

Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*

Educational narratives and significant school experiences:
Relating the sense of being a teacher

Cristhian James Díaz Meza

“Sentir es estar implicado en algo”
Agnes Heller

Resumen

Las siguientes reflexiones pretenden acercarse al maestro –y en esta misma línea de opción, a la profesión docente–, en un abordaje interpretativo, cuyo objetivo central es recuperar la experiencia pedagógica a través de las narrativas docentes, para comprender cómo las acciones y tareas propias del quehacer escolar cotidiano, comúnmente concebidas como simples rutinas o como operaciones instrumentales necesarias para el buen desarrollo de la dinámica escolar, logran convertirse en experiencias escolares significativas, en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, capaces de producir sentido y de dar contenido al sujeto docente.

Palabras clave: Narrativas docentes, experiencias escolares significativas, producción de sentido, sujeto docente..

• Fecha de recepción del artículo: agosto de 2007 • Fecha de aceptación: noviembre de 2007.

CHRISTIAN JAMEZ DÍAZ MEZA. Docente-investigador, Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá, D.C. e-mail: cdiazm@lasalle.edu.co

Summary

The reflections that are presented are made in order to get closer to the teacher's viewpoint, and in the same way to that of the educational profession. The main objective is to recover pedagogical experiences through educators' narratives and, thus, to understand how, in the context of a meaningful pedagogical practice, the characteristic actions and tasks of daily school life, commonly thought of as simple routines or as instrumental operations required for the good management of school dynamics, become, for the teacher, significant experiences that give meaning and a useful context.

Key words: Educational narratives, significant school experiences, sense making, the teacher as a subject.

Introducción

Narrar la propia vida, la experiencia personal y profesional; relatar las vicisitudes,

* El presente texto se deriva de las producciones reflexivas y conceptuales realizadas entorno al proyecto de investigación: *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas*, auspiciado por la Universidad de La Salle, Bogotá, D.C.

los sueños, las realizaciones, las aspiraciones Y las búsquedas sobre sí mismo y sobre el sentido de ser y estar en el mundo, son formas concretas de historizar y materializar socioculturalmente la existencia humana. Cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano, incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia vital.

De aquí que la narración se configura desde las múltiples vivencias y acontecimientos que constituyen el acervo experiencial de los sujetos, facultándose en esta dinámica, la creación de redes de significados y sentidos que dan forma a sus trayectos biográficos. Así, la narración refiere siempre “experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla” (Lindón, 1999).

Es claro que la narrativa asumida desde esta perspectiva experiencial, permite entender el papel que juega en los procesos de construcción y atribución de significado y, por lo tanto, en la acción de comprenderse a sí mismo como sujeto dado, y por construir en los diferentes contextos donde éste puede emerger. En este sentido, la experiencia es acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones que dan lugar al significado vivido (Manen, 2003), desde donde, es posible la creación narrativa como mecanismo y proceso que activa la producción de sí mismo.

De esta manera, la experiencia, entendida como aquello que “me pasa”, aquello que “me afecta” subjetivamente, y, por tanto, “me forma y me transforma” (Larrosa, 2006), se constituye en fuente inagotable de significado y sentido, pues en ella se abre el espacio existencial para que el sujeto se encuentre a sí mismo y a las situaciones que vivencia en su trayectoria biográfica. Por ello, referirse al significado y al sentido es considerar en el plano histórico-social, la relación entre experiencia y narrativa como factor decisivo

en los procesos de constitución de la subjetividad.

Ahora bien, en este contexto de la experiencia vivida por el sujeto, es necesario señalar la distinción entre significado y sentido que permita comprender su aplicación y uso en la narrativa; primero desde una comprensión lingüística, y luego, desde una comprensión social. En un primer acercamiento, siguiendo a los lingüistas Coseriu, Pastene y Katabek (2006), podría afirmarse que el significado es “la posibilidad objetiva de designación dada en los signos de una lengua”, mientras el sentido es “la finalidad de cada decir, el contenido propio de un discurso como tal (o de un fragmento de un discurso)”. De esta forma, el significado, como posibilidad de designación, está íntimamente ligado a la construcción de conceptos y elaboración de atribuciones objetivas sobre determinados signos de orden lingüístico; el sentido, como finalidad, refiere intencionalidad y razón de ser en un conjunto discursivo particular.

Desde una comprensión social, Carlos Guerra (1997) afirma que el significado es una “articulación temporal de contenidos del presente y del pasado”, mientras el sentido se define como “la direccionalidad que proporcionan los contenidos de visión de futuro”. Visto así, significado y sentido están unidos conceptualmente a la noción de espacio y tiempo; el primero, en el orden de las coordenadas de pasado y presente donde han tenido, y tienen lugar, los procesos de construcción socio-cultural, a partir de los cuales se hace viable la historia; y el segundo, en las coordenadas de futuro entendido como dirección y posibilidad de hacerse factible el despliegue potencial del sujeto social (Zemelman, 1997).

Asumiendo los conceptos de significado y sentido a partir de esta segunda acepción, aseveramos que la narrativa da forma a la experiencia al materializar en el relato maneras de significar lo vivido, a partir de una temporalidad que no es la de su acontecer inmediato (Sarlo, 2005). A través de la narrativa, lo acontecido se procesa significativamente al tomar formas y expresiones que emergen -al ser elaboradas por medio

del lenguaje-, en el ámbito de una espacio-temporalidad diferente a la original. Por ello, un relato, una narración, al actualizar y fundar un significado construido, más que recuento cronológico de un evento pasado, es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción.

Experiencia y narrativa se entrelazan para darle sentido a la existencia del sujeto, facultando la materialidad histórica que se resignifica comunicativamente, a través de esta relación dinámica y constructiva. En este sentido, Beatriz Sarlo afirma que “No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez, de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo *común*” (Sarlo, 2005).

Por lo anterior, intentamos visualizar el potencial histórico, simbólico y heurístico, que contienen la narración y la oralidad como factores esenciales en la generación de memoria, reflexión e identidad. No en vano, estudios en el orden fenomenológico, biográfico, discursivo y cultural, emergen como alternativas de abordaje que posicionan nuevas formas de comprender el devenir de la existencia humana, en el marco de la experiencia biográfica (Aceves, 2001) de los sujetos que la significan, la protagonizan y la narran.

Por esta razón, creemos que se hace necesario darle a la narrativa, y en ella, a la oralidad, un lugar esencial que permita conceptualizarla como “una práctica, una experiencia que se realiza y un evento en el que se participa” (Vich y Zavala, 2004), afirmación que remite a un plano comprensivo de naturaleza socio-cultural, donde la capacidad narrativa de los sujetos toma relevancia como forma, interacción, mediación y práctica, a través de la cual se hace posible la construcción de identidad.

luego, los trabajos investigativos promovidos por el psicólogo americano Jerome Bruner, se han dado a la tarea de explicar

cómo se produce lo que se ha denominado la “creación narrativa del yo” (Bruner, 2003), para tratar de referir desde allí, que la identidad y el sí mismo se dan como una construcción socio-histórica cuyo origen se encuentra ubicado en la interacción humana y en la consecuente capacidad para producir significado (Bruner, 2000), Y no como una sustancia metafísica preexistente, tal como se creía desde el pensamiento clásico.

De este modo, al cuestionarse acerca de cómo los seres humanos construimos identidad, y en qué sentido la narrativa juega un rol fundamental en este proceso, cabe reconocer que la importancia de la narración

San Miguel lucha con la serpiente.



radica en la posibilidad de organizar y darle estructura y sentido a la experiencia humana (Balbi, 2004), (Egan, 2005), es decir, de procurar cierto orden y contenido subjetivo a los acontecimientos y eventos que devienen experiencia personal. En síntesis, es posible considerar que las narrativas son “procesos mediante los cuales continuamente dotamos de sentido al mundo y, por ende, continuamente nos dotamos de sentido a nosotros mismos” (Goolishian y Anderson, 2002).

El sentido de ser maestro: Una mirada a las narrativas sobre experiencias escolares significativas

Partiendo de la idea de que la “narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly & Clandinin, 1995), presentaremos a continuación algunos análisis referidos al sentido que tres profesores de instituciones educativas del Distrito Capital, dan a su experiencia de ser maestros en el contexto de lo que hemos denominado “experiencias escolares significativas”. En primer lugar, se harán breves precisiones conceptuales que permitirán entender cómo operaron las categorías de análisis; luego, en segundo lugar, se destacarán los tres principales contenidos de sentido que emergieron a lo largo de las narrativas de los maestros.

Comenzamos definiendo “experiencia escolar significativa” como “una elaboración y atribución de sentido producida por el sujeto docente sobre algún tipo de acontecimiento escolar, o situación, identificado como relevante y vital para su vida personal o profesional” (Díaz, 2006). Como puede verse, esta definición resalta la experiencia escolar significativa desde la realidad y situación subjetiva del maestro, como agente dispuesto a aprehenderla, a procesarla en diferentes planos (cognitivo, afectivo, social), y a evocarla a través de la memoria.

Lo significativo en el caso de una experiencia escolar puede interpretarse aquí como significado vivido, es decir, como el valor existencial y personal que un sujeto es capaz de atribuir a un hecho determinado luego

de sucedido. De esta manera, lo significativo es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que, en términos experienciales, es lo que el maestro registra como vital por cuanto se destaca como relevante en su vida; trascendente porque va más allá del simple hecho operativo; generador de aprendizajes porque se incorpora vivencialmente como una pauta que direcciona otras vivencias o experiencias; impactante porque AFECTA su ser personal; y emotivo porque evidencia un fuerte contenido en el plano emocional (Díaz, 2006).

En este orden de ideas, postulamos que el sentido se evidencia aquí como dirección y potencia existencial que deriva de lo significativo. El sentido es producto de aquello que se encuentra presente en la experiencia significativa, porque guía (Guerra, 1997) y permite al maestro comprenderse como sujeto capaz de descubrir nuevos contenidos para su profesión y su ser docente. Visto así, un conjunto de experiencias escolares significativas otorga al maestro la posibilidad de atribuirse sentido, es decir, de descubrirse como ser cambiante que da un contenido particular a su existencia, entendida no ya como dada, sino como proyecto, es decir, como posibilidad.

A partir de un conjunto de narrativas profesoras, a continuación hallaremos algunas maneras de entender el sentido desde las experiencias escolares significativas, vividas y relatadas por tres profesores pertenecientes a tres instituciones educativas del Distrito Capital. Estas narrativas evidencian cómo el proceso de “ser maestro” es un hacerse permanentemente a través de la experiencia, mediada por lo significativo que deriva luego en sentido, en potenciación y direccionalidad existencial.

En cuanto al horizonte investigativo que permitió el proceso de indagación narrativa, se adoptó el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, 2002), (Bertaux, 2002), (Pujadas, 2002), como dispositivo metodológico con el cual fue posible acceder a la voz de los maestros que colaboraron en el desarrollo del estudio. El dispositivo analítico utilizado para abordar las narrativas, recoge algunas aplica-

ciones derivadas de la teoría fundamentada (*Grounded Theory*), propuesta por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), en la cual se analiza la información cualitativa a través de procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva.

Lo que se refiere a continuación corresponde a las categorías emergentes que se han derivado de las codificaciones abierta y axial, con el objetivo de dar cuenta de las narrativas docentes que reportan el sentido de ser maestro. Cada una de estas categorías se integra en nuestro estudio a una propuesta metodológica, epistemológica y política, que rebasa sustancialmente las aplicaciones operativas de un estudio de esta naturaleza, para abrirse a una comprensión donde el sujeto docente tiene el poder de narrarse a sí mismo, es decir, donde posee la capacidad de dar cuenta de su sentido como maestro generador de experiencias de vida, que toman forma histórica, social y existencial, en el ejercicio de su profesión.

La determinante influencia transformadora del maestro

Una primera manera de entender el sentido se fundamenta en la capacidad de los maestros para influir efectivamente en la vida de sus estudiantes propiciando transformaciones evidentes.. Esta acción transformadora se lee como un resultado positivo que proporciona satisfacción a quienes relatan sus experiencias como docentes; a su vez, este tipo de acción se convierte en argumento que justifica y sostiene vivencialmente la razón de ser maestro.

A propósito de una experiencia en el campo de la educación de adultos, el siguiente fragmento se presenta como una forma de visualizar el sentido que se otorga al ser maestro, desde la influencia transformadora que un profesor determinado ejerce sobre un estudiante adulto en una situación particular.

“Hubo personas que siendo padres de familia estaban en primaria. Por ejemplo, uno estaba en segundo de primaria y el hijo estaba conmigo como en noveno. Terminó primero el bachillerato el hijo y después terminó el

papá; Mario se llamaba, o se llama el señor todavía. Consiguió hasta buen puesto, no era bachiller ni nada, y entró al programa de bachillerato; terminó el bachillerato y después entró a la universidad y fue profesional. A ese hombre me lo he encontrado y me dice:

-“¡Qué hubo Profe!”

- Y yo: “Mario, cómo te ha ido”, eso le decía yo.

- Y él me decía:

-“¿Sabe qué? Yo soy profesional gracias a usted. Usted no me dejó salir del colegio.” Y es que él ya se iba a salir del colegio, y le dije: “No hermano no se salga”.

Lo que pasaba es que faltaba mucho porque, como en los bancos hay horarios los fines de mes. Entonces le dije:

- “No tranquilo...” entonces yo hablaba con los profesores porque era un señor que quería ser alguien y el ejemplo de que primero el hijo terminó y después él.

Entonces dijo: “No, no. Yo soy bachiller puro gracias a usted porque usted nunca me dejó salir.”

Y esas son satisfacciones que uno tiene en la vida, pero no solamente esa, sino muchas... muchísimas” (PS-01/76-89).

Otra experiencia significativa, narrada en este mismo sentido, se refiere al caso de un chico de primaria que había presentado dificultades en su proceso de adaptación escolar; por la influencia transformadora de un profesor que se hizo cercano a él, logró modificar algunos de sus comportamientos, adaptándose progresivamente al ambiente escolar.

“Entonces, para mí eso fue muy gratificante porque fui capaz -y ese era el reto-, además que me decían : “Uyy, es que ese niño es... usted lo va a conocer, usted lo va a conocer”, y yo llegaba a veces a la casa pensando “pero imposible, pero imposible, es tan sólo un niño”... ese fue el talón de Aquiles de él, entrarle por el juego, y digamos que ese fue el pretexto, el microfútbol, y a raíz de ese pretexto, empecé a trabajarle la afectividad y, como le comento, después de la afectividad,

vinieron las normas y se ganó mucho con él y también desde lo académico avanzó.”

“Es que a mí me decían, desde el vicerrector académico que me recordaba el cambio que el chico tuvo. Y entonces, por ejemplo, la presentación personal, pues literalmente era un gamincito; no traía medias, era todo mocoso, sucio, no se bañaba... bueno, poco a poco fue cambiando porque fui yo quien empezó a ver esos cambios; yo empecé a indicarle por las medias, entonces ya traía una media de un color y otra de otro color, pero al menos ya empezaba a traer. Así fue cuando me empecé a dar cuenta que él escuchaba y que se podía, y le seguí insistiendo, insistiendo, insistiendo y ya, por ejemplo, la última vez que hubo izada de bandera usaba zapatos embolados, con medias, bien presentado, bañado; llegaba y me decía: “profé, huelo a rico...”. Como ve, entonces eran esas cosas... en su presentación personal cambió mucho... lo de la agresividad también, porque él todo lo resolvía a los golpes... Ya se podía hablar con él” (BJ-01-JLL).

La fuerza de sentido que puede hallarse en el relato de las experiencias anteriores reside en el impacto afectivo y existencial que los maestros viven ante dos situaciones escolares que son abordadas y significadas desde un plano de intersubjetividad, alteridad y reconocimiento. Cada situación implica vivencialmente al sujeto docente en la configuración de una relación educativa que rebasa el nivel de lo simplemente operativo o estratégico, para ubicarse en uno de carácter trascendente y existencial, como lo es la implicación mutua en el reconocimiento del otro y de su condición.

De este modo, podría decirse que estas dos experiencias dotan de significado y sentido la vida de los maestros, al descentrarse de la intencionalidad objetiva para abrirse a una de orden intersubjetivo. Ambas, en el terreno de lo comunicativo, se instalan en el horizonte del mundo de la vida, es decir, del mundo de lo cotidiano, donde las relaciones humanas cargan de sentido el proyecto de quienes se vinculan a través de ellas. Por tal razón, siguiendo a Mèlich (1994), puede decirse que la espacio-temporalidad que caracteriza

estas experiencias es vital y existencial para los maestros que las narran, convirtiéndose en factor decisivo en la configuración de su sentido como sujetos docentes.

En estos casos, cada situación elaborada desde la comprensión de la experiencia significativa, señala la presencia de implicaciones diversas que, en el orden subjetivo, posibilitan una relación pedagógica transformante, capaz de propiciar en una continua dinámica de interacción y compromiso, un conjunto de efectos reales y evidentes que tocan la vida de los sujetos participantes en dicha relación.

De esta forma, retomando el significado que se desprende de las anteriores narrativas, afirmamos, para estos relatos en particular, que una de las experiencias de mayor relevancia en la construcción del sentido de ser maestro, radica en la vivencia de una relación pedagógica cuya realidad fáctica, estratégica y operativa, es superada para acceder al ámbito del reconocimiento del otro en el despliegue de sus posibilidades.

Tal vez por esto, los maestros que han narrado sus relatos afirman que este tipo de experiencias, ha calado en su ser existencial al producir en ellos un sentimiento de realización que los motiva a seguir ejerciendo la profesión docente con arrojo y entusiasmo. Concebida así, la experiencia escolar significativa logra impactar y determinar la existencia del maestro, permitiéndole la elaboración de un sentido que da direccionalidad e intención a su ser docente.

Creación, producción e innovación de saber en la práctica

Otra experiencia que logra producir sentido sobre el “ser maestro” se define en función de la capacidad para crear, innovar y producir saber en la práctica, es decir, de desarrollar actividades, materiales, o situaciones de aprendizaje fundadas en estrategias novedosas, comprendidas como eventos importantes en la vida de la escuela y del maestro mismo. En este nivel, el maestro descubre que la alternativa de creación le reporta un saber, un conocimiento en la acción que le permite apropiarse del espacio

escolar como lugar favorable para desarrollar o aplicar su ingenio creativo.

En relación al sentido producido por el reto que causa enfrentarse a situaciones complejas en el contexto del aula de clase, el siguiente aparte resulta sugerente:

“Claro, todas esas cosas hacen que a uno le guste lo que hace y le dé sentido a su labor docente y a prepararse, porque igual hay que buscar muchas estrategias y no las que uno sabe, o las que uno en situaciones anteriores ha puesto en práctica, porque muchas no funcionan en todos los casos. Entonces siempre hay que buscar algo diferente...”

... hay que inventar muchísimo. Entonces, eso es muy enriquecedor y es lo que hace que a uno le guste la docencia y que salga de la rutina, esa rutina, no sé, que a veces uno en cualquier otro trabajo podría generar esa monotonía. En la docencia esos casos, esos retos, hacen que uno salga de la rutina y mire otras cosas, otras formas” (BJ-01-JLL).

Basada en las necesidades actuales de sus estudiantes y motivada a crear un ambiente de aprendizaje diferente, una profesora expuso en su narrativa el deseo de crear materiales que realmente respondieran al nivel de los niños. Aquí, aunque no ha ocurrido una experiencia significativa, puede verse que experiencias anteriores han facultado significativamente la activación de un deseo creador el cual puede, a su vez, disponer un sentido posible, es decir, un sentido potencial.

“Entonces mi propuesta para el año entrante -y yo quiero hablar con el rector acerca de eso-, porque no sé, quiero implementar una cartilla, pero no implementarla así no más, primero tengo que diseñarla. ¿Cómo la quiero diseñar e implementar? Quiero integrar, primero que todo, porque aquí transición y primero todavía trabajan áreas por separado, y esto está bien con los profesores pasantes (los que llegan de música, los que llegan de inglés, los de educación física), aunque también pueden integrar, todo siempre se va a poder integrar. Pero la idea es esa, que puedan integrar sus dimensiones en transición, que aquí se han perdido totalmente, en la parte de evaluación no se hace eso, pues hasta transición se debe trabajar por

dimensiones y en primerito tratar de que los temas se integren. Y es que si tú ves los temas de todo el año, de la sábana anual, los temas son muy parecidos, entonces se presta para integrar y tú le vas a sacar más jugo, entonces que no se diga, “ay, toca sociales, y entonces toca terminar todo por separado...” (A-01-JLL/116-130).

Por otra parte, la experiencia vivida y narrada por una profesora diferente, a propósito de su actividad como orientadora en un sector popular de la ciudad, relata cómo el significado y el sentido se han originado en la tarea de crear un manual de convivencia con la participación activa de numerosos agentes de las escuelas que asesora.

“... mi primera experiencia en Ciudad Bolívar fue tratar de cambiar los manuales de convivencia. Para mí, los manuales de convivencia en la mayoría de los colegios son prontuarios; son como seguimiento de indicaciones e instrucciones para tener un ambiente supuestamente más humano, ¡pero, esto es mentira!... ¿Cómo he logrado eso? Primero el manual de convivencia lo llevo creando hace dos años y medio, no puedo decir que ya esté estructurado, empezando con los padres de familia para averiguar qué es lo que ellos quieren, para poder hacer una misión y visión compartida, y a partir de eso poder establecer unos principios de vida. Los principios de vida son aquellos que verdaderamente forman una ética estudiantil. Cuando en un colegio se tienen manuales de convivencia muy amplios, como verdaderos códigos penales, entre comillas, no creo que verdaderamente sea un manual de convivencia” (P-02-ISB/75-85).

Los anteriores textos explicitan cómo los profesores narradores incorporan a su ejercicio docente la acción de interrogar, crear, producir y generar saber en la práctica, ya como acción presente o como acción potencial. Lo importante es que esta capacidad de creación y producción de un saber nuevo se incorpora al campo de experiencia vital del sujeto como elemento fundador de sentido, pues, al constatar que el compromiso docente no sólo opera en una dimensión instrumental, sino también en una dimensión

formativa y experiencial que requiere de un gran impulso creador, el maestro se descubre a sí mismo como agente capaz de producir y transformar.

Al detallar la forma como esta capacidad de creación y producción emerge en los relatos estudiados, descubrimos que, en el caso de la práctica docente, dicha capacidad se propicia a partir de cierta disposición reflexiva (Perrenoud, 2004) que el maestro desarrolla frente a diferentes situaciones problemáticas, originadas en los contextos escolares donde lleva a cabo su labor. Esta disposición reflexiva le permite adoptar una postura epistémica que interroga, explora, busca, argumenta y elabora tales situaciones para convertirlas en objetos de intervención educativa.

Cuando esto acontece, el potencial creador y productivo emerge proponiendo nuevas acciones o formas de resolución que habitualmente se materializan en un artefacto de enseñanza, un texto didáctico, un manual, una actividad de aprendizaje, o en un novedoso método para la enseñanza de algún contenido temático en particular. Pero, el sentido de ser maestro está vinculado aquí, no con el producto mismo, sino con la intención y reflexión previa que configura una clara intervención del contexto inmediato, es decir, con el deseo de crear y de saber (Beillerot, 1989) que impulsa una comprensión reflexiva sobre el objeto que se desea transformar.

Por esta razón, al volver sobre los relatos, afirmamos que se procura sentido cuando se crea y se produce para transformar, para efectuar un cambio visible, un efecto tangible -en el nivel objetivo o subjetivo- que, en últimas, materializa y otorga concreción a ese deseo de crear y de saber. En este ámbito del deseo, cabe anotar, también, la importancia que posee la intencionalidad subyacente al acto creador, pues en el deseo, ésta moviliza al maestro a producir y a intervenir su contexto educativo.

En suma, frente a ciertas situaciones escolares de tipo problemático, el sentido de ser docente emerge cuando se ponen en juego la capacidad de reflexión, la intencionalidad

de intervenir y el deseo de crear y de saber, produciendo, imaginando o generando alternativas de resolución que pueden ser leídas como actos de creación, de innovación y producción, que buscan transformar decididamente tales situaciones.

El evidente apasionamiento por ser maestro

El otro sentido que emerge de manera decisiva y potente en las narrativas de los profesores, se vincula con el apasionamiento y el gusto de ejercer como maestro. Este nuevo contenido, al reflejar claramente el gusto especial por la profesión, es decir, por la práctica pedagógica y todo aquello que le es concomitante, revela sentimientos y emociones que se integran al momento de elaborar sus relatos.

Una muestra clara de lo mencionado la tenemos cuando la experiencia relatada refleja un sentimiento evidente de satisfacción o gusto por la tarea de educar, además de referir un posicionamiento reflexivo del maestro frente a la situación que, en particular, le ha permitido generar esta experiencia.

“Sí, ¡apasionante es la palabra! y realmente muy interesante en estas primeras edades de la etapa escolar. El año pasado tuve la oportunidad de trabajar con transición y en este colegio... bueno, yo inicié en educación física, pero apenas pasé a transición porque lo pedí, con todas las ganas pedí transición, porque una profesora tenía que viajar a España. Me dieron la oportunidad, y al llegar pues contrastaba mi trabajo que venía haciendo en otros colegios con el de acá” (A-01-JLL/8-14).

También el gusto por ser maestro surge cuando se activa la necesidad de salir de lo rutinario para abrirse a posibilidades de movilidad, de creación y de cambio.

“Sí, claro, es que yo creo que eso es lo que más sentido le da a la docencia, porque si no, eso se volvería algo rutinario. Si ninguno molestara, ninguno diera dolores de cabeza, pues uno entraría a trabajar con todos lo mismo, y con todos los días lo mismo y, así sería rutinario, sí. Pero al entrar como a chocar, a darse cuenta uno que tiene retos, y

cuando digo chocar lo digo en el buen sentido de la palabra, porque uno dice, bueno, yo tengo una clase preparada de una forma, pero de pronto tuvo que cambiarse porque, de pronto, a un niño o dos niños no les gustó; o entrar a mirar con ellos específicamente a ver cómo se puede dar un tema, entonces eso le da como más sabor a la clase y a lo que uno hace, porque ya tiene que salirse un poquito también de lo planeado y mirar otras formas; y al mirar esas otras formas, que en últimas se vuelven muchas otras formas, entonces eso es lo que le da sabor a la docencia y lo que lo saca a uno de la rutina” (BJL-01-JLL).

La construcción de valores en el decurso de la práctica pedagógica, donde emergen importantes experiencias que se tornan especialmente significativas, confiere un importante contenido de sentido al ser maestro.

“Ah no... pues a mí, el servicio para mí es fundamental en mi vida. Ha sido servir a los demás, sin ningún interés. Es más, encargado yo del Telecentro, yo lo hacía gratis porque a mí no me lo pagaban. Era gratis, yo ganaba mi sueldo del nocturno común y corriente, pero la labor mía en el Telecentro era gratuita” (PS-01-ISB/54-58).

Como puede verse, la pasión por ser maestro se convierte en otro contenido esencial del sentido que reviste el ejercicio de la práctica pedagógica vivida con gusto y disposición. Experimentado así el ejercicio pedagógico, puede generarse una sensación y percepción de realización y bienestar personal –a pesar de las dificultades propias del devenir humano– que se halla estrechamente vinculada a cierta actitud de auto-afirmación, donde el factor emocional juega un importante papel. A través de esta auto-afirmación el maestro se comprende a sí mismo como sujeto con una identidad dinámica que se construye, no ya desde los condicionamientos del afuera, sino desde la interacción con otros sujetos (Aceves, 2001) con quienes comparte y produce espacios, significados y sentidos.

Desde esta perspectiva, es posible argumentar que la pasión está del lado de lo incierto, de lo imprevisible, de la experiencia misma que no obedece a la lógica de un tiempo lineal de previsión (Larrosa, 2006). Por



La ramera de Babilonia.

esto, las experiencias significativas, basadas en el gusto y la pasión por ser maestro, escapan de la lógica instrumental que se reduce a lo planificado y a lo sistemáticamente organizado, al emerger como elaboraciones de sentido que dan direccionalidad al desarrollo de una práctica pedagógica creativa, transformadora e innovadora.

En síntesis, afirmamos que el apasionamiento por ser maestro es compromiso emocional y afectivo que acompaña la práctica docente para atribuirle un sentido, un valor trascendente que desparametriza lo educativo, confiriéndole un poder transformativo y existencial. Sólo a partir de este apasionamiento la práctica es objeto y con-

texto de experiencia al abrirse a lo posible, a lo incierto, a lo probable, a aquello de lo cual cabe únicamente ser vivido y transitado en virtud de la pasión y el deseo. Tal vez por ello, en estas narraciones se restituye el valor del sentido desde la resonancia apasionada que produce aquello que ha sucedido, dándole en el tiempo del “ahora” significados capaces de constituir sustancialmente el campo de experiencia vital del maestro.

Retomando las palabras de Mèlich (1994), quien afirma que la “acción educativa es más que técnica, más que una relación objetual”, referimos la importancia de comprender la profesión docente desde la perspectiva del sentido, recobrando la idea de que en el transcurso de su ejercicio se compromete algo más que las habilidades instrumentales y las condiciones materiales que permiten su realización. Con razón afirma el pedagogo colombiano Armando Zambrano Leal que “el sentido es historia de lo que vivimos, experimentamos y gozamos”; es orientación, perspectiva, potencialidad, gozo, pasión, y sobre todo, oportunidad de experiencia y compromiso.

Conclusión

Las narrativas que en el caso de esta reflexión apuntan a identificar y a reconocer cómo los docentes, en el marco de experiencias escolares significativas, logran configurar contenidos que dan sentido a su proceso de ser maestros, restablecen el potencial social y subjetivo que se sostiene en la práctica pedagógica y en los sujetos que la direccionan, a través de la oralidad, la memoria y la acción significativa.

De esta manera, podemos visualizar que en las narrativas docentes dicho sentido es dirección y potencialidad emergente sobre el ser maestro, cuestión que remite al reconocimiento de un amplio horizonte existencial y experiencial en el cual tiene lugar esta dirección y potencialidad como posibilidades de creación (Díaz, 2006). Así, una mirada sobre el mundo subjetivo como espacio de creación capaz de superar interpretaciones sobre la experiencia escolar, como simple acervo de acciones ya realizadas, nos ubica

en un plano que trasciende la interpretación meramente objetual o instrumental de lo que acontece a los sujetos que participan del cotidiano escolar.

Concebidas de esta forma, las narrativas docentes sobre experiencias escolares significativas, además de producir y vehicular significados y sentidos acerca del ser maestro, revelan cómo los sujetos colocados en un escenario reflexivo sobre sus historias, biografías y experiencias, logran potenciarse como creadores de nuevas formas de comprender, hacer y construir el mundo escolar. Aquí, es donde el maestro emerge como agente creador, pues su inacabada e inagotable capacidad para agenciarse a sí mismo y agenciar maneras de intervenir pedagógicamente diferentes contextos educativos, le otorgan la posibilidad de escapar a los determinismos constantes de una práctica pedagógica sin sentido.

Bibliografía

- ACEVES, Jorge. “Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes”. *Revista Espiral. Estudios sobre estado y sociedad*. Vol. VII (20). pp. 11-37. ISSN 1665-0565.
- BALBI, Juan. *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Buenos Aires: Paidós. 2004. 363 pp.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós. 207 pp.
- BERTAUX, Daniel. “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Revista Proposiciones* (29) pp. 1-24. sin ISSN.
- BOLÍVAR, Antonio. “De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación?” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. IV (1). Pp. 1-26. ISSN 1607-4041. Consultado el 1 de septiembre de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. 2000. 153 pp.
- _____. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003. 147 pp.

- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean. "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: LARROSA, Jorge, ARNAUS, Remei, FERRER, Virginia, PÉREZ, Nuria, CONNELLY, Michael, CLANDININ, Jean, y GREENE, Maxine. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. 1995. pp. 11-59.
- COSERIU, Eugenio, PASTENE, Labrin y KATABEK, Johannes. "Diez tesis a propósito de la esencia del lenguaje y del significado." *Revista Literatura y Lingüística* (17) pp. 327-331. ISSN 0716-5811. Consultado el 1 de septiembre de 2007 en: www.scielo.cl/php?script=sci_arttext&pid=S071658112006000100018&lng=es&nrm=iso
- DÍAZ, Cristhian. *Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Historia Oral. Ciudad de Panamá, febrero 3 de 2007.
- _____ . *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas. Proyecto de investigación*. Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. Junio 13 de 2006. 28 pp.
- _____ . "Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación". *Revista Actualidades Pedagógicas* (48) pp. 95-103. ISSN 01201700.
- EGAN, Kieran. "Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias". En: McEWAN, Hunter y EGAN, Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu. 2005. pp. 169-180.
- GOOLISHIAN, Harold y ANDERSON, Marlene. "Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia". *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. 2002. pp. 293-306
- GUERRA, Carlos. "Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil". En: ZEMELMAN, Hugo, LEÓN, Emma, (Coords.), DE LA GARZA, Enrique, FERNÁNDEZ, Lidia, RUIZ, Eugenia, GUERRA, Carlos, DE LA PEZA, Ma. Del Carmen, TAPIA, Medardo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: ANTHROPOS, CRIM, UNAM. 1997. pp. 21-35.
- CARLOS, DE LA PEZA, Ma. Del Carmen, TAPIA, Medardo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: ANTHROPOS, CRIM, UNAM. 1997. pp. 107-136.
- LARROSA, Jorge. *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia. 2006. 67 pp.
- LINDÓN, Alicia. "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social". *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. II (6). pp. 295-310. ISSN 1405-8421.
- MÉLICH, Joan-Carles. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos. 1994. 202 pp.
- PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: 2004. 224 pp.
- PUJADAS, Juan José. *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: 2002. 107 pp.
- SARLO, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México: 2005. 167 pp.
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: 2002. 341 pp.
- VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia. "Oralidad y poder. Herramientas metodológicas". *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación*. Bogotá, D.C.: Ed. Norma. 2004. 131 pp.
- ZAMBRANO, Armando. *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio. 2006. 263 pp.
- ZEMELMAN, Hugo. "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica". En ZEMELMAN, Hugo, LEÓN, Emma, (Coords.), DE LA GARZA, Enrique, FERNÁNDEZ, Lidia, RUIZ, Eugenia, GUERRA, Carlos, DE LA PEZA, Ma. Del Carmen, TAPIA, Medardo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: ANTHROPOS, CRIM, UNAM. 1997. pp. 21-35.