tú aula es un laboratorio, es un sitio para observar y para crear, y los niños son la pista de aprendizaje. (p.87)

Como esta y otras tantas experiencias escolares puede visibilizarse a la escuela pública que Masschelein y Simons, (2014), describen, pues como se ha mencionado en los distintos capítulos no se trata de categorizar o hacer encajar a cada institución en un modelo de homogenización de cultura, si no por el contrario visibilizar la heterogeneidad de la escuela

narrada en el presente trabajo de grado. Ahora bien, en clave de la misma narrativa ¿Es posible hablar del aula como otra figura o una “extrafigura”?

### ¿El aula como laboratorio?

Partiendo de noción de escuela como actividad, (Viñao, 2008), la escuela como proceso de socialización es un asunto mucho más complejo que la misma afirmación, implica de acuerdo con Simkin y Becerra (2013) en los diferentes desarrollos teóricos una tensión entre lecturas macro y microsociales, asuntos que se derivan en la discusión sociedad-individuo; si bien la escuela puede ser y representar un lugar de conflicto, la perspectiva de análisis que se ha acogido durante todo el trabajo de grado es en lectura de interacción entre sujetos, de ahí que surjan preguntas por las relaciones entre los actores pares o entre maestro – estudiante, particularmente en la noción espacio temporal aula.

Retomando el lugar del saber, éste no se da en un solo sentido, es maleable y sin lugar a dudas se puede nutrir con las herramientas de lo común, los objetos más familiares y cercanos, así como las labores que se realizan en una comunidad, de manera que no es estático, no hay solo una forma de enseñar matemáticas, biología o incluso un segundo idioma, el saber cobra vida y actúa de diversas maneras dependiendo de la situación, en ello tienen un lugar preponderante, los tiempos, los espacios, los sujetos y las prácticas. La maestra Elena entrevistada por (Bueno, Forero y Ramírez, 2016) muestra la transformación del mundo en materias escolares a partir de la creación de material en el aula.

Es un libro en donde los niños cuentan su historia familiar, ese libro me permitió a mí trabajar el proceso lecto-escritor, me empecé a dar cuenta que los niños se integraban e interesaban mucho más a las actividades que hacíamos dentro del aula, porque tenían algo que era más cercano a ellos, por lo general, todos los conocimientos son necesarios pero no son cercanos, es muy diferente cuando te reconocen a ti como sujeto, porque en mi experiencia todos los procesos de aprendizaje tienen que pasar por un reconocimiento del sujeto, si yo no reconozco al sujeto, ni logro respetar y hacerlo sentir que es partícipe en su proceso de aprendizaje, este aprendizaje puede que se dé, pero no va a ser permanente ni trascendente para que lo puedan llevar a su vida cotidiana. (p. 115)

La relación con el saber no se da de forma única y específica, se construye con los otros en constante diálogo, en el reconocimiento de las particularidades lo que permite generar tolerancia y respeto sin importar las diferencias. En cuanto al diseño de las clases,

otras experiencias cuentan como los maestros hacen la distribución del tiempo escolar en el aula, la maestra Yesenia en Cetina, Mayorga y Méndez (2019) describe la cotidianidad de sus clases

yo siempre las clases las trabajo por cuatro momentos el primero es la motivación les hago una actividad a ellos donde ellos ya tienen como conocimientos previos de los que se va a trabajar como para darles una idea de que vamos a trabajar durante la clase, luego viene el objetivo y la explicación del tema de lo que yo les voy a trabajar, luego viene otra parte que es la de practica donde ellos construyen según el tema que estemos trabajando, ellos construyen su propio aprendizaje con actividades cartillas de escuela nueva, con copias que a veces yo les llevo material de trabajo que yo les llevo y pues ya lo último es como el cierre como la evaluación pero la verdad es muy rara vez cuando yo trabajo evaluación escrita. (p. 182)

Si bien “el aula como laboratorio” surge transversal a las figuras de escuela, con la identificación de los actores, la descripción de los contextos y la agrupación en las cinco figuras es posible apreciar cómo la experiencia escolar se traslada a múltiples escenarios, rompiendo incluso aquellas fronteras de la visión tanto arquitectónica como institucional de la escuela partiendo siempre del aula y en la medida en que emerge como característica compartida de las figuras de escuela, no es posible reducirla o encajarla en una ninguna, por lo menos no en una figura cerrada, por lo cual se propone como un pequeño bosquejo pensar la idea de “figura de aula”.

Sobre esta y las múltiples experiencias escolares abordadas quedan pendientes otros análisis, ampliación sobre las categorías propuestas en la ficha de contenido, preguntas que hacen los investigadores a los distintos narradores como la interiorización de los contenidos, en algunos casos nombrado como aplicación de los conocimientos a la vida práctica o relación curricular con el sujeto, identificación de factores que obstaculizan o facilitan el aprendizaje, formas de evaluar y crear estrategias, corrientes pedagógicas aplicadas al aula y más, por nombrar algunos de los temas que el presente ejercicio investigativo pudo visualizar en las narrativas seleccionadas y sobre las cuales pueden seguirse desarrollando investigación educativa.

En este sentido, el aula como laboratorio describiría al aula que traspasa lo espacial y que se constituye en sí misma como lugar de infinitas posibilidades, lugar donde surgen no solo experiencias pedagógicas sino experiencias no predecibles producto de los distintos

procesos de enseñanza y socialización, que bajo la lógica de experimentación, no es posible saber que funcione o no, pero que desde uno de los principios de Meirieu (2004), la escuela es un lugar en el que uno debe poder equivocarse sin riesgos.

## Capítulo VI. Conclusiones.

De acuerdo a la revisión documental se puede concluir:

1. Los actores identificados en las fuentes narrativas son, principalmente los maestros quienes ocupan un lugar protagónico en las distintas experiencias escolares (recordados por sus métodos o formas de enseñar), seguidos por los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela nombrados durante el presente trabajo de grado desde el rol de estudiantes o alumnos, y otros actores que emergieron en las narrativas (trabajadores de la institución y padres o acudientes de familia) en algunos casos con diferente cercanía o participación en las distintas actividades escolares.
  - 1.1 En las narrativas que aluden directamente a la descripción de maestros y maestras se ve la entrega a la institución y a la comunidad desde el compromiso como sujeto político. Se aprecia un maestro que desborda el papel pedagógico, siendo incluso reconocido por otras ocupaciones fuera de la escuela, aspecto resaltado aún más en contextos rurales.
  - 1.2 A partir de los recuerdos personales, las experiencias compartidas y los procesos de socialización se configuran ciertos prototipos de maestros y estudiantes, los cuales pueden verse afectados por las relaciones de afecto que surjan en cada experiencia, por lo cual la escuela se constituye en un lugar importante para ampliar los referentes de constitución de mundo y de sí mismo.
  - 1.3 La relación que se configura entre maestros, estudiantes y otros actores deja huella, impacto y razones importantes tanto para la construcción de un proyecto de vida como para la reflexión continua del quehacer docente. La relación maestro-estudiante no está limitada por el aula, la enseñanza se extiende a otros contextos, lugares y a otras formas de ser y ejercer el rol que otorga la escuela.
  - 1.4 Desde los actores se evidencia que las experiencias escolares de la escuela narrada, aunque surgen de sujetos son leídas desde la heterogeneidad y la pluralidad como memorias colectivas en interacción de actores.
2. Respecto a los contextos sociales, culturales y políticos en las narrativas sobre la escuela, se encuentra en primer lugar lo contextual ligado al territorio geográfico en el que se ubica la infraestructura como punto de referencia contrastando la escuela rural con la escuela urbana, pues cada una configura prácticas y dinámicas sociales

distintas; en segundo lugar, se evidencia un sentido de lo contextual que alude a las costumbres culturales y sociales del lugar de procedencia de cada uno de los narradores que reconstruyen sus experiencias escolares, en tercer lugar las marcas compartidas desde los acontecimientos sociales y políticos y en cuarto lugar la red de la escuela con otras instituciones y organizaciones. Así, los relatos dejan ver la escuela como un lugar de heterogeneidad donde hijos de campesinos, hijos de indígenas, de profesores, de desmovilizados, gente de la ciudad, migrantes y demás gentes del común confluyen en una misma aula.

- 2.1. En las narrativas se puede apreciar que las experiencias escolares tanto de instituciones rurales con modalidad multigrado, como las escuelas ubicadas en la periferia de la ciudad, se caracterizan por la diversidad de subjetividades y redes de experiencias a la vez que son posibilitadoras de nuevas estrategias para los docentes.
- 2.2. En la relación escuela- sociedad, los acontecimientos sociales y políticos que más han marcado las experiencias escolares y desde las cuales se tejen las narrativas y memorias de la institución escolar, son aquellas relacionadas con la violencia (conflicto armado, narcotráfico, maltrato infantil). Lugares que visibilizan y problematizan otras maneras de ser niño, joven y maestro.
- 2.3. En cuanto a la red institucional, en las narrativas la escuela aparece con escasas condiciones de soporte del Estado. Para los narradores parece que el Estado tiene una relación gradual de ausencia con la escuela, por lo que aparece en algunos casos solo como proveedor de recursos (siempre insuficientes), asociado solo a funciones evaluativas y diseño de políticas, sin traslucir efectos concretos. Más aún, en las narrativas se puede inferir que se trata de una relación que en vez de mejorar las condiciones de los actores escolares las perjudican.
- 2.4. Las relaciones positivas surgen en el marco de asociaciones con grupos gremiales tanto de docentes como de la comunidad, aunque algunas alianzas se establecen con organizaciones públicas, éstas no se dan bajo acuerdos formales sino bajo el tejido social entre líderes. Se resaltan como positivas dichas relaciones por su énfasis en la reflexión pedagógica y la promoción de recursos para la transformación de realidades.
- 2.5. La integración tanto de acontecimientos, escenarios y experiencias de la institución con sus fronteras desde los actores, en clave histórica o temporal (Mateos y Nuñez, 2011), muestran las diferentes narrativas de la escuela como un

pequeño reflejo de Colombia en sus distintas dinámicas, en un contraste entre realidades de violencia y desigualdad y generación de posibilidades desde la creatividad y recursividad que caracterizan a los actores que encarnan a la institución (Meirieu, 2004).

3. Las figuras de escuela entendidas como las formas y sentidos que toman las percepciones de los sujetos respecto a la institución escolar, permitieron comprender la organización de las experiencias desde cinco representaciones: la escuela como puerto, la escuela como construcción policromática, la escuela como maloca, la escuela como refugio y la escuela como urdimbre.

3.1. Las figuras permiten reconocer la necesidad de posibilitar el diálogo entre la escuela socialmente construida, compartida y aceptada y la escuela vivida, narrada y subjetivada, de la misma manera comprender que es imprescindible saber entender las narrativas en función de quien vivió la experiencia narrada y de quién la interpreta en el marco de un ejercicio de investigación pedagógica y educativa.

3.2. La heterogeneidad que caracteriza a las experiencias escolares es posible gracias al aula como lugar de experimentación, espacio escolar que trasciende la noción de espacialidad fija y que, como lugar común encontrado en las narrativas, simboliza lo escolar y de manera más esencial los principios de la institución.

3.3. En las narrativas analizadas, las figuras de escuela permiten comprender que, pese a las distintas tensiones de carácter subjetivo y contextual, se puede evidenciar una escuela democrática, pública, heterogénea, integradora, disciplinadora, pero también libre de las exigencias del mercado, autónoma y que permite aprender del error (Meirieu, 2004). Una institución que, pese a las dificultades, remite a una visión de la escuela socialmente construida y ampliamente compartida, que más que principios constituye una suerte de tejido, de imperativo y utopía pedagógica. Esta especie de escuela objetivada en figuras deja ver un marco de referencia general sobre el cual se puede reconocer a los sujetos, como constructores de modos específicos de habitarla o de subjetivarla.

Aunque el trabajo realizado es basado en fuentes secundarias, se resalta la investigación biográfico-narrativa como camino de construcción de saber sobre la escuela, ya que para el presente caso permitió mediante la relectura de experiencias escolares, dilucidar otros significados de la materialidad escolar (espacios, tiempos y objetos que recrean la escuela) y de socializaciones dadas en cada configuración espaciotemporal narrada.

Significados que no son estáticos, como las tensiones o ambivalencias ante una tarea difícil o las correcciones morales, puesto que una misma experiencia desde la memoria biográfica implica otro lugar temporal desencadenando con ello la riqueza de la escuela vivida.

Se ratifica, gracias a las narrativas de maestros, maestras, estudiantes y demás actores escolares hallados en las investigaciones analizadas, el gran valor social y cultural que representa la escuela en todos los rincones en donde se halla y que desde las voces de sus actores e incluso de familias enteras se continúa ubicando como institución central para la formación de sujetos y constitución de sociedad. Una escuela irreductible a “una fórmula” de configuración, que traspasa la espacialidad, y que contrario al imaginario de declive de la misma se hace pertinente por la vigencia de su mediación cultural, posibilidad de acceso al saber en simultáneo con los roles de protección, reparación y otras formas de socialización.

## Referencias bibliográficas

- Alba, Y; Álvarez, L; y Daza, A. (2015). *Construcción de paz y convivencia en la escuela a partir de las narrativas de estudiantes que presentan dificultades relacionales y sus familias*. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/780/TO-18962.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Arfuch, L. (s.f). Espacio biográfico, memoria y narración. En: Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. (pp. 297 - 399)
- Barreto, A. (2018). *La escuela narrada por los niños y niñas, Imaginarios de los niños y niñas sobre la escuela*. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10350/TO-23100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bohórquez, M.; García, M. & Hernández, N. (2017). *Representaciones Sociales de los jóvenes de grado undécimo acerca de la escuela y cómo se vinculan con las prácticas educativas*. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9844/TO-21949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Borja, R; Ramírez, J. (2018) *Las formas del silencio en la escuela. ¿evaluar las palabras? Experiencia pedagógica en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme*. (Trabajo de grado). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11275/TE-22654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bueno, C; Forero, L; Ramírez, L. (2019). *Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas*. (Trabajo de grado) Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11670/TE-23875.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Caruso, M., y Dussel, I. (2001). Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?. En *De Sarmiento a los Simpsons* (pp. 3-15). Ed. Kapeluz. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5CARUSO-Marcelo-DUSSEL-Ines-Yo-tu-el-quien-es-el-sujeto.pdf>
- Centro de Escritura Javeriano. (2019). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Cetina, A; Mayorga, L; Méndez, A. (2019). *Investigación biográfico-narrativa: la práctica pedagógica de dos maestras rurales en escuelas con enseñanza multigrado*. (Trabajo de grado) Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11677/TE-23882.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chong de la Cruz, I. (2007) *Métodos y técnicas de la investigación documental*. Investigación y Docencia en Bibliotecología. México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México. (pp. 183 – 201)
- Corea, C; Duschatzky, S. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C; Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duarte, O. (2018). *Narrativas de una escuela oculta*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Dubet F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Editorial Gedissa S.A.
- Dubet, F. (2007). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España.
- Escolano, B. (2008) *la escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela*. Buenos Aires, Argentina.
- Escolano, B. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista Historia da Educação*, 15 (33), 10-30.
- Estrada, J. (2018). *La ruta del venado. Las historias de vida como configuración de expresiones de lo político en la práctica docente*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10357/TO-23107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hildebrand, M. (1979). *Cosmologie et mythologie Tanimuka (Amazonie colombienne)*. Paris, Francia.

- Jarrin, P. (2010). Aplicación gráfica y animación 3d para software educativo. (Tesis de grado). Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/351>
- Jiménez, M; Loaiza, A; y López, J. (2015). *Acercamiento a las escuelas campesinas: entre voces de maestros*. (Trabajo de grado). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2471/TE-18551.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larrosa, J (Editor). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires – Argentina: Miño y Dávila editores.
- López, A. (2015). Ser maestra: historia de vida. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/919/TO-18710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macías, J. (2016). *Niños y Niñas del Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED y las Formas de ser Reconocidos*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1014/TO-19922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (2016). *Narrativas de maltrato infantil en niñ@s de 7 a 12 años de la fundación Shekinah* (Trabajo de grado). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2408/TE-19632.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Masschelein, J; Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de: <https://isfd133-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>
- Mateos, T.; Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teor. educ.* 23 (2), 111-128.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, España: Editorial Octaedro - Rosa Sensat
- Moreschi, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, año 28, número 80, 259-278 Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>
- Muñoz, B. (2017). *La serie familia-infancia-escuela: memorias de una maestra del municipio de Macanal (1947-1978)*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9698/TO-21178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ordoñez, R. (2016). *Experiencias educativas de jóvenes del IDIPRON y procesos de deserción. Construcción de elementos pedagógicos en este campo*. (Tesis de maestría). Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/829/TO-19283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pachón, M; Mellizo, M. (2019). *¿Y si pedagogizamos la palabra? La escuela de la memoria en movimiento; una reconstrucción Colectiva de la memoria del corregimiento de Lerma, Bolívar-Cauca*. (Trabajo de grado). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10154/TE-23207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Passeggi, M. (S.f.) Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en Educación. En: Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Pérez, A; Rubiano, A. (2019). *La mirada de la reflexión docente a través de narrativas. Historiando nuestra comprensión de la conversión del lenguaje retórico al algebraico en el aula*. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10651/TO-23429.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, D. (2016). *Toda la gente se metía en ese salón para cubrirse. La escuela y sus actores en medio del conflicto armado en los llanos del Yarí*. (Trabajo de grado). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2344/TE-19811.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores.

Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas relatos y presencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24, (47), 119 –142. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>

Terán, M. (2014). Hugo Ernesto Ibarra Ortiz, Trama y urdimbre de una tradición. Los sarapes de Guadalupe, Zacatecas, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2010, 384 p. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXXV, (138), 263-271. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/137/13731369011.pdf>

Torres, L. (2018). *Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11104>

- Villareal, D. (2018). La orientación escolar contada desde una “tranquila historia”. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11105/TO-22802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viñao, A. (2008). *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Viñao, A. (2013). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia De La Educación*, (12), 17-74. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367>
- Weiss, E. (2000). Reseña de “en la escuela. Sociología de la experiencia escolar” De Francois Dubet y Danilo Martucelli. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 5, (10), 02-19.

## Anexos

Anexo 1. Matriz bibliográfica “Quince fuentes biográfico narrativas”

N	TÍTULO	AUTOR	AÑO	N.I	PRO GRA MA	URL	DESCRIPCIÓN	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES
1	ACERCAMIENTO A LAS ESCUELAS CAMPESINA: ENTRE VOCES DE MAESTROS	LOAIZA VILLALBA, ÁNGELA MARIEL; JIMÉNEZ MORA, MÓNICA LILIANA; LÓPEZ GALLEGÓ, JULIANA ALEXANDRA	2015	Pregrado	Lic. En educación infantil	<a href="http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2471/TE-18551.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2471/TE-18551.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>La presente investigación explora la educación que se da en el territorio campesino colombiano, expuesta desde diferentes miradas: histórico, político y experiencial. Confrontando, por medio de viajes a los departamentos de Cundinamarca, Santander, Valle del Cauca y Caquetá, la manera cómo es concebida la educación que allí se brinda: por un lado por diferentes agentes externos a la escuela campesina, y por el otro, por los maestros y maestras quienes la piensan, sienten y viven; exponiendo sus miradas, experiencias, sentires y concepciones frente a la escuela campesina, por medio de la narrativa, la cual posibilitó rescatar sus voces del olvido.</p>	<p>La presente investigación está organizada en cinco capítulos: el primero se centra en una aproximación a la emergencia del campesinado en Colombia, así como en algunos momentos históricos, que permiten ver la manera como ha sido configurado el campesinado como grupo social en Colombia desde los planteamientos de Orlando Fals Borda; este capítulo busca evidenciar un conjunto de problemáticas que permean la realidad del campo. Nuestro segundo capítulo está dedicado a la emergencia de la educación rural en Colombia, a las políticas para la educación rural, y a las discusiones que giran en torno a esta. Se hace necesario mencionar que en este capítulo tomaremos postura frente a la manera como se define la educación que se brinda en el territorio campesino, y aunque nos distanciamos del concepto de educación rural, así será nombrado cuando se requiera debido a la institucionalización del concepto. El tercer capítulo se centra específicamente en el quehacer del maestro colombiano, y se hace fundamental, en tanto, pretende recoger distintos planteamientos y</p>	<p>La presente investigación abordó la opción metodológica de narrativas e historias de vida pues posibilitaron el acercamiento a los diferentes maestros de diferentes regiones del país, con el interés de priorizar las voces y los sentires de éstos. La herramienta de historias de vida posibilitó mediante entrevistas semi estructuradas recoger las narrativas de los cuatro maestros. Se dividió en cinco momentos: 1.) Selección de maestros; 2.) Dialogo con los maestros; 3.) Transcripción de las entrevistas; 4.) Tematización y 5.) Análisis.</p>	<p>La presente investigación posibilitó encontrar las siguientes conclusiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer que el territorio campesino no ha sido tenido en cuenta un territorio, pues las legislaciones, reformas agrarias, políticas públicas y educativas dirigidas a este, no han sido diseñadas para atender al mismo como poseedor de una cultura, unas cotidianidades y costumbres propias, siendo reducido a un contexto que no da lugar a divisar la historicidad, las realidades y a los actores que la definen.</li> <li>2. Vislumbrar como las leyes y políticas actuales dirigidas al campo han venido haciendo de este, un territorio despojado, pisoteado y vulnerado por el desconocimiento y la no importancia de entes externos e internos que van en búsqueda de la acumulación descomunal de riquezas.</li> <li>3. El territorio campesino es un territorio totalmente distinto a otros territorios, pues su emergencia y desarrollo a través de la historia lo han hecho específico.</li> <li>4. Encontramos unas políticas educativas dirigidas y diseñadas para la ejecución de una tecnificación en búsqueda de la mano de obra cualificada, por medio de modelos que apliquen y hagan efectivo lo que se requiere para el mercado global al cual busca inscribirse el gobierno y las elites del país colombiano.</li> <li>5. Esta investigación nos permitió darle lugar al Maestro, como sujeto que porta y produce saber a través de sus prácticas educativas, desde sus territorios y escuelas pensadas</li> </ol>

								<p>hechos que marcan la historia del maestro, reconociendo las trayectorias y experiencias de este, posicionándolo como sujeto que porta y construye un saber.</p> <p>Posteriormente encontramos el cuarto capítulo como el resultado de todo este sueño, de cada viaje y de cada sentir. En este se encuentra cada una de las cuatro historias de vida de los maestros, con un breve relato de lo que fue la investigación para nosotras. Para finalmente,</p> <p>encontrar el quinto capítulo conformado por los hallazgos, análisis y nuestra lectura de las vivencias y registros obtenidos en relación a nuestra pregunta investigativa, así como los propósitos con los cuales iniciamos este viaje por la educación en el campo expuesta desde los sentires de los cuatro maestros campesinos.</p>		<p>fuera de las dinámicas que le son exigidas desde el Estado y del Ministerio de Educación mismo.</p> <p>6. Realizar una serie de viajes por nuestro territorio Colombiano nos permitió conocer directamente desde la voz del maestro, la diversidad y riqueza que existe en nuestro país</p> <p>respecto a las costumbres, las formas de pensar el territorio y las dinámicas que se viven en el mismo, que hacen de cada maestro unas vivencias diarias, unos sentires, construcciones, reformulaciones y pensamientos distintos frente a su trabajo en cada territorio al que pertenece y lleva a cabo su labor.</p> <p>7. Otra conclusión hace referencia a la inminente necesidad de que los diferentes programas académicos vinculen la ruralidad como eje fundamental en la formación de maestros.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

2	SER MAESTRA: HISTORIA DE VIDA	LÓPEZ LÓPEZ, ÁNGELA MARÍA	2015	Maestría	Maestría en educación. Grupo Educación y Cultura Política. Énfasis en Historia, Pedagogía y Cultura Política <a href="http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/919/TO-18710.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/919/TO-18710.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>El trabajo corresponde a una investigación biográfico-narrativa en la que se explican los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan esta forma de abordar la realidad, así como sus antecedentes en el marco general de las ciencias sociales y en el campo particular de la educación. Además, se propone un marco teórico para explicar el proceso de configuración de la subjetividad y se reconstruye y analiza la historia de vida de la investigadora.</p>	<p>0. Introducción 1. El mapa: Estado del arte y marco teórico: Un bosquejo de la investigación biográfico-narrativa en Ciencias sociales y en educación. Relaciones entre narración, literatura y subjetividad. 2. La rosa de los vientos: Investigación biográfico-narrativa. 3. El viaje: Autobiografía de la autora. 4. El puerto: Configuración de sí. Análisis y resultados. 5. Conclusiones 6. Referencias 7. Anexos</p>	<p>Paradigma cualitativo Investigación biográfico-narrativa Método biográfico</p>	<p>La investigación biográfico-narrativa confiere a la persona un nivel importante de toma de conciencia de su propio ser. La configuración subjetiva se construye en procesos de interacción social y en contextos históricamente situados de modo que el diálogo con toda forma de interlocución es susceptible de provocar procesos de subjetivación. La literatura exhibe una poderosa capacidad configurativa al expandir los horizontes de experiencia del sujeto. Un maestro que haya hecho el proceso de reconfiguración subjetiva guiado de la mano de la Investigación biográfico-narrativa desarrolla la sensibilidad para caminar con los otros y las estrategias pedagógicas para hacerlo. El momento histórico actual demanda nuevas y complejas tareas a la escuela relacionadas con el acompañamiento a las jóvenes generaciones en los procesos de subjetivación en los que la investigación biográfico-narrativa cumple un papel fundamental. La aplicación de métodos biográfico-narrativos no puede perder de vista el substrato histórico, social y político en el que se halla inmerso para tomar distancia de las estratagemas de las que hace uso el capitalismo integrado</p>
---	-------------------------------	---------------------------	------	----------	---	--	---	---	--

3	EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES DEL IDIPRON Y PROCESOS DE DESERCIÓN. CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS PEDAGÓGICOS EN ESTE CAMPO.	ORDOÑEZ DOTOR, ROGER EDISSON	2016	Maestría	Maestría en educación. Énfasis en Educación comunitaria, Interculturalidad y Ambiente	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/829/TO-19283.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/829/TO-19283.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>Investigación realizada con 5 jóvenes estudiantes del IDIPRON, los cuales se caracterizan por sus estrecha relación con las dinámicas de la calle y por la dependencia en el consumo de sustancias psicoactivas. Para la investigación se utiliza como metodología de investigación la narrativa. Se desarrolló en diferentes unidades educativas del Idipron con énfasis en la unidad el oasis 2 de habitantes de calle, esta institución está enfocada en ejercicios de iniciación ocupacionales y recreativos que tengan componentes y competencias educativas. La tesis analiza procesos de deserción dentro del instituto y por las instituciones educativas por las cuales pasaron.</p>	<p>La presente investigación consta de 6 capítulos el primero se remite a los antecedentes contextuales de los jóvenes del Idipron, su relación con las instituciones por las cuales pasaron y el consumo de SPA, El segundo capítulo narra las experiencias educativas de los jóvenes de la institución, desde la temática de las experiencias educativas. El capítulo 3 es el metodológico; se toman los relatos de vida como artífice de la tesis partiendo de la narrativa, la historia oral y la historia de vida. El cuarto capítulo denominado lo pedagógico le da relevancia a la pedagogía como reflexión del acto de educar. El quinto capítulo de denomina lo educativo siendo la deserción el principal punto de análisis. El sexto y último capítulo son los relatos de vida en los cuales se plasman las experiencias educativas de los 5 jóvenes participantes de la investigación, con sus respectivos análisis, reflexiones finales, elementos pedagógicos y conclusiones.</p>	<p>La perspectiva investigativa es cualitativa, la metodología utilizada son los relatos de vida, relatos que fueron abordados desde las experiencias educativas de los jóvenes estudiantes del Idipron, en donde se revisó el contexto escolar, institucional, barrial y familiar; dando relevancia a los vínculos y factores que motivaron la deserción de la escuela, además del análisis de los resultados se lograron identificar los intereses y expectativas académicas de los estudiantes con relación a sus necesidades personales. Estos sirvieron como insumo para proponer elementos pedagógicos para el trabajo con estudiantes de alta fragilidad social.</p>	<p>El poco capital cultural de los familiares de los jóvenes estudiantes del Idipron ha incidido en el escaso interés mostrado por ellos en avanzar en su formación académica, adicionado a la poca cultura de la participación en espacios de socialización académicos en la instituciones educativas. El desinterés por la formación académica demostrado por los jóvenes se traduce en miedo por afrontar nuevamente el reto de cumplir con una serie de estándares que sus compañeros usualmente están en la capacidad de afrontar. Los jóvenes cuentan con una serie de factores relacionados con dinámicas familiares y barriales conflictivas, las cuales en el desarrollo de los relatos de vida desembocaron en experiencias de deserción escolar y posteriormente llevaron a los jóvenes a las dinámicas de vida de la calle. Se encontró que los educadores desconocieron u omitieron el riesgo que corrían los jóvenes estudiantes en sus contextos barriales y familiares, al no reconocer las disfuncionalidades familiares, la violencia, venta y consumo de sustancias psicoactivas dentro y en inmediaciones de las escuelas. La relación familia y escuela son inseparables en la prevención y afrontamiento del consumo de spa en estudiantes. El Idipron es una entidad que fomenta una educación no convencional que parte de la atención a jóvenes que usualmente e históricamente fueron excluidos de la escuela. Elementos pedagógicos producto de la investigación: 1. Necesidad de construir lazos institucionales, fraternales y administrativos entre la escuela y la familia. 2. Todo educador debe estar preparado y no tener prejuicios frente a las disfuncionalidades académicas, familiares y</p>
---	--	------------------------------	------	----------	---	---	--	---	---	---



4	NARRATIVAS DE MALTRATO INFANTIL EN NIÑ@S DE 7 A 12 AÑOS DE LA FUNDACIÓN SHEKINAH	MARTÍNEZ CEBALLOS, MÓNICA YANEHT	2016	Pregrado	Lic. En Educación Infantil	<a href="http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2408/TE-19632.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2408/TE-19632.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>Es una investigación cualitativa de corte etnográfico que pretende desde las narrativas infantiles hacer una descripción del maltrato infantil y sus distintas tipologías: físico, emocional y abuso sexual con el fin de reconstruir otras formas de ser niño y niña que se encuentran alejados del ideal moderno de protección, inocencia, felicidad, derechos y protección. Se aborda una práctica investigativa que se vivió en la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Educación Infantil como es la destinada a espacios alternativos en educación.</p>	<p>El documento se encuentra organizado a partir de tres momentos característicos de la investigación cualitativa: Momento uno: definición del tema-problema: lo compone Ø Antecedentes de la investigación Ø Caracterización Ø Definición situación problema y con ella la pregunta de investigación. Ø Metodología Explica el camino a seguir para alcanzar los propósitos planteados al inicio de este trabajo. Ø Referentes conceptuales: con el fin de entender desde la teoría el problema abordado. Momento Dos: trabajo de campo Ø trabajo de campo: presenta las narrativas de los niños y niñas sobre los temas abordados. Momento Tres: Interpretación y conclusiones Ø Se trata de hacer un proceso e triangulación entre la experiencia y narrativas infantiles y las categorías que sirven de soporte a la investigación. Ø Consideraciones finales y los aprendizajes del proceso, que giran en torno a los escenarios de práctica alternativos en educación como espacios de formación y de aprendizajes abiertos a diversas alternativas. Ø Bibliografía: Da cuenta de las fuentes consultadas.</p>	<p>El presente trabajo está orientado desde una investigación de enfoque cualitativo pues ésta permite hacer un acercamiento real a situaciones sociales a fin de comprender a través de estrategias interpretativas lo vivido, sentido, escuchado y dicho. El acercamiento se realiza desde un método etnográfico el cual permite comprender la realidad social de un grupo de personas desde una mirada holística, múltiple y en constante construcción. La recolección de la información se realiza a partir de talleres, entrevistas semi-estructuradas, diarios de campo e historias de vida.</p>	<p>Se logró comprender en este ejercicio reflexivo y de resignificación que es necesario partir de reconocer que no es posible hablar de la infancia y si de unas infancias. Comprendiendo la necesidad de una apertura a otras miradas, otros conceptos y otras formas de ver las realidades de los niños y niñas. Durante el desarrollo del trabajo no se intenta victimizar ni juzgar a quienes sufren o producen maltrato sino comprender esas infancias que están fuera de aquel concepto que considera la vida del niñ@ como una etapa virtuosa, carente de razón, necesidades, vigilancia y heteronomía. Como estrategia pedagógica las narrativas de los niñ@s permiten visibilizar que el maltrato físico y el castigo son una de las primeras formas de interacción para la solución de conflictos con sus familias. Partir de la experiencia personal de cada niñ@ me permitió entrever que las pautas de crianza utilizadas por sus padres y cuidadores están permeadas en la mayoría de los casos por algún tipo de maltrato pues les permite mostrarse ante los infantes como figuras de autoridad. Los niñ@s han interiorizado el maltrato que les da el adulto como una forma de vida cotidiana, una pauta de crianza válida ya que corrige su manera de actuar en los diferentes contextos (casa, escuela, fundación, calle). Al finalizar el proyecto se pudo evidenciar que los diferentes talleres realizados con los niñ@s les permitieron narrar eso sentires principalmente de dolor que han generado en su vida situaciones de tristeza abriéndose la posibilidad a reflexionar sobre la no repetición y el perdón como una manera de comprender esos momentos y personas que han causado</p>
---	--	----------------------------------	------	----------	----------------------------	---	---	--	--	---



5	TODA LA GENTE SE METÍA EN ESE SALÓN PARA CUBRIRSE. LA ESCUELA Y SUS ACTORES EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO EN LOS LLANOS DEL YARÍ.	PEREZ FARIGUA, DANIEL ALBERTO	2016	Pregrado	Lic. Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.122209/2344/TE-19811.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.122209/2344/TE-19811.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>El presente trabajo de investigación es el resultado de las reflexiones producto de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC) realizada en la región de los llanos del Yarí, entre los departamentos de Meta y Caquetá entre 2015 y 2016. El trabajo se muestra la caracterización e interpretación de lo que sucede con la escuela y sus actores, en medio del conflicto armado en una región en donde el conflicto es cotidiano, pero también en un momento histórico –los diálogos de paz entre la guerrilla de las FARC – EP y el gobierno, que cambió la dinámica en la región. Se realizó un trabajo con el acompañamiento CORPOAYARI una organización campesina que está presente en la zona hace más de 10 años, esta organización nos abrió las puertas y nos vinculó a las escuelas de la región. Se realizaron talleres con jóvenes y niños de ocho escuelas ubicadas en los llanos del</p>	<p>El trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero se habla del contexto de la región, en principio desde un mapeo general del conflicto armado Colombiano. En seguida se realizó una contextualización geográfica e histórica de la región. En el segundo capítulo se habla de la práctica pedagógica realizada, de la organización CORPOAYARI. En este se exponen los talleres realizados durante la primera estadía en la región y la caracterización y acercamiento a las escuelas. En el cuarto capítulo se profundizó en la escuela en la región, allí se presenta una situación evidenciada en la región: La escuela como zona de litigio y cómo esto afecta algunas escuelas de la región. Para concluir el capítulo hablaré de la práctica realizada en las escuelas y lo analizado en estas. Finalmente en el cuarto capítulo e trabaja el tema del conflicto armado y educación, las experiencias existentes en cuanto al trabajo esta temática. Para finalizar el capítulo, se mostrara un análisis de las escuelas y el conflicto armado en los llanos del Yarí. Por último se presentaran las conclusiones de lo vivido en la región, el de reconocer la importancia de las escuelas en los escenarios, y de cómo esta debe fortalecerse en un posible escenario de finalización del</p>	<p>Durante el proceso investigativo se usó una metodología cualitativa, específicamente la etnografía participativa porque ella permite al investigador acercarse a los contextos que se investiga participando de manera decidida en los procesos que se agencian, en este caso a los proceso que realizar la organización CORPOAYARÍ en llanos del Yarí. En particular, la formación de profesores lleva a que quienes nos formamos en este campo, nos impliquemos con las escuelas, con los niños y jóvenes para enriquecer las propuestas pedagógicas. Así que al estar en un entorno específico como la escuela, vi pertinente el uso de la etnografía participativa, el uso de este método me permitió reconocer la historicidad de los sujetos y de la región de los llanos del Yarí. Las herramientas usadas para la investigación fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· La observación participante.</li> <li>· Talleres.</li> <li>· Diarios de campo.</li> <li>· Entrevistas semiestructuradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Este trabajo buscó generar un conocimiento sobre las dinámicas que se manejan dentro de la escuela, en una zona afectada por el conflicto armado, en específico sobre los llanos del Yarí.</li> <li>· Este trabajo hace un aporte al reconocimiento de los sujetos que están en medio de los actores armados de los cuales pocas veces se habla.</li> <li>· Trabaja un tema el cual ha sido poco trabajado en los estudios académicos, sobre la escuela y el conflicto armado. en este trabajo, en específico sobre los llanos del Yarí.</li> <li>· La escuela pese a ser un espacio protector, no puede desligarse de su realidad concreta; en el Yarí su relación con el conflicto armado.</li> <li>· Se evidencian que la comunidad, busca garantizar el derecho a la educación de sus hijos ya que ellos, son los que han construido la mayoría de las escuelas.</li> <li>· Reconoce las apuestas de los profesores y rescatar sus experiencias como docentes en los llanos del Yarí en medio del conflicto armado.</li> <li>· El conflicto armado hace parte de la cotidianidad de la región.</li> <li>· Pone en debate la necesidad, del trabajo del educador comunitario en escenarios rurales.</li> <li>· En un escenario de pos-acuerdo es necesario reconocer las dinámicas de la escuela en zonas donde se ha vivido el conflicto armado, para realizar otros procesos pedagógicos en esta.</li> </ul>
---	---	-------------------------------	------	----------	--	---	---	--	---	--

							entre los municipios de San Vicente del Caguán (Caquetá) y La Macarena (Meta) con la intención de caracterizar e interpretar la escuela y sus actores en una zona afectada por el conflicto armado en los llanos del Yará, a partir de la práctica pedagógica realizada en ocho escuelas de la zona.	conflicto armado.		
--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------	--	--

6	LA SERIE FAMILIA-INFANCIA-ESCUELA: MEMORIAS DE UNA MAESTRA DEL MUNICIPIO DE MACANAL (1947-1978)	MUÑOZ DAZA, BRIYIT FERLEY	2017	Maestría	Maestría en estudios en infancias programa en red con la universidad de Antioquia	<a href="http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9698/TO-21178.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9698/TO-21178.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>El documento presenta el resultado de una investigación que se propuso identificar, reconocer y describir algunos rasgos y características que definieron las experiencias de vida de los niños y las niñas como sujetos escolares, en el municipio de Macanal entre los años 1947-1978. Se trató de un ejercicio descriptivo de los modos de vida de sujetos marcados por una relación familiar e institucional que quedó registrada tanto en los documentos y archivos del municipio, como en las memorias narradas por diversos actores que participaron en su proceso de constitución. La investigación se centró en una construcción de narrativas y saberes sobre la escuela y la vida cotidiana del municipio para reconocer, no solo cómo se configuraron allí esas prácticas escolares, sino cómo ellas definieron los modos de vida actuales y las formas de ser infancia en una zona urbano-rural particular.</p>	<p>El primer capítulo presenta la perspectiva metodológica, caracterizada por un análisis histórico y descriptivo, haciendo uso de la noción de memoria activa del saber pedagógico propuesta por Olga Lucía Zuluaga para reconocer, en la memoria e historia de unos sujetos sociales del pueblo, pistas para identificar prácticas educativas que rodearon la emergencia de una forma específica de ser infancia. El segundo momento, muestra la elaboración de matrices de tensión semejantes a las empleadas por el profesor Oscar Saldarriaga que, para efectos ilustrativos, permitieron comprender el desarrollo de este ejercicio investigativo. La tercera fase, describe tres asuntos que resultaron de la indagación realizada: las fiestas de carácter religioso, transición de escuelas comunitarias a escuelas departamentales, y la muestra de la primera escuela de varones en el contexto urbano, seguida tiempo después con la instauración de la escuela de mujeres, las cuales caracterizaron el eje espacial de lo rural y urbano. El cuarto momento, caracteriza las diferencias de género y saber entre lo rural y urbano que marcaron las experiencias de vida de los niños y niñas una vez considerados sujetos infantiles escolarizados. El escrito</p>	<p>La perspectiva metodológica parte del reconocimiento de las memorias de algunos personajes sociales del municipio de Macanal, cuyos relatos permitieron caracterizar la serie propuesta en un modo particular de ser infancia en este municipio, entre 1947 y 1978. Se trató de un ejercicio para ensayar la noción de memoria activa del saber pedagógico propuesta por Olga Lucía Zuluaga para identificar prácticas educativas que rodearon la emergencia de una forma específica de ser infancia.</p>	<p>§A propósito del lugar de la escuela como espacio creado para la democratización del tiempo libre, un espacio-tiempo diferenciado de la vida cotidiana, en el municipio de Macanal, la escuela era aceptada y entendida como una institución que podía ayudar en la administración de los recursos terrenales y aprender de los principios de convivencia en paz, respeto y armonía. § Asuntos como las reglas, la disciplina y la enseñanza de los saberes resultaron claves en la configuración de un modo de ser de la escuela en el municipio de Macanal, que en relación con la familia y el cruce entre lo rural y lo urbano, posibilitaron la configuración de una figura de infancia: un sujeto capaz de autorregulación, con habilidades para usar diferentes saberes en la vida práctica y concreta de su comunidad. En ese marco de relaciones, es clave destacar que la aplicación práctica de algunos saberes aprendidos en la escuela corre por cuenta de las familias, en tanto reconocen la importancia de la relación familia—escuela. § Puede decirse que la infancia en el caso rural se configura como un sujeto formado para responder a las condiciones de su contexto, mientras que la infancia urbana aparece vinculada a modos de vida marcados por principios religiosos católicos, en los cuales las diferencias de género son fundamentales. Estas diferencias atraviesan además dos asuntos: la conformación de unos roles de género y la definición de unos saberes y unas formas particulares de practicar la enseñanza. § La práctica pedagógica del maestro rural, descrita en las memorias de la maestra Ana Bertilde, está profundamente marcada por la vida comunitaria, por si intervención en</p>
---	---	---------------------------	------	----------	---	---	---	---	--	--

						<p>En ese sentido, se trató de partir de las memorias de los actores sociales que acompañaron la configuración de la escuela en el municipio y, concreto, la formación de los niños y las niñas. Esto con el objetivo de reconstruir la forma que tomó la serie familia infancia escuela, a través de las narraciones biográficas de una maestra y otros actores sociales, así como de la recuperación de algunos datos históricos derivados de los documentos localizados en los archivos consultados.</p>	<p>finaliza con una reflexión acerca de la figura de infancia emergente, esa que aparece como símbolo de lo particular y de la diferencia en el municipio de Macanal.</p>		<p>actividades que la convierten en una maestra 'amateur' en el sentido de aquel que encarna la materia de enseñanza y la hace presencia en su lugar de clase.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	--	--

7	LA ESCUELA NARRADA POR LOS NIÑOS Y NIÑAS, IMAGINARIOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE LA ESCUELA	BARRETO RODRÍGUEZ, ANA YOLANDA	2018	Maestría	Maestría en Educación	<a href="http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10350/TO-23100.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10350/TO-23100.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>Tesis de grado que propone analizar el sentido de la escuela que tienen los niños y niñas desde su voz y experiencias en las dinámicas escolares diarias y como estas percepciones, representaciones pueden articularse en el proceso pedagógico en una institución educativa distrital. La presente investigación se presenta como una herramienta que favorece la movilización, el cambio de perspectiva de las maestras de transición y primero, al reconocer que el niño y la niña ocupan un lugar protagónico en el quehacer pedagógico, ya que son ellos el centro del acto educativo, lo que un niño o niña percibe sobre su escuela, permite expresar lo que él siente según lo que vive, desde allí la importancia de escuchar las voces de los niños y las niñas para hacerlos partícipes en la construcción de mejores estrategias, modelos y planes curriculares que potencien el desarrollo integral de su ser. A su</p>	<p>La presente investigación comienza con la definición del problema a investigar y la generación de la pregunta de investigación ¿Cuáles son los imaginarios que tienen los niños y las niñas del grado transición sobre la escuela?, luego se hace una revisión sobre el tema encontrando que no ha sido estudiado lo suficiente y que por ende se convierte en un planteamiento acertado, lo siguiente es proyectar el objetivo general y los objetivos específicos y se da a lugar a elaborar el marco teórico para lo que se contempla el concepto de imaginario desde la mirada de Cornelius Castoriadis, las concepciones de infancia, desarrollo infantil, la escuela y la educación inicial, posteriormente se presentan y analizan los datos, evidencias recolectadas durante el desarrollo de los instrumentos de recolección de información. Para finalizar se presentan las conclusiones que invitan a reflexionar sobre las practicas pedagógicas de las maestras de transición teniendo en cuenta como herramienta los sentidos y percepciones que los niños y niñas realizan de su escuela.</p>	<p>Este proyecto se enmarca en el paradigma de lo cualitativo, caracterizado por su interés particular en la comprensión e interpretación de las dinámicas que surgen en los escenarios sociales, emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para abordar los problemas socio-educativos y que en este caso particular se refieren a la escuela. Esta investigación se ubica dentro de un enfoque hermenéutico, ya que mediante esta propuesta permite observar e interpretar un hecho social o una realidad, en este sentido, la hermenéutica es un método comprensivo-interpretativo necesario para analizar símbolos y signos que cada ser humano usa para configurar sus experiencias, historia y cultura dependiendo del contexto donde habita, la hermenéutica busca entonces el sentido del discurso entendido como un todo cargado de significación. Lo dicho hasta aquí supone que desde este enfoque se pretende rescatar las voces de los</p>	<p>Para enunciar mejor el propósito de esta investigación se nombran algunas acciones pedagógicas que se proyectaran para el año 2019 y que toca especialmente en la vida escolar y el desarrollo integral de los niños y niñas de transición: se espera movilizar a las maestras para que reevalúen sus prácticas pedagógicas, que dejen el cuaderno y posibiliten más actividades que utilicen los pilares de la educación inicial, el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura, también se espera socializar los resultados de esta investigación a las maestras de grados primero para que reconozcan que en la institución se está dando otra mirada a la educación de los niños y niñas, con esto se espera que se logre trascender y cambiar las dinámicas que se manejan al interior de las aulas de clase. Se debe reconocer que este ejercicio investigativo colaboró a que las maestras de grado transición se involucraran desde finales del 2017 en una dinámica de encuentros, participaciones en mesas locales de primera infancia, jornadas de reunión de nivel, que deja como soporte un documento que en la actualidad se sigue construyendo y en donde se plasman las intencionalidades del ciclo inicial teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación y que son apoyados por un equipo dinamizador como la Secretaria de Educación Distrital, Compensar y Bienestar familiar bajo el convenio 1050 –Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia- dicho lo anterior y reconociendo la importancia de la participación junto con la voz de los niños y niñas se hizo necesario pensar en una reorganización curricular generando espacios desde las reuniones de nivel, donde se planea,</p>
---	---	--------------------------------	------	----------	-----------------------	---	--	---	--	---

						<p>vez, se da una posibilidad de reconstruir y tomar en cuenta lo que para ellos representa su mundo, para que lo anterior suceda es necesario generar espacios dentro de las reuniones de nivel para que se intercambien experiencias, se organicen actividades que permitan a los más pequeños participar activamente del proceso pedagógico.</p>		<p>actores principales del proceso educativo, en este caso específico los niños y las niñas del colegio Sotavento, quienes muestran una producción incesante de significaciones sobre el sentido de la escuela desde sus propias vivencias, en este punto las experiencias que los niños y niñas obtienen durante su paso por la escuela les permite configurar lenguajes, signos, símbolos que luego usarán para explicitar su contexto. Para este fin la hermenéutica podría captar el verdadero sentido mediante medios de verificación tales como ver, leer, escuchar y hasta sentir la verdad del emisor. Para esta investigación se tomó a la IED Sotavento, de donde se seleccionaron los cursos transición 1 y transición 2, cada uno con 30 estudiantes, que asisten a clases en la jornada de la tarde, de los cuales de 23 son niñas y 37 niños, cuyas edades están entre los 5 y 6 años, pertenecientes al ciclo I. Dentro de la muestra se seleccionaron a 7 estudiantes escogidos de los dos cursos, se tomó 2 niños y 1 niña del grado</p>	<p>organicen y ejecuten experiencias pedagógicas enfocadas desde la cotidianidad en los diferentes escenarios educativos donde permanecen los niños, niñas y maestras, dentro de esta re organización se posibilita además visibilizar dentro del manual de convivencia la organización del grado transición y se espera aval para modificar el sistema de evaluación en este nivel que pase de lo numérico a una valoración por procesos en las respectivas dimensiones, es decir una evaluación más descriptiva de acuerdo al momento de desarrollo de cada niño y niña. Esta investigación posibilitó reconocer dos categorías principales en cuanto a la escuela a partir del imaginario de los niños y niñas de transición, permitió revelar como la perciben y lo que significa para ellos, en cuanto a cómo la perciben, se manifestó el imaginario a partir de la visión de espacio físico desde donde los niños y niñas conciben a la escuela como un lugar agradable y bonito, donde los niños pueden desarrollar su identidad libremente en contacto con el otro, es un escenario que denota tranquilidad, libertad para unos pero a la vez representa angustia y miedo para otros, todo lo anterior soportado por las experiencias escolares previas. En cuanto al significado de la escuela los niños y niñas la muestran como un espacio de aprendizaje, de formación en doble sentido, por una parte desde los procesos de desarrollo cognitivo y por otro de socialización, donde el juego en el descanso, en el patio del colegio, es la base de todo su aprendizaje social, desde este espacio se configura la necesidad de los niños y niñas de reconocer su identidad y reconocer al otro, mediante la interacción y la comunicación,</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	---	---

									<p>transición 1 y 2 niños y 2 niñas del grado transición 2, la selección de los participantes se hizo de manera aleatoria dentro de los grupos de transición con niños y niñas que cumplieran con el requisito de la edad. Dentro del diseño de los instrumentos se posibilitó la interacción y participación por parte de los niños y niñas en actividades llamativas que permitieron hacer fluir sus ideas y emociones, para lo cual se emplearon técnicas de generación de información y técnicas de registro como grupo focal, cuya finalidad fue utilizarlo como medio para generar una comprensión más profunda acerca de la experiencia escolar de los niños y niñas, sus actitudes, percepciones, sentimientos y opiniones relacionadas a la escuela, dentro del contexto del niño y niña del colegio Sotavento se dio lugar a una serie de actividades lúdicas (Talleres) enfocados hacia la sensibilidad y el afloramiento de sentimientos, percepciones, ideas, significados y experiencias sobre la</p>	<p>utilizando el lenguaje y la cultura como mediador en ese aprendizaje social. El componente social es sin duda fundamental en el imaginario de los niños y niñas sobre la escuela, es el que determina sus interacciones, relaciones, se apoya en el juego y el lenguaje para motivar desde la experiencia el intercambio en la cultura dentro de su contexto, de aquí que surja la importancia de generar espacios, encuentros y experiencias basadas en las historias de vida de los niños y niñas para que fortalezcan sus habilidades y competencias reconociéndolos como sujetos de derecho a través de procesos afectivos, aludiendo a lo anterior es imprescindible generar un cambio en las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial del colegio Sotavento, donde se evidencie desde el inicio del año escolar dinámicas reflexivas encaminadas a reformular el currículo una muestra de ello podría ser dedicar todo el primer periodo para indagar con los niños y niñas los intereses y expectativas y luego de esto si encaminar el proceso escolar a resolver esas cuestiones.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

										<p>escuela, se usó al mismo tiempo con los talleres otros instrumentos como la observación participante y no participante que tenía como propósito observar actitudes, relatos, plasmar sentimientos, vivencias de los niños y niñas en dos espacios, descansos y juego libre, otra técnica utilizada fue la entrevista de tipo informal o no estructurada que para esta investigación se llamó conversatorios por su carácter flexible y dinámica que permitió entablar diálogos con los niños y niñas de manera más cercana y confiable.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8	LA RUTA DEL VENADO. LAS HISTORIAS DE VIDA COMO CONFIGURACIÓN DE EXPRESIONES DE LO POLÍTICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.	ESTRADA, JOHN FREDY	2018	Maestría	Maestría en educación. Grupo Educación y Cultura Política. Énfasis en Historia, Pedagogía y Cultura Política	<a href="http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10357/TO-23107.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10357/TO-23107.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	Este ejercicio de reflexión pedagógico investigativo responde, en un primer momento, a los objetivos que desde el grupo educación y cultura política se han trazado y que permiten reconocer algunos elementos del quehacer docente importantes para pensar la práctica educativa hoy. De manera particular este trabajo de tesis busca reconocer momentos, acciones y reflexiones que cobran sentido a partir del reconstruir segmentos de mi propia historia de vida, desde un ejercicio investigativo biográfico-narrativo.	A lo largo de siete capítulos daremos razón de lo enunciado. En el primero doy cuenta del estado del arte y marco teórico como entramado base que permita entender la relevancia de trabajos con este enfoque en el mundo de la investigación educativa. En el capítulo dos me permito poner en consideración de los lectores elementos teóricos que den fuerza a las categorías que constituyen el ropaje investigativo y de paso dejen claro los objetivos de la propuesta. El tercer capítulo es el corazón mismo de esta tesis. Allí me dispondré a colorear una serie de subcapítulos que dan cuenta de recovecos de mi historia personal y los alcances de tales microhistorias en el hoy del docente que soy. Un cuarto capítulo permitirá analizar en clave de presente y futuro cercano las posibilidades que se develan frente a la labor como educador, investigador y los correlatos que se abren camino. Las posibles conclusiones, preguntas abiertas, caminos abiertos, se situarán en el capítulo quinto. Las referencias bibliográficas que acompañan el trayecto teórico y personal serán el sexto capítulo. Finalmente, los anexos vitales y necesarios para comprender los relatos que a lo largo del trabajo se expondrá.	No aplica	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Los ejercicios de investigación biográfica narrativa como ruta para la exploración subjetiva que dé cuenta de un tiempo, un lugar y un relato de escuela.</li> <li>● La importancia de reconocer en la configuración del sujeto los procesos de formación formal y no formal.</li> <li>● El sujeto fruto de una narrativa hipertextual e intersubjetiva que demarca su noción de mundo y las rutas que define.</li> <li>● Develar la diversidad de repertorios formativos en la configuración política de los y las docentes.</li> <li>● Lo vital del diálogo pasado-presente para trazar nuevos caminos de la acción docente.</li> <li>● La coyuntura exige una escuela que revise su quehacer todo el tiempo y el lugar de los docentes en ella.</li> </ul>
---	--	---------------------	------	----------	--	---	--	--	-----------	--

9	LA ORIENTACIÓN ESCOLAR CONTADA DESDE UNA “ TRANQUILA HISTORIA ”	VILLARREAL MÁSMELA, DIANA FERNANDA	2018	Maestría	Maestría en educación. Grupo Educación y Cultura Política. Énfasis en Cultura Política y Subjetividad	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11105/TO-22802.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11105/TO-22802.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	Escrito investigativo con enfoque metodológico biográfico-narrativo, donde se presenta antecedentes de esta forma de indagación en las Ciencias Sociales, ámbito educativo y configuración de procesos de subjetividad. La conformación del marco teórico muestra el diálogo desarrollado entre las categorías de autonarración, subjetividad, intersubjetividad, autorreflexión y autocuidado, en el quehacer laboral de la Orientación Escolar; dicho abordaje conceptual posibilita la construcción analítica de autonarración de la investigadora.	<p>0. Introducción.</p> <p>1. Objetivos.</p> <p>2. El Inicio de una historia: reconocimiento de estudios anteriores. 2.1 La autobiografía: estrategia investigativa en el campo educativo. 2.2 Autonarración, subjetividad y autocuidado.</p> <p>3. Diálogo de saberes: conceptualización teórica. 3.1 Sujeto, subjetividad e intersubjetividad. 3.2 Autonarración como medio para el reconocimiento y comprensión de la subjetividad. 3.3 Orientación escolar: caracterización del quehacer.</p> <p>4. Travesía del caminar: explicación metodológica.</p> <p>5. La historia: La orientación escolar contada desde una “tranquila historia”. 5.1 ¿Será que nuestra vida es definida desde la infancia? 5.2 ¿Lograré escucharme y escuchar al otro, para aprender desde mi memoria y la suya?</p> <p>6. Invitación a un pensar: propuesta psicopedagógica.</p> <p>7. Bibliografía.</p>	Investigación Cualitativa Método investigativo biográfico-narrativo Posibilidad investigativa autonarración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El desarrollo del método investigativo biográfico-narrativo accede a la develación de los procesos de configuración de subjetividad, al permitir observar y asignar significación a la construcción de historia de vida, hilando el origen, pasado, presente y horizonte del sujeto.</li> <li>● La autonarración analizada desde la autorreflexión genera que el sujeto se concientice de su ser y su ser en el mundo, construyendo un pensamiento crítico que va de la mano con su principio de alteridad en un desarrollo de intersubjetividad, para concebir transformaciones en su autocuidado y la responsabilidad que tiene hacia el otro y hacia si.</li> <li>● La autonarración brinda al orientador la posibilidad de forjar un autocuestionamiento que produce una ruptura ante su mirar hacia sí mismo y hacia al otro, entendiendo este último, como su sujeto de estudio en el campo laboral, pero también como ser humano que tiene una historia de vida y que le confía su ser día a día.</li> <li>● Ver la autonarración en clave pedagógica, para su desarrollo en la intervención con niños y jóvenes en orientación escolar, buscando desarrollar habilidades que les permita comprenderse y comprender su entorno, para hacer cambios desde y en las estructuras que han permeado su configuración subjetiva.</li> </ul>
---	---	------------------------------------	------	----------	---	---	--	--	--	---

10	TE REGALO UN PÁJARO POR SI ALGÚN DÍA QUIERES VOLAR	TORRES, LUISA FERNANDA	2018	Maestría	Maestría en educación. Grupo Educación y Cultura Política.	<a href="file:///G:/Proyecto%20de%20grado/tesis/Te%20regalo%20un%20p%C3%A1jaro%20por%20si%20alg%C3%BAn%20d%C3%ADa%20quieres%20volar.pdf">file:///G:/Proyecto%20de%20grado/tesis/Te%20regalo%20un%20p%C3%A1jaro%20por%20si%20alg%C3%BAn%20d%C3%ADa%20quieres%20volar.pdf</a>	<p>Tesis de grado donde la autora se propone comprender los sentidos y significados de las narrativas infantiles como herramienta didáctica para la formación ético-política de los niños y niñas, problematizando el lugar que se le otorga a la subjetividad infantil en la escuela para a partir de allí construir un análisis que resalta la importancia de otorgar voz a las infancias para contarse a sí mismas. Destaca las narrativas infantiles como formas de reconocimiento de lo social y lo subjetivo que deben ser puestas en el escenario escolar como un importante lugar desde el cual es posible validar el saber - ser de los niños y niñas, porque poseen una genuina riqueza en el sentido humano que da lecciones acerca de la empatía, el hermanamiento, la solidaridad, el respeto a la otredad, otorgando un lugar político a su voz que reclama el derecho a nombrarse y decir. Encuentra el arte y la literatura como lenguajes sensibles que</p>	<p>1. Una mirada analítica a las infancias, contexto y perspectivas. Este capítulo problematiza la categoría de infancia a partir del análisis de las políticas económicas y educativas que intervienen en su configuración, reconoce la existencia de prácticas violentas, su naturalización e incidencia en los escenarios que habita la infancia; observa la escuela como escenario de negación de la subjetividad infantil y por último discierne los tipos de infancia que se construyen a partir de esas dinámicas sociales, culturales e históricas. 2. La potencia de las narrativas infantiles en la escuela. En este capítulo se analiza de qué manera se pueden potenciar las narrativas infantiles en la escuela y como estas favorecen la formación ético-política de los niños y niñas, reconociendo que estas poseen formas particulares para comunicar desde el sentido humano, pero además poseen un potencial político que les permite comprenderse a sí mismos y hacerse sujetos históricos. Encuentra en el arte y la literatura lenguajes comunes que hacen posible acercarse a la infancia desde la sensibilidad para potenciar desde allí esa necesidad de contarse y reclamar el derecho a decir. 3. Una didáctica para la formación política de las infancias</p>	<p>La metodología utilizada en este trabajo investigativo referido a las narrativas infantiles, reconoce en los métodos biográficos o narrativos una posibilidad para dejar ser a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la propia experiencia. Busco construir desde una experiencia investigativa en el aula, otros caminos y perspectivas que ofrecieran nuevos horizontes, interpelar la escuela desde adentro, desde sus actores, reconocerla y a la vez propiciar nuevos escenarios más flexibles y genuinos dando la palabra a sus protagonistas. Es así como las narrativas recogidas dieron origen al análisis que surge a manera de diálogo con los referentes teóricos y la realidad de algunas escuelas y sus infancias, a fin de promover con ello una reflexión que tiene la intención de ser visible en especial a los maestros, busca ser una invitación a seguir construyendo saber desde este lugar, no menos valioso, ni verídico, que es la voz de sus</p>	<p>Este proceso investigativo deja una invitación abierta a la necesidad de reflexionar respecto a la importancia de generar escenarios de escucha en la escuela, en los cuales las infancias puedan expresar las lecciones de humanidad que tienen por dejar a los adultos como un legado que parte de sus saberes y experiencias en un mundo que ha ocultado su voz, impidiendo conocer el carácter político que existe en su narración. Espera ser provocación para que se inscriban en las prácticas pedagógicas la voz de las infancias, pero a la vez las de los maestros, pues a través de ellos también se cuentan, es necesario conocer qué acciones se están empleando en el aula de los primeros grados para transitar hacia la consolidación de un nuevo modelo de país en el que la construcción de la sociedad se gesté a partir de unos nuevos principios que estén orientados desde el sentir y no desde el deber. Nuestras infancias nos quieren enseñar, nos proponen salidas para vivir distinto, nos regalan pájaros para que podamos volar, su capacidad de sentimiento, de maravillarse, debe tener lugar en la escuela y en los procesos de enseñanza. Sus "cuentos reales" son indispensables para lograr su atención, para desarrollar su capacidad de amar o restablecer sus vínculos entre pares, con los adultos, con su entorno, con sus historias y memorias. En un país que desea transitar del odio a la convivencia, de la impunidad a la justicia y de la pedagogía de la muerte a pedagogías de vida, es importante que escuchemos las</p>
----	--	------------------------	------	----------	--	---	--	--	---	---

						<p>activan principios éticos y vehiculizan sentidos y sensibilidades que permite a las infancias entrar en contacto con otros, representar la realidad y su sentir, decidir, crear y proponer destacando su importante función social y política al potenciar la capacidad para transformar y proponer alternativas distintas.</p>	<p>desde valores éticosEste capítulo propone una didáctica para la formación política de las infancias desde valores éticos que se construyen en el encuentro con el otro, es una invitación a transformar los imperativos pedagógicos para transitar hacia la ética fundante de una escuela sensible. Para ello propone una serie de dinámicas que pueden ser provocadas en el aula, basadas en el afecto, el tacto, la escucha, el acogimiento y la conversación.</p>	<p>estudiantes.Pues las narrativas no son consideradas aquí método ni objeto, son ellas la investigación en sí misma, es en ellas donde cobran relevancia los sujetos de la investigación, pues el poder otorgado a la infancia para hablar de sí, de sus experiencias cotidianas, situaciones conflictivas, de sus dolores, miedos, emociones y sentires es ahondar en las trayectorias de vida de sujetos pertenecientes a grupos sociales subordinados.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

1	LAS FORMAS DEL SILENCIO EN LA ESCUELA; EVALUAR LAS PALABRAS? EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA I.E.D. FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME	BORJA GALVIS, REINALDO; RAMÍREZ CORTÉS, JUAN SEBASTIÁN	2018	Pregrado	Lic. en Psicología y pedagogía	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11275/TE-22654.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11275/TE-22654.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>El proyecto ‘Las formas del silencio en la escuela ¿Evaluar las palabras?’ es una propuesta de disertación pedagógica, en los campos de la cultura, el lenguaje y la evaluación. Enmarcado entre la perspectiva del interaccionismo simbólico y la educación, permite pensar la evaluación en la escuela como un escenario ligado a las palabras y poner sus mecanismos en cuestión a partir del fenómeno del silencio. Atender a los múltiples dispositivos que legitiman o no ciertas formas de conocer para el sujeto comprendidas en la adquisición, acumulación, producción y reproducción de saberes expresados en palabras y a menudo calificados, forman parte del sentido de la educación y el interés desmitificador de este proyecto; para así develar otros sentidos situados en la valoración plural que proponen alternativas a los discursos unitarios, diversificándose a través de relatos y entrevistas que enuncian las formas</p>	<p>El documento investigativo se presenta constituido por cuatro capítulos presentados de la siguiente manera: El primer capítulo corresponde al marco conceptual y supone el reconocimiento, la significación de lo múltiple y la diversificación de contextos e historias, a partir de teorías que exploran otras formas de ser-existir en el mundo. El silencio es pensado más allá de lo establecido y comprende que el ser humano sigue siendo fuera de un discurso hegemónico, es decir el sujeto no se agota sobre el establecimiento institucional, sino que lo desborda, aunque esto lo deje en ocasiones devastado o sin palabras. El segundo capítulo: Marco metodológico, pone de manifiesto la inquietud pedagógica de los investigadores por el silencio en la escuela y el esfuerzo por promover, en la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea de Usme, espacios de reflexión respecto a la evaluación. Este capítulo, acerca al lector a la organización y fines del ejercicio pedagógico que se realiza en la institución y le presenta las tensiones que motivan cada una de las apuestas en relación con la población. El tercer capítulo expone el análisis suscitado en las diversas etapas del proyecto y permite poner en diálogo las narrativas de estudiantes y</p>	<p>El ámbito metodológico del proyecto se sustenta en la vinculación de la narrativa como estrategia en campo y el interaccionismo simbólico como marco interpretativo, esto permite un acercamiento a las relaciones que el ser humano entabla con su pensamiento y el de los otros; enfatizar en el carácter simbólico del lenguaje posibilita a lo largo del trabajo matizar distintas posibilidades de lo comunicativo en la escuela. Rescatar lo que se sitúa al margen de la norma, entre líneas o tachado; forma parte del ejercicio del proyecto que permite explorar cómo aparecen diversas maneras de narrar incluido el silencio ¿Qué pensamientos, opiniones y lecturas se hacen al respecto? Y ¿Desde qué lugares? Ubicados en el corpus institucional de la escuela ¿Qué tiene que ver la evaluación con las prácticas y discursos de los sujetos atravesados por ella? Acceder a los relatos desde un lugar que difiere al de la evaluación y la pone en cuestión, se configura una apuesta hacia</p>	<p>Los silencios, escritos por primera vez en plural representan la culminación del proceso investigativo y develan, la multiplicidad de los sentidos imbricados en tal fenómeno, las distintas formas en que los sujetos lo conciben y la imposibilidad de una reproductibilidad. Enuncia a su vez una encrucijada para la evaluación; cada silencio, una historia y un sin número de interpretaciones que se configuran como la característica acérrima que conmueve las narrativas de este ejercicio pedagógico y la invitación al naufragio de lo escritural. La libertad de trazar, de callar o de enunciar, se configuró como la característica fundante de las apreciaciones, labores y discusiones que hicieron parte de este proyecto; el acercamiento a las instancias escolares desde tal perspectiva permitió explorar otras gramáticas, otros modos de ser, de actuar y de decir que con frecuencia en la escuela son silenciados por mecanismos de funciones determinantes o restrictivas. La crítica a la evaluación incentivó a estudiantes y profesores a manifestarse como jóvenes y adultos con voces y criterios situados, unos, transitados por las palabras que han dejado en ellos huellas, se atrevieron a expresar el porqué de sus silencios, otros inspirados, decantaron sobre el papel sus sentimientos como viscosa tinta, códigos lingüísticos fueron irrumpidos a través de sus fisuras para esbozar lo caótico del ser humano, la negación del sujeto autómatas y la transividad sobre los valores cuando éste se transforma. La posibilidad de cuestionar todo en cuanto le conmueve, hallar los matices presentes entre lo correcto y lo incorrecto; develar los cromatismos entre el bien y el</p>
---	--	--	------	----------	--------------------------------	---	--	---	--	--

							de concebir, decir, callar, actuar y estar en la escuela.	profesores con los planteamientos teóricos que acompañan el proceso investigativo. Lo anterior posibilita develar las formas en las que se manifiesta el silencio y las tensiones existentes con la evaluación y la valoración de las palabras en la escuela. Por último, se presenta el capítulo de conclusiones, la bibliografía y los anexos.	la creación narrativa desde reflexiones que permiten dimensionar otras posibilidades de ser y de decir.El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de abril, mayo y junio del año 2018 en la I.E.D. Francisco Antonio Zea de Usme con dos grupos de ciclo cinco: grado once (G.1) y grado decimo (G.2) a partir de un ciclo de talleres denominado ‘¿Para qué palabras?’ dispuesto en cinco sesiones por grupo y diseñadas según los objetivos específicos del trabajo, donde los estudiantes de la institución educativa distrital en conjunto con los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional comparten espacios de diálogo alrededor del silencio que cobran sentido a través del relato; por su parte el diálogo no formal guiado por la entrevista semiestructurada, le permite a los docentes del área de humanidades específicamente la profesora de filosofía y el profesor de lenguaje de ciclo cinco comunicar eso que en la experiencia les pasa respecto al fenómeno	mal, poner en la voz o el papel los miedos para después aceptar que no son siempre la única razón por la cual se calla, aunque sí la más recurrente en la escuela; el no saber, la resistencia, el desinterés, el secreto, la censura, la autocensura, el ocultamiento, la reserva, la reflexión o el evitar la confrontación a lo que implica exponer la palabra, fueron las formas del silencio reconocidas desde la pregunta de investigación.Reflexionar sobre las formas del silencio, se constituyó como una alternativa para conocer lo que estudiantes y profesores entienden por evaluación, al tiempo que permitió caracterizar de manera más profunda una institución con la que ya se había establecido contacto a partir de las prácticas formales dispuestas como parte del proceso formativo del licenciado en Psicología y Pedagogía; en consecuencia movilizarse constantemente hacia la localidad de Usme posibilitó el acercamiento a otras prácticas y costumbres específicas de lo rural y consolidó relaciones de amistad y crítica pedagógica. Además, permitió reconocer que las formas que adopta el silencio tienen estrecha relación con los lugares en los que los sujetos habitan, así los silencios no se manifiestan del mismo modo en una zona urbana que en una zona rural.El diálogo intergeneracional e intercultural permitió ubicar la multiplicidad en la que se manifiesta el silencio, además de reconocerlo como se pretendía a partir del tercer objetivo específico: más allá de la definición acústica que lo identifica como vacío; en el recorrido investigativo se evidenció que en la escuela tanto profesores como estudiantes constantemente están constituyéndose en
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	---



1 2	LA MIRADA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE NARRATIVAS.HISTORIANDO NUESTRA COMPRENSIÓN DE LA CONVERSIÓN DEL LENGUAJE RETÓRICO AL ALGEBRAICO EN EL AULA.	PÉREZ GIL, ANA ELIZABETH; RUBIANO LARA, ALBA LILIANA	2019	Maestría	Maestría en docencia de la matemática	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10651/TO-23429.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10651/TO-23429.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	Este documento da cuenta de una reflexión sistemática sobre nuestra experiencia profesional desarrollada como trabajo de grado en el programa de la Maestría en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. La perspectiva de investigación que orientó el desarrollo de este trabajo es la perspectiva narrativa, en ella se reconoce la singularidad y la diversidad característica de nuestras voces y a la vez la posibilidad de la fusión de los horizontes de sentido de las autoras de este trabajo. La reflexión sistemática sobre la práctica profesional se llevó a cabo en torno a la conversión del registro retórico al simbólico, por ser un asunto que ha sido objeto permanente de preocupación para nosotras como docentes de matemáticas en ejercicio.Sumado a esta preocupación estaba la concepción de evaluar nuestra práctica docente centrando nuestra mirada	El documento inicialmente incluye la introducción del trabajo en donde se presenta la estructura del documento de manera general, posteriormente se hace alusión a 5 capítulos, en el primer capítulo se presentan las narrativas profesionales temáticas e intelectuales construidas por las autoras; en el segundo capítulo se hace referencia a la sistematización realizada a cada narrativa, describiendo las cláusulas, categorías y el levantamiento de los acontecimientos de cada trama narrativa; el capítulo 3, da cuenta del excedente de visión del otro sobre nuestras narrativas, para luego evidenciar las interpretaciones y reflexiones del proceso de construcción, sistematización y análisis de cada narrativa en el cuarto capítulo. Para finalizar, en el último capítulo, se describen los aspectos metodológicos en el trabajo desarrollado, como lo son la perspectiva de investigación en la que se enmarca nuestro trabajo de grado (investigación narrativa) y el desarrollo de la triple mimesis de Ricoeur.	La perspectiva investigativa en la que se enmarca nuestro trabajo de grado es la investigación narrativa. Para ello decidimos construir las narrativas autobiográficas e intelectuales de cada una de las autoras, siguiendo la triple mimesis ricoeuriana (preconfiguración, configuración y reconfiguración de las tramas).	Cada una desde su singularidad encuentra un punto de encuentro clave: la sensibilidad social. Verse como ser humano antes que docente o antes que personas haciendo matemática. Un punto de encuentro en el que la importancia por dictar un contenido se pierde y se convierte en formar seres humanos con sensibilidad social. El vínculo entre narrativas ha permitido comprender por qué somos las maestras que somos. Los factores que han influido en nuestra formación intelectual determinan las decisiones que tomamos en nuestra gestión. Ana desde su lucha y Alba desde la presión. Recordar nuestra historia construyendo narrativas permite ampliar la mirada sobre los procesos desarrollados en la enseñanza y aprendizaje del cambio de registro a partir de experiencias propias como estudiantes y profesoras.La singularidad de las narraciones permite la construcción de conocimiento colectivo, en las cuatro narrativas se puede observar diversas categorías, puntos de vista y situaciones propias que se tejen alrededor del mismo tema: conversión de lenguaje retórico al algebraico Las voces de Ana y Alba convergen en la búsqueda de lograr el interés de los estudiantes con situaciones en donde el cambio de registro logra ser necesario y no impuesto.Coincidimos en que la búsqueda por mejorar nuestra práctica es necesaria materializarla a través de textos, documentos, estudio individual. Pero algo fundamental es el encuentro con el otro, con el par docente. La transformación de nuestra práctica no es aislada, concuerda con las prácticas e investigaciones de otros. A partir de la singularidad de nuestras voces y del poder del texto escrito esperamos ser un
--------	---	--	------	----------	---------------------------------------	---	---	--	---	--

						<p>en el estudiante, por ejemplo, a través de las competencias que se evidenciaban en los aprendizajes alcanzados. Centrar nuestra atención en los aprendizajes de los estudiantes nos conducía a inferencias como las siguientes: (i) si el aprendizaje se logra es debido a una buena enseñanza; (ii) si el aprendizaje no se da, los factores que se constituyen en obstáculos son asociados a los estudiantes. Al iniciar el proceso de formación posgradual interrogamos en primera instancia nuestro conocimiento matemático y didáctico en torno al asunto del paso del lenguaje retórico al algebraico, posteriormente interrogamos otros aspectos de nuestro rol como profesores. Así, teniendo en cuenta la importancia del rol que desempeña el profesor en el aula y la necesidad de reconocernos como profesionales de la enseñanza de las matemáticas, decidimos que nuestro objeto de</p>			<p>principio de ejemplaridad para la complejidad de las vidas de otros docentes en la construcción de su historia profesional y de su formación intelectual. El culminar este trabajo nos queda una apuesta e invitación a llevar este tipo de investigación para estudiar nuestras prácticas de otros modos, las vivencias de nuestros estudiantes, las emociones de ellos, la manera como han construido sus historias y reconocer en ellos los seres humanos que tenemos bajo nuestra responsabilidad.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

						<p>estudio sería el docente, y para esto acordamos examinarnos a nosotras como maestras en ejercicio. De esta manera decidimos realizar un auto-estudio siguiendo la propuesta Ricoeuriana, en la que se plantea que a través de una aproximación hermenéutica a las narrativas el sujeto reconfigura su identidad. Reconociendo que a través de las narrativas se puede lograr la comprensión de uno mismo (Varilla, 2013). Por esta razón, nuestra reflexión docente sigue en estructura la triple mimesis de Ricoeur: la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración de las tramas narrativas.</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

1 3	<p>¿Y SI PEDAGOGIZAMOS LA PALABRA? LA ESCUELA DE LA MEMORIA EN MOVIMIENTO; UNA RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA MEMORIA DEL CORREGIMIENTO DE LERMA, BOLÍVARCAUCA</p>	<p>PACHÓN JIMÉNEZ, MARÍA FERNANDA; MELLIZO CAMACHO, MARÍA PAULA</p>	<p>2019</p>	<p>Pregrado</p>	<p>Lic. En educación comunitaria con énfasis en derechos humanos</p>	<p><a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10154/TE-23207.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10154/TE-23207.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a></p>	<p>Este documento condensa las reflexiones construidas desde el proceso de práctica pedagógica investigativa en el corregimiento de Lerma, Bolívar – Cauca, y posibilita el diálogo entre las memorias de maestros y maestras, líderes y lideresas sociales, niños, niñas y jóvenes y el contexto de violencia sociopolítica, desencadenada por la bonanza cocalera en las décadas de los setenta y ochenta y el posterior proceso de construcción de paz adelantado en el corregimiento. El propósito de nuestra propuesta pedagógica e investigativa es revitalizar las memorias arraigadas en cada sujeto, a través de sus relatos de vida y del reconocimiento de lugares simbólicos del corregimiento, elementos constitutivos de la propuesta denominada Escuela de la Memoria en movimiento. Esta propuesta pedagógica para el trabajo de la memoria busca aportar a la cátedra de historia local pensada en la institución</p>	<p>Este trabajo consta de tres capítulos, en el Capítulo I Caminando Lerma, se realiza un acercamiento a la categoría de territorio, con el fin de profundizar en el contexto geográfico, histórico, social, cultural y económico del corregimiento de Lerma y en algunas experiencias comunitarias que dan cuenta de los procesos de participación, organización y resistencia agenciados en el territorio. Dentro del Capítulo II Las memorias abren caminos: Escuela de la memoria en movimiento, se describe cómo nace la propuesta pedagógica investigativa, atendiendo a las narrativas de los sujetos y la multiplicidad de lenguajes que hay en la reconstrucción colectiva de la memoria. De esa manera, aborda la escuela de la memoria en movimiento, su fundamentación, ejes y estrategias pedagógicas, la relación que tiene la educación popular, educación comunitaria y la pedagogía de la memoria. En el Capítulo III Reconstruyendo la memoria de nuestra práctica “nuestra experiencia, nuestro amanecer”, desde una apuesta sentí-pensante se reflexiona el lugar como educadoras comunitarias práctico-reflexivas, el ser mujer y sus implicaciones en la práctica en el territorio de Lerma. Así mismo, las transformaciones</p>	<p>El proceso de práctica pedagógica investigativa se apoyó en los postulados del paradigma emancipador, comprendido desde autores como Torres (2011) y Mejía (2014) y en el enfoque narrativo desarrollado desde los planteamientos de Bolívar (2002) centradas en estrategias cualitativas y didácticas que permiten reconocer los procesos que ha tenido la comunidad Lerneña históricamente, visibilizando el papel de los sujetos como constructores de paz y transformadores de su propia realidad. Este fue encaminado desde la reconstrucción colectiva de la memoria, comprendiendo sus apuestas por el reconocimiento de los sujetos como seres históricos y su fuerte relación con la educación popular, desde estrategias como las entrevistas a profundidad, el diario de campo, los relatos de vida, los recorridos, fuentes documentales, entre otros. Además, se buscó agenciar las narrativas desde una pieza comunicativa la cual da cuenta del lugar que tienen las mujeres y la relación que establecen</p>	<p>A manera de cierre se evocan las transformaciones que se dieron en este proceso donde se recogen aportes como: El reconocimiento de los sujetos que habitan el territorio para partir desde sus saberes, lo que ha posibilitado agenciar los procesos de transformación allí. El lugar que tiene la reconstrucción colectiva de la memoria como aporte a las experiencias de memoria colectiva, donde se reconocen las narrativas y otros lenguajes que relatan la historia comprendiendo lo subjetivo e intersubjetivo. Se teje un aporte epistémico en la relación de memoria-pedagogía y se profundiza con la fundamentación de la escuela de la memoria en movimiento. Se comprende la escuela en movimiento ya que esta trasciende la institucionalidad y posibilita vínculos con otros lugares de saber recogidos en las memorias de las personas situados en vehículos de la memoria como los lugares, los objetos, las fotografías, entre otros. Desde el escenario de la escuela se generaron herramientas pedagógicas entre estas; relatos de vida, pieza comunicativa, como un aporte que nace desde la práctica y se reflexiona teóricamente. Estas dan cuenta de otros lenguajes reconocidos en lo narrativo, la importancia de los vínculos para la participación real y la continuidad de los procesos que se inician en el territorio. A partir de la fundamentación de la escuela de la memoria en movimiento se espera que haya una contribución al diseño de la cátedra de historia local en el corregimiento y se posibilite la apertura de espacios de práctica para apoyar el desarrollo de esta. Por último, hay aprendizajes y reflexiones sobre el lugar como educadoras práctico- reflexivas en</p>
--------	--	---	-------------	-----------------	--	--	--	--	---	--

						<p>educativa de Lerma. Por lo tanto, sus ejes y categorías de análisis se centran en la relación memoria y derechos humanos, en la construcción de una educación emancipadora que busca tejer un diálogo entre la educación popular, la educación comunitaria y la pedagogía de la memoria y en el reconocimiento de la narrativa como el horizonte de construcción de sentido de los sujetos frente a su realidad. A lo largo del documento, se enfatiza en un acercamiento práctico-reflexivo sobre la experiencia, evidenciando la importancia del diálogo y los vínculos como principios que posibilitan el desarrollo de propuestas pedagógicas participativas, comprometidas y agenciadas con las comunidades.</p>	<p>que se tuvieron y los posibles caminos a transitar desde la propuesta pedagógica investigativa.</p>	<p>entre educación, territorio y conflicto.</p>	<p>cuanto a la construcción de saber desde una práctica situada, como mujeres que logran sentir y pensar la práctica. De esta experiencia se registran los retos que emergen para la comunidad y para los emprendedores de la memoria, allí surge la apuesta por el reconocimiento del campesino como educador, en ese sentido el reconocimiento de los sujetos da valor al saber que históricamente han construido y compartido colectivamente. Finalmente, el ideal de la experiencia es la implementación de la escuela de la memoria en movimiento la cual fue fundamentada comunitariamente.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA: LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOS MAESTRAS RURALES EN ESCUELAS CON ENSEÑANZA MULTIGRADO	CETINA RODRÍGUEZ, ANGELA PAOLA; MAYORGA CASAS, LAURA CAMILA; MÉNDEZ PERILLA, ANGIE PAOLA	2019	Pregrado	Lic. en Educación infantil	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11677/TE-23882.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11677/TE-23882.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>La presente investigación realizada por las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra adscrita a la modalidad de INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA la cual permite caracterizar la práctica pedagógica de las dos maestras participantes del ejercicio, así como, acercarse a sus historias de vida, rescatando sus voces, sentires y concepciones respecto de su profesión. La investigación se desarrolló en la escuela Valle del Abra, ubicada en el municipio de Madrid, Cundinamarca y en la escuela Las delicias, ubicada en el municipio de Sibaté, contando con dos estudios de caso de maestras que laboran en escuelas rurales de carácter multigrado. El documento se estructuró en seis capítulos: el primero presenta el diseño de la investigación, allí se encuentra la contextualización de la investigación, el marco</p>	<p>Este documento se encuentra organizado en seis capítulos: el primer capítulo presenta los elementos que configuran el diseño de la investigación, por un lado, inicia con los aspectos generales y preliminares del trabajo, como la descripción del problema que da paso a la pregunta de investigación, la justificación que indica el porqué de su realización y los respectivos objetivos. Por otro lado, se realiza un balance en los antecedentes existentes sobre la investigación biográfico-narrativa y práctica del maestro rural multigrado, finalizando con la presentación de la ruta metodológica pertinente para la elaboración y ejecución del trabajo de grado, donde se encuentran las fases metodológicas y la contextualización de la población. En el segundo capítulo se expone la fundamentación teórica que moviliza el trabajo, trazando desde distintas miradas y líneas de autores las concepciones sobre la práctica pedagógica del maestro rural multigrado. El tercer capítulo hace alusión a la presentación de los resultados, el cual busca visibilizar la práctica de las maestras y resaltar su voz, a partir de la organización y categorización de la información recogida mediante los instrumentos de investigación, presentando un texto que recoge las posturas de las</p>	<p>El siguiente trabajo se aborda desde el enfoque metodológico de la Investigación Biográfico-Narrativa, esta permite por medio de los relatos captar la riqueza y detalles de las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos que mueven a los sujetos investigados, además, propicia la obtención de aprendizajes significativos, acceder a los conocimientos y contribuir en la reflexión teórica y práctica. Por medio de las características de los lineamientos hermenéuticos es posible analizar, interpretar y comprender las experiencias que enmarcan las prácticas de los maestros rurales multigrado, además, de situarse en el enfoque cualitativo, el cual permite priorizar las voces y los sentires de éstos, hallándole un sentido propio. En consecuencia, el trabajo se plantea desde la epistemología del sujeto conocido, donde los sujetos no se consideran como objetos, no existen las relaciones dominantes, por el contrario, se reconoce al sujeto y se valora su rol activo produciéndose</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La actual investigación biográfico-narrativa permitió darle lugar a las maestras como sujetos que portan y producen saber a partir de la configuración de sus prácticas pedagógicas.</li> <li>• Se logra consolidar la concepción de práctica pedagógica como el eje fundamental del quehacer docente, ya que recoge los saberes de manera transversal y cíclica, pues, se retroalimentan el uno con el otro posibilitando la construcción de un proceso que permite comprender mejor la enseñanza para disfrutar de ella.</li> <li>• El impacto que generó este ejercicio investigativo en las maestras participantes se reflejó en sus agradecimientos, en la disposición evidente al momento de compartir sus percepciones, sentires y emociones y el ser cada vez más conscientes de todo lo que implica ser un maestro rural.</li> <li>• Los relatos fueron una pieza clave y fundamental en la presente investigación, pues, dieron lugar a la dialogicidad, a la palabra, a la escucha y en gran medida a la reflexión, allí fue posible conocer de primera fuente lo que conlleva, siente y asume un maestro rural.</li> </ul>
---	--	------	----------	----------------------------	---	--	--	--	---

						<p>legal donde se condensan algunas medidas legislativas respecto a la educación, la escuela y el maestro en contexto Colombiano, se ubica el problema de la investigación con su respectiva justificación, además, de los antecedentes y los objetivos; se presenta el marco metodológico, allí se hace alusión al tipo de investigación que para este caso es Biográfico-Narrativa de corte cualitativo, con la implementación de instrumentos para la recolección de la información como la entrevista semi-estructurada y la observación no participante, y el uso de la técnica de Análisis de contenido para la fase de organización, categorización e interpretación</p>	<p>participantes. El cuarto capítulo desarrolla el análisis de la información, dando cuenta de la interpretación realizada por las autoras, teniendo en cuenta los referentes teóricos seleccionados para tener un marco conceptual desde donde hacer la lectura de los resultados obtenidos. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y reflexiones finales del ejercicio de investigación, donde se hace un análisis crítico alrededor de la pregunta de investigación. Finalmente, el sexto capítulo expone los anexos: entrevistas semi-estructuradas realizadas a las maestras participantes, así como las tablas que recogen la categorización de la información</p>	<p>diálogos de igualdad con aquellos a los que se está conociendo. Ahora bien, por medio del análisis de contenido es posible reestructurar y reconstruir los testimonios de las maestras, con el fin de organizar, analizar e interpretar dicha información, la cual fue recopilada por medio de entrevistas semi-estructuradas, la observación no participante y algunas videograbaciones, así se dio lugar a la presentación de los resultados y a su vez al análisis de la información, ofreciendo elementos que permitan la re-significación y transformación de la concepción de su práctica. Finalmente, se toma el estudio de caso como estrategia metodológica, pues, permite comprender por separado y sin establecer comparaciones entre las participantes de la investigación, no serán emitidos juicios de valor ni se señalarán diferencias en la realidad de cada una.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	---	---	--

1 5	HUELLAS DE MAESTRAS Y MAESTROS: PREGUNTAS, PROBLEMATIZACIONES Y DESEOS QUE MOVILIZAN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	BUENO OSTOS, CINDY NATALIA; FORERO VERGARA, LUISA FERNANDA; RAMÍREZ SÁNCHEZ, LEYDI JOHANA	2019	Pregrado	Lic. en Educación infantil	<a href="http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11670/TE-23875.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11670/TE-23875.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<p>La presente investigación buscó identificar las preguntas, deseos o problematizaciones que impulsan a los maestros a la construcción de sus propias prácticas pedagógicas. Resulta de nuestra participación en la Expedición por la Memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela y de la oportunidad que tuvimos de identificar maestros que se atreven a pensarse a sí mismos y a construir sus propuestas, por medio de sus propios posicionamientos como sujetos de saber, de deseo y de política. Tomamos como enfoque la investigación narrativa y trabajamos en la construcción de narrativas sobre las historias de vida y las prácticas de cuatro maestras y un maestro que realizan sus experiencias pedagógicas en diferentes territorios de Bogotá, específicamente en las localidades de Bosa, Santa Fe, Usaquén, Rafael Uribe Uribe y Sumapaz. A partir de una lectura</p>	<p>La presentación del trabajo de investigación comprende cinco capítulos: el primero se centra en la historia del maestro en Colombia y en la manera como se han configurado sus roles en diferentes momentos; el segundo, está dedicado a las luchas de los maestros frente a las políticas que pretendían instrumentalizar su quehacer y a las discusiones que se dieron en torno a estas, con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, como un acontecimiento histórico, social y político que reconoce al maestro como un sujeto político, trabajador de la cultura, que posee un saber propio, la pedagogía; en éste también se aborda la crisis y desdibujamiento de la presencia sindical en el M.P. y se reconocen otras expresiones - no gremiales - del mismo, como lo son las Redes y la Expedición Pedagógica Nacional. A partir de lo anterior, se expone nuestra participación en los nuevos viajes en la “Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela”. Así mismo en este apartado se retoman los planteamientos sobre la decolonialidad del saber de Aníbal Quijano, con énfasis en su crítica a la manera como se ha reproducido el conocimiento eurocéntrico en América Latina, como soporte para trabajar la investigación sobre</p>	<p>La presente investigación abordó el enfoque biográfico narrativo que posibilitó el acercamiento a la experiencia pedagógica de las maestras y el maestro de las localidades visitadas, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, con el interés de priorizar las voces y los sentires de éstos.</p>	<p>La presente investigación posibilitó encontrar las siguientes conclusiones: 1. Realizar viajes por algunas localidades de Bogotá nos permitió conocer directamente desde la voz del maestro, la diversidad y riqueza que existe en nuestra ciudad, desde sus diversos sentires, construcciones, reformulaciones, pensamientos y posturas ético- políticas frente a su trabajo en cada territorio al que pertenece y lleva a cabo su labor. 2. En esta investigación hallamos que las prácticas pedagógicas de estos cinco maestros están atravesadas por diversos cuestionamientos, deseos y problematizaciones como el dolor, abandono y soledad en la que viven los niños y niñas de Granjas de San Pablo impulsó 3. el sueño de construir el jardín infantil Mafalda. 4. Ante la falta de espacios para contribuir en la expresión y creación de los niños y niñas de Usaquén, surge una propuesta artística como una posibilidad de cambio que potencie la expresión corporal y crítica de los estudiantes 5. A partir de la sensibilidad y el dolor que ha causado la guerra y el conflicto armado en nuestro país, surge una propuesta que les brinda a los niños y niñas del colegio Reyes Echandía la posibilidad de construir y reconstruir otras versiones de lo que ha sucedido, reivindicando el lugar de la memoria “histórica”. 6. El territorio sumapaceño bogotano se caracteriza por su riqueza ambiental e hídrica, las problemáticas ambientales ponen en tensión los contenidos curriculares del territorio nutriendo significativamente el sentido de la formación a partir de los saberes campesinos con el propósito de contribuir a su preservación y su defensa. 7. En el centro de Bogotá confluyen diversas personas e historias, en donde los</p>
--------	--	---	------	----------	----------------------------	---	--	--	--	--

						<p>detallada y sistemática de los textos resultantes, adelantamos un proceso de tematización e identificación de los diversos factores que impulsan sus prácticas pedagógicas, así como de las dificultades que enfrentan y las incidencias que tienen sus propuestas en los territorios. Las narrativas nos permitieron también reconocer las miradas, experiencias, sentires y concepciones de estas maestras y del maestro frente a la escuela y sus prácticas pedagógicas.</p>	<p>otros supuestos. Desde esta perspectiva epistémica, nuestro trabajo retoma la investigación narrativa y se propone reconocer en las voces de los maestros, las preguntas, problematizaciones o deseos que orientan sus prácticas pedagógicas, a partir de sus propios relatos. En el tercer capítulo se presenta la ruta metodológica: nuestra pregunta investigativa, los propósitos, el proceder metodológico con sus fases que incluye la selección de experiencias y maestros con los cuales trabajaríamos, la realización de entrevistas semiestructuradas para la construcción de sus narrativas y el procedimiento seguido para la lectura de las historias contadas por las cuatro maestras y el maestro. En el capítulo cuarto se pueden ver los aportes de todo este viaje que nos ha permitido pensarnos a nosotras mismas, un breve relato que muestra la mezcla de sentimientos que fueron emergiendo en cada uno de los viajes, además las narraciones de los cinco maestros. Finalmente, el quinto capítulo conformado por los hallazgos, análisis y nuestra lectura de las vivencias y registros obtenidos en relación a nuestra pregunta investigativa.</p>	<p>niños y niñas desconocen las raíces de sus antepasados, por tanto surge una propuesta pedagógica que se enfoca en la recuperación de los saberes y el reconocimiento de la diversidad. 8. Pudimos resaltar las emergencias en el quehacer del maestro por medio de sus interrogantes que les posibilita múltiples alternativas de construcción pedagógica. 9. La paz en las aulas no se reduce a una práctica transmisionista en el sentido de la “cátedra de paz” sino que se construyen diversas propuestas que se enfrentan a la incertidumbre, a la ausencia de fórmulas ya dispuestas, a las disposiciones impartidas y responden de manera creadora e imaginativa, a la urgencia que tiene el país por construir nuevos caminos llenos de solidaridad y empatía. 10. Vemos como el apoyo y participación de las familias logra incidir en la construcción y desarrollo de las propuestas pedagógicas de las maestras y el maestro. 11. Como educadoras infantiles reconocemos el compromiso social frente a la construcción de un país justo y equitativo, por ello asumimos nuestra profesión con responsabilidad y convicción para brindarles a los niños y niñas propuestas diversas que les permitan desarrollar su vida con plenitud y libertad. El intercambio pedagógico les brinda la oportunidad a los maestros de compartir ideas, inquietudes, problematizaciones y experiencias; conformando Redes que cualifican su saber en el aula, lo que les permite trascender la insularidad en la que se ven inmersos por la rigurosidad de las dinámicas escolares.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

Anexo 2. Instrumento de análisis ficha de contenido

FICHA DE CONTENIDO					
<b>Título Fuente documental:</b>					
<b>Tipo: (seleccionar con x)</b>		<b>Trabajo de grado</b>		<b>Tesis de maestría</b>	
<b>Autor(es):</b>				<b>Año:</b>	
<b>Programa (Licenciatura-Maestría):</b>					
<b>Objetivos de la investigación (Textuales)</b>					
<b>Marco teórico (Resumen de las categorías generales)</b>					
<b>Marco Metodológico</b> (Alusión a los instrumentos de las fuentes primarias, ejemplo: diario de campo, entrevista, relato autobiográfico)					
<b>Narradores, informantes o entrevistados</b> (Caracterización de quienes construyen las narrativas)					
<b>Conclusiones</b> (Textual resaltando lo que compete a la escuela)					
CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	DELIMITACIONES	NARRATIVAS TEXTUALES* (Ubicar al final de cada cita textual narrador y página.)	COMENTARIOS	
<b>Experiencia escolar</b>	<b>Actores</b>	Alusión a los otros con quienes se comparte la experiencia escolar (estudiantes, profesores)			
	<b>Instituciones</b>	Alusión a la familia, a la escuela, a la iglesia, al Estado-gobierno.			
	<b>Lugares y temporalidades</b>	Alusión a la escuela como espacio geográfico, al aula y a lo didáctico.			

	<b>Relación sociedad-escuela (Acontecimientos sociales)</b>	Alusiones a condiciones y acontecimientos de la sociedad y la comunidad relacionados con la escuela.		
	<b>Acontecimientos, situaciones personales</b>	Alusión a sí mismo y a las reflexiones en torno a acontecimientos, problemáticas y/o realizaciones personales relacionados con la escuela.		
	<b>Subcategorías emergentes</b>	Otros aspectos relevantes del relato relacionado con la experiencia escolar.		
<b>Análisis pertinentes de los investigadores</b> (cita textual en relación a la escuela o experiencia escolar)			(Opcional)	