

Huellas vitales e innovación¹

**CARLOS JAVIER ACHIPÍZ CHÁVEZ², ANDERSON FABIÁN PERDOMO CANACUÉ³,
DOLLY ESPERANZA CHICANGANA NARVÁEZ⁴, MARÍA CONSTANZA JOJOA JIMÉNEZ⁵,
NOTA⁶**

Resumen

A continuación, los autores presentan los resultados de la investigación “Huellas vitales e innovación”, cuyo objetivo consistió en interpretar en los discursos de algunos maestros de los Departamentos de Cauca y Huila las huellas vitales que han incidido en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas. Su ruta metodológica se circunscribe en un enfoque cualitativo, soportado en el método hermenéutico de interés histórico práctico, que a partir de diseños narrativos permitieron el encuentro y entendimiento de los espacios y tiempos de memoria vivenciados por los sujetos innovadores. A través de entrevistas a profundidad se realizó un estudio crítico y metódico, del cual afloraron categorías emergentes tales como la motivación, el reconocimiento del otro, el uso de metodologías adecuadas al contexto y a los requerimientos de las nuevas lógicas en que se movilizan los estudiantes, además de lo experiencial y lo lúdico y la autoridad para mejorar su praxis cotidiana. El estudio permitió mostrar las experiencias de vida de los sujetos entrevistados y dar cuenta de situaciones cotidianas en una época y contexto específicos, donde se narran historias propias y sus interacciones, pasando a suscitar ambientes de reconocimiento que les permitieron potencializar sus capacidades e involucrar a otros en procesos innovadores.

1 Recibido: 12 de mayo de 2016. Aceptado: 04 de julio de 2016.

2 Carlos Javier Achipíz Chávez. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Especialista en Gerencia Informática de la Corporación Universitaria Remington. Matemático de la Universidad del Cauca. Docente de Básica Secundaria en la Institución Educativa Escuela Normal Superior “Enrique Vallejo” de Tierradentro, Páez, Cauca. Correo electrónico: cachipizster@gmail.com

3 Anderson Fabián Perdomo Canacué. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciado en Matemáticas de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Docente de Educación Básica y Media en la Institución Educativa Nilo de Palermo, Huila. Correo electrónico: anfapeca26@gmail.com

4 Dolly Esperanza Chicangana Narváez. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad San Juan de Pasto. Docente de Ciencias Naturales e Informática de la Institución Educativa Agropecuaria Yanacóna, Resguardo Indígena de Guachicono, La Vega, Cauca. Correo electrónico: rochin7599@gmail.com

5 María Constanza Jojoa Jiménez. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca. Docente de Básica Primaria de la Institución Educativa Calibío, Popayán, Cauca. Docente tutora Programa Todos a Aprender 2.0 Institución Educativa las Huacas, Popayán. Correo electrónico: conniejojoa@gmail.com

6 Asesora del artículo, Angela María Cadavid Marín. Magíster en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Doctorante en Ciencias de la Educación: Pensamiento Educativo y Comunicación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Investigadora de la Universidad. Correo electrónico: acadavid@umanizales.edu.co



Palabras claves: Experiencias, huellas vitales, innovación, motivación, prácticas pedagógicas, reconocimiento, transformación.

Vital traces and innovation

Abstract

The authors present the results obtained from research “Vital Traces and Innovation” whose main objective was the interpretation of discourses, of some teachers in the departments of Cauca and Huila, their vital traces which have had an impact on innovation processes supported by their teaching practices. The methodological route was based on a qualitative research and supported by the hermeneutical approach through a historical as well as practical narrative method allowing to come together and to understand the spaces and time of memories experienced by the subjects under study. Through in-depth interviews a critical and methodical study was then performed and emerging categories arose such as: motivation, recognition of the other, use of appropriated methodologies to the context and needs from new logics which students move apart from experiential and playfulness and authority as well for improving the daily practice. This paper allowed to show that the experiences of life of the interviewed teachers cover acts of everyday situations at a time and specific context, where the own world and their relationships with others are narrated, in which recognition is possible and it enables them to potentiate abilities and involve others in innovative processes.

Key words: Experiences, vitals traces, innovation, motivation, pedagogical practices, recognition, transformation.

Mirada hacia la problemática a la que nos enfrentamos⁷

Años atrás, hablar de innovación en educación suponía llevar al aula de clase elementos nuevos, artefactos, objetos, con lo cual se ha pretendido modificar estructuras de pensamiento; se ha buscado lo inmediato sin analizar los resultados para posteriormente calificarlo como prácticas pedagógicas transformadoras, añadiendo a la escuela una experimen-

tación sin análisis, convirtiendo dichas modificaciones en

...una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial. (Díaz, 2006, p. 12)

Sin embargo, este concepto se ha ido renovando y se ha empezado a concebir como un proceso que necesita afianzarse para reflejar cambios notorios en la escuela lo que conlleva a transformaciones dentro del aula de clases, las cuales dependen de las instituciones educativas, los estudiantes, los directivos y del conocimiento que el maestro posea del contexto

⁷ Artículo derivado del Macroproyecto “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales”. Investigación que se realizó durante el período comprendido entre julio de 2013 y diciembre de 2015, en el Departamento del Cauca, como requisito para optar el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

junto con sus iniciativas para adelantar movimientos que impulsen dichas transformaciones .

En este sentido y como lo establece el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013), “Innovar significa pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (p. 16).

Atendiendo a estas consideraciones, hablar de innovación en educación, implica referirnos a ella como una ruta que permite acceder al conocimiento de manera significativa y oportuna, es una transformación dentro del aula que parte de lo conocido y cuyo propósito es avanzar y mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros.

Por tanto, la innovación ha de convertirse en un desarrollo constante en el cual intervienen muchos factores, tales como la creatividad, la investigación, el deseo de renovación, la motivación, el conocimiento del entorno, la planificación y el interés por descubrir lo desconocido; todo ello ha de estar inmerso en un proceso que evoluciona y se mantiene en el tiempo ofreciendo resultados eficientes en la solución de necesidades que se presentan en el aula de clase.

De esta manera, la innovación exige una revisión de las prácticas pedagógicas implementadas por el maestro, una revitalización de su actuar y una postura de apertura a diversas alternativas que se pueden abordar en el aula de clase, acudir a la investigación como una herramienta que permita encontrar elementos presentes en el contexto educativo para favorecer la transformación como agente que renueva e inventa en la escuela.

Sin embargo, para muchos maestros la práctica pedagógica pasó a ser una costumbre del desinterés debido a las múltiples tareas que se deben atender en la escuela; en este sentido, Ghiso (2013)

se refiere al énfasis tecno burocrático en la educación que habla de productos, coberturas, parámetros y estándares que satisfacen una política administrativa y económica transnacional que corresponde a disposiciones hegemónicas del gobierno, en donde el maestro no aparece, no tiene palabra y no puede negociar.

Las prácticas educativas en el país han tenido una existencia problemática, en la que el maestro desde su estatuto de saber, su existencia como profesional y su capacidad de situarse, identificarse y pensarse ha estado limitada por controles externos, normas educativas, prescripciones religiosas, prácticas políticas y concepciones sobre la formación de maestros, que a la vez que lo subvaloran, lo juzgan y lo definen como aplicador de técnicas, metodologías y fichas. La necesidad de pensarse, observarse y recrearse en lo que es, lo que ha sido y lo que hace desde su estatuto profesional, es hoy una tarea prioritaria para la búsqueda de la construcción de una mirada autónoma de sí mismo. (Peláez & Cano, 2007, p. 119-120)

Esta multiplicidad de actividades y compromisos ha hecho que el maestro caiga en la rutina, en una monotonía donde los espacios para la reflexión de sí mismo y de su práctica pedagógica se han perdido, generado apatía y rechazo para transformar la escuela, en tanto su papel se ha convertido en el de un cumplidor de funciones y normas estipuladas, disminuyendo la participación e interacción con el aprendizaje, el estudiante y su realidad; al respecto Díaz (2006) menciona que “... el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas” (p.10).

Otra de las problemáticas que se evidencia actualmente, es que a pesar que los maestros son cumplidores de su trabajo, se limitan solamente a la



obtención de resultados con análisis imperceptibles sobre su capacidad motivante o del desarrollo de los estudiantes y su conocimiento. Para estos maestros, como lo menciona Díaz (2006), no es reto la adopción de didácticas nuevas o diferentes que favorezcan al estudiante, ni de una lectura responsable del contexto en el que actúan, en tanto se encuentran anclados a una cultura del funcionamiento, estancados en el mero cumplimiento de funciones y tareas.

Pese a lo anterior, en nuestro contexto, han surgido maestros que han logrado realizar transformaciones notables en sus lugares de trabajo, situación que les ha merecido el reconocimiento como sujetos actores de renovaciones dentro de sus comunidades, en tanto han comprendido, como aparece planteado en Ortiz, et al. (2012), que la innovación en educación genera procesos investigativos mediante rupturas en la práctica docente, la cual es una fuente de reflexión y cualificación que permite responder a las demandas sociales, culturales, políticas, instructivas y a las necesidades de los estudiantes para mejorar los aprendizajes.

Es así como se revela el innovador, un sujeto comprometido con sus capacidades individuales para obtener grandes resultados y de acuerdo con Fullan (2002): "Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo" (p.6); lo cual implica la creación de espacios y estrategias alternativas para la adquisición del conocimiento, permitiendo que el aprendizaje sea mucho más motivante.

Dicho esto, la innovación en educación requiere que el maestro conozca su realidad y la del contexto donde se moviliza, para desentrañar diferentes alternativas dando apertura a que la transformación permee no sólo a sus estudiantes sino a toda una comunidad donde están inmersos, en tanto el quehacer formativo renovador del maestro, está encaminado

a la reconstrucción y la transición del aula escolar a otros ambientes, donde predominan las interacciones sociales, el diálogo y los procesos de humanización, generando con ello, mejorar los escenarios de aprendizaje.

En consonancia, esta propuesta de investigación pretende indagar sobre las experiencias de vida de maestros innovadores, para identificar y analizar qué huellas vitales han incidido en ellos para potenciar su rol y sus prácticas pedagógicas; aproximarse a aquello que ha configurado su subjetividad y los ha llevado a ser sujetos reconocidos como gestores de transformación inaugurando caminos alternos que favorecen los procesos de innovación en la escuela.

De ahí que se quiso dar respuesta a la pregunta: ¿Qué huellas vitales de algunos maestros de los Departamentos de Cauca y Huila han incidido en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas? A partir de lo cual el objetivo de investigación fue Develar en los discursos de algunos maestros de los Departamentos de Cauca y Huila, las huellas vitales que han incidido en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de realizar un acercamiento al sentir, al imaginario e intereses de los docentes innovadores, quienes están involucrados directamente en las transformaciones educativas. Donde el encuentro con dichas huellas vitales se convertirá en un horizonte enriquecedor, que reconoce el trabajo realizado por los otros, generando renovaciones en las estructuras existentes y la obtención de mejores resultados.

Aproximación a la conceptualización

A cerca de las Huellas Vitales

Las huellas vitales son rastros heredados del pasado los cuales son un referente para el presente que vive el sujeto, son elementos que forman la personalidad

y actuar de los individuos, son aspectos identitarios que dan sentido, que construyen significados, que forman el carácter de los humanos. En consonancia, son aquellos vestigios que definen la subjetividad y posterior accionar del sujeto, son recuerdos que permiten percibir la realidad que se va cimentando a partir de la experiencia. De acuerdo con Guarín (2014)

Huella vital es el nombre que identifica un sentimiento, una emoción, una pasión instituyente; que si es negativa se debe constituir un plano semántico positivo y que como marcas se reflejan en el presente como sujeto y desde ella se mejoran las prácticas pedagógicas. Son los nombres puestos a los sentimientos. Ese sentimiento requiere de una semblanza para construir el plano semántico y saber si es huella personal o colectiva.

No obstante, es importante recordar que aquellas huellas se encuentran latentes dentro de un presente histórico que narra diversas situaciones vividas en la familia, la escuela y la sociedad en la cual el sujeto estuvo involucrado; estos contextos aportan en la formación de marcas perdurables en el humano, las cuales se manifiestan con el pasar de los años, por lo que influyen de manera directa en las decisiones que se toman, en las maneras en las que se llevan a cabo las labores diarias y sobre todo, en la forma en la que el sujeto interactúa. En este sentido, así como la huellas vitales moldean el accionar de las personas, también pueden ser influencia para otros; al respecto, Krauss (2010) ha expresado:

El rastro que nuestras acciones dejan en la gente que nos rodea. Estas huellas de vida, que lógicamente están más presentes en las personas cercanas, nos dan pistas de la forma mediante la que nos relacionamos con los demás. Hasta las decisiones o comentarios más insignificantes pueden tener consecuencias a largo

plazo en la gente que nos rodea,...
(p. 8)

Al tenor de estas apreciaciones, podemos decir que las huellas vitales son un conjunto de emociones, sentimientos, marcas del pasado que definen el pensar, el ser y el hacer del sujeto, inciden en la toma de decisiones, en la forma de relacionarse con el otro y en la manera como se afronta la realidad.

Así las cosas, todas estas marcas que se han instaurado por el intercambio de vivencias en diversos ambientes y épocas de la historia de los sujetos, los llevan a dar un significado y sentido a su realidad contextual, donde se le asigna un nombre a un sentimiento, donde las emociones determinan situaciones y donde se genera una construcción de pensamiento que lleva a reconocerse como un sujeto que ha vivido y es testigo de su propio acontecer.

Acerca de las Prácticas Pedagógicas

En el aula de clase se puede evidenciar la interacción del maestro y el estudiante, el acceso al conocimiento, el reconocimiento de las metodológicas o didácticas, la cotidianidad del mundo escolar, la transmisión de saberes, la multiplicidad de caracteres, las diferentes historias de vida y las diversas situaciones de cada sujeto; todo esto constituyen la razón de ser de las prácticas pedagógicas, desde donde se pueden abordar propuestas que beneficien la adquisición de conocimiento y la comprensión del contexto.

En este sentido, Boucha (citado por Díaz, S. f.) afirma que: “En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados –lo que ya ha sido dicho-, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc.” (p. 2). Las prácticas pedagógicas le otorgan al maestro un liderazgo en el aula de clase, son una ruta que le permite establecer un puente entre su saber y su hacer, permitiendo comunicar el



conocimiento, generar participación e interactuar con sus estudiantes, en tanto son mediadoras entre ambos; pero además, como lo manifiestan Niño y García (2011):

Estas prácticas involucran reflexión individual y colectiva. Lo que se relaciona con pensar en voz alta, con sus colegas y consigo mismo; esto implica que deben existir espacios para la discusión académica, para compartir las reflexiones acerca del desarrollo de las acciones desplegadas. De esta manera, las prácticas de enseñanza tienen un componente de construcción y reconstrucción colaborativa. También son de carácter singular, en cuanto se diferencian de la forma de enseñar de otros docentes. Se debe reconocer, además, que implican un proceso complejo de mediaciones, en cuanto tienen intencionalidad, trascendencia y significado. (p. 157)

Dentro de ese marco, las prácticas pedagógicas fortalecen espacios de reflexión para que el maestro genere conciencia acerca de su hacer en el aula; al analizar su forma de actuar, será consciente de la forma cómo sus estudiantes adquieren conocimiento, facultándolo para gestar novedad en sus interacciones, procurando que sus relaciones con los estudiantes se potencien en la búsqueda de una formación adecuada para ellos.

De este modo, ese ejercicio retrospectivo posibilita comprender las voces de los estudiantes, en tanto se afianzan lazos que tienden a un propósito en común, lograr una adquisición del conocimiento de manera significativa, permitiendo la integración y la reconstrucción de significados en la escuela.

Por otro lado, siempre que se hable de prácticas pedagógicas, se ha de reconocer la diversidad de estudiantes que confluyen al aula de clases, lo que implica que el maestro se acopie de varias alternativas para que en su actuar en esos espacios, imprima su impronta, no sólo desde su

saber, sino desde su ser, para establecer relaciones conscientes y que conlleven a la transformación; de esta manera, instaura según Díaz (S.f.) "...procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela" (p. 2).

Acerca de la innovación

A pesar que son muchas las definiciones y características que la literatura ha establecido para la innovación, para la presente investigación se abordó este concepto desde el ámbito escolar, en tal sentido Huberman (citado por MEN, 2013), estableció "...la innovación como una mejora que se puede medir, es deliberada, duradera y no ocurre con frecuencia... en educación la innovación es relativa al contexto; es decir, las prácticas que son nuevas en una institución se consideran innovación así ya se hayan implementado en otras instituciones" (p. 17).

En consonancia con lo anterior, se asocia la innovación con transformación, la que trae como resultado modificaciones que propenden porque la enseñanza se vuelva eficiente de tal manera que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, donde la influencia del maestro en el aula permee también la realidad contextual. Zabalza (2003-2004) dice al respecto:

...innovar es introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificado que en lo del cambio sin más). La calidad del cambio dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas). (p. 120).

Esta definición invita a pensar en la innovación como un proceso planificado y no como una simple deliberación; resurge del sujeto maestro, de su preocupación

e interés por sus estudiantes. Huberman (1973) agrega que "...lo que distingue una innovación del cambio en general es el elemento de planificación o de intervención deliberada" (p. 3). El maestro vislumbra situaciones de manera intencionada y planea de manera voluntaria; es decir, reflexiona su realidad y la de sus estudiantes, convierte sus imaginarios en ideas y se proyecta para lograr hacer renovaciones.

En este sentido, la innovación es un proceso que evoluciona a partir de una problemática real que busca ser solucionada a partir de metas y propósitos y requiere de la creatividad, lo que conlleva a la generación de nuevas y diferentes prácticas dentro del aula. No obstante, cabe agregar que la innovación no sólo se trata de producir nuevas estrategias o ideas, es factible la implementación de otras experiencias que han dado buenos resultados en otros lugares, depende de cómo se adecúe en el contexto deseado. Así lo expresa Huberman (1973)

En educación, no obstante, nos interesa menos la invención de nuevos métodos e instrumentos que su utilización y su disseminación por todo el sistema escolar. La mayoría de los cambios locales son adaptaciones de algo que ya se practicaba en una escuela vecina. Es por consiguiente el aspecto de adopción el que nos interesa... (p. 8)

De acuerdo con todo lo planteado, los procesos de innovación producen transformaciones, las cuales pueden ser definitivas o transitorias; en este caso, lo que se busca es una revitalización en el ámbito educativo, que trascienda el aula, que mejore procesos, que muestre resultados y que empodere a los docentes a la toma de decisiones adecuadas en la prospectiva de buscar soluciones a las problemáticas del contexto.

Es precisamente en el contexto educativo donde es importante permitir la innovación, dado que facilita avanzar en la construcción de conocimiento y el

fortalecimiento del trabajo individual pero especialmente en equipo, donde a partir del reconocimiento del otro se pueda llegar a trascender y fortalecer el esfuerzo del maestro dentro del aula posibilitando procesos de formación y autorreflexión constante hacia sus prácticas pedagógicas.

Tránsito planeado y recorrido

Ir tras las huellas vitales de los maestros que se destacan en procesos de innovación fue el quehacer de este estudio, que pisada tras pisada se basó en la investigación cualitativa para indagar la construcción de realidad de los sujetos, teniendo en cuenta sus sentimientos, emociones, vivencias, percepciones y significados en interacción con otros. Gurdían (2007) manifiesta: "En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica" (p. 67).

De esta manera, este estudio prosiguió su camino orientándose desde el método hermenéutico, en búsqueda de una interpretación del pensamiento de lo sujetos objeto de estudio para traspasar los límites de la descripción y más bien descubrir su transformación. Guiso (2000) refiere que

La hermenéutica es el camino que se utiliza para tematizar, relacionar, contextualizar, comprender y problematizar esas manifestaciones vitales. En estos procesos la hermenéutica es comprender, a partir de experiencias, las partes y la totalidad de la vida desde sus manifestaciones de VIDA a lo largo de la historia de un individuo, de un grupo o de una institución social. (p. 9)

En esta perspectiva, se continúa este recorrido desde un interés histórico – práctico, donde se da sentido a lo epocal y contextual del sujeto, siendo esto el travesaño que da respuesta a su quehacer actual. Al respecto Guarín (S.f.), afirma que: "El su-



jeto da historicidad al paradigma, esto es, concreción, límite situacional, coyuntura, especificidad, alcance y horizonte, direccionalidad, lo hace proyecto de vida” (p. 5).

En consonancia, el diseño narrativo permitió seguir el camino iniciado, en tanto las narraciones de los sujetos objeto de estudio, contextualizadas a partir de ese espacio – tiempo, permitieron reconocer su sentir, sus imaginarios, sus intereses, sus recorridos y sus resultados.

La unidad de análisis la constituyen los relatos de vida de los entrevistados, los que proporcionaron la develación de las huellas vitales presentes en un contexto histórico, personal, familiar y social, lo que ha incidido en la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas a partir de los procesos de innovación. Esta técnica permitió reconstruir diversos episodios relevantes de sus experiencias. Cornejo, Mendoza & Rojas (2008) expresan que

Es interesante a la hora de trabajar con relatos de vida, tener clara la idea que los relatos de vida no son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratorio. Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratorio particular, en un momento particular de su vida. (p. 36)

Atendiendo a las consideraciones anteriores, la unidad de trabajo se conformó con cinco maestros de los Departamentos del Cauca y Huila; los criterios para su selección se tuvieron en cuenta por los aportes que han posibilitado transformación en sus aulas de clase y han contribuido en la revitalización del accionar docente en la escuela.

Además de estos criterios, se pensó en docentes que se destacan por pensar diferente, que se rigen por orientaciones distintas a las establecidas, que creen en situaciones que pueden ser posibles, que conocen y se apropian de su contexto, que

sienten las necesidades de sus estudiantes, que buscan alternativas de solución, que disfrutan lo que hacen y que sean reconocidos por sus comunidades como maestros innovadores por su capacidad para generar transformaciones a partir de sus prácticas pedagógicas.

Para la recolección de información se utilizaron las entrevistas a profundidad, las cuales Taylor y Bogdan (1994) definen como encuentros cara a cara entre el entrevistador y entrevistado, manteniendo el modelo de una conversación entre iguales, donde coexiste la confianza y la cooperación mutua. En este proceso, los investigadores se acercaron al maestro entrevistado mediante la conexión con los recuerdos, considerando el encuentro y el desencuentro con su realidad.

Teniendo en cuenta los datos reconstruidos por los investigadores, estos se desagregaron en una guía denominada matriz de análisis lo que posibilitó la búsqueda de las huellas vitales teniendo en cuenta situaciones problema, ideas fuerza, palabras clave, autores referidos y el uso crítico de las obras de estos y la época en que se evidenciaron. Desde ahí las huellas vitales del maestro innovador emergieron en categorías de pensamiento que dan cuenta acerca de la incidencia de estas en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas.

Visión de lo emergente

La motivación, un acto innovador

“La culpa es del maestro por no darle al estudiante cariño, afecto, realizar actividades interesantes e innovadoras”

(Valencia, entrevista, septiembre 25 de 2014).

En el proceso educativo intervienen muchos componentes, como las capacidades propias, el contexto cultural, las afectaciones tanto internas como externas, la escuela, los maestros y la motivación.

Esta última se entiende según García & Doménech, (2002) como: "...la palanca que mueve toda conducta, permitiendo la provocación de cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general" (p. 1); es decir, facilita la enseñanza y la disposición de los estudiantes para potencializarse y obtener mejores resultados.

Por tanto, para mejorar la enseñanza se hace necesario considerar la motivación como un factor decisivo en la obtención de resultados y es el maestro uno de los principales actores responsables de originarla y promoverla; en este sentido Valencia (Entrevista, septiembre 25 de 2014), expresa: "A mí me gustaba que los docentes me motivaran, por qué no hacerlo con mis estudiantes".

De ahí que la forma como los maestros aborden la motivación será decisivo para procurar que los estudiantes lleguen a las aulas con el deseo de aprender, que en palabras de Cury (2005) el maestro debe ser fascinante, sus clases encantadoras, maravillosas y convincentes, que el estudiante desee cada vez volver a la escuela.

Asimismo, cuando Valencia en la entrevista esboza que sentía gusto porque sus maestros la estimularon, se puede entender la motivación como un factor muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permiten conectar el conocimiento con la realidad y la práctica en el aula, pero también ésta genera estructuras cognitivas que favorecen la consecución de metas, estrategias y planteamientos para mejorar la adquisición del conocimiento; Cadavid & Parra (2010) lo expresan así:

...la óptima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además, de la motivación que las mueve... Por tanto, al intentar explicar por qué los alumnos rinden de la forma en que lo hacen, es imprescindible tener en cuenta sus motivaciones y creencias personales... (p. 138)

En los desarrollos motivacionales también se hace necesario considerar las emociones positivas, dado que estas juegan un papel importante al momento de mejorar la autoestima, permitiendo la creación de metas favorables y trabajar con ellas, por tanto es fundamental "... animar a los estudiantes con expresiones bonitas para ayudarles a crecer" (Valencia, entrevista, septiembre 25 de 2014); así, las emociones canalizan la atención para una determinada actividad.

En este sentido, las emociones desempeñan un papel fundamental en los cambios comportamentales y posterior afrontamiento de una circunstancia particular. Al respecto, López (2012) plantea que "El amor como emoción está mediada culturalmente y en educación supone abrir un espacio de interacciones permanentes, porque sin amor no hay educación" (p. 133).

También, se hace necesario trabajar en espacios y en situaciones que continuamente motiven a los estudiantes para no dar lugar al aburrimiento y al no hallarle sentido a las tareas que realizan; de hecho, el resultado de una buena motivación requiere conocer muy bien la clase de estudiantes con los cuales se labora, saber sus deseos, anhelos, metas, además de reconocer sus habilidades y potenciales, para que a partir de todo esto se puedan planificar actividades acertadas para llevar al aula. García & Doménech (2002) manifiestan que: "Hay que programar para garantizar probabilidades de éxito. El profesor debe ser provocador de éxito no de fracaso. Hay que ofrecer éxito para que el alumno no aprenda de la frustración sino del éxito" (p. 1).

De acuerdo con esto, es vital permitir el diálogo entre pares generando ambientes de confianza, los cuales facilitarán la motivación, en tanto cada sujeto tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos y renovar sus fuerzas y entendimiento a partir del reconocimiento del otro, para entrar en diálogo con los otros y construir entre todos, buscando el beneficio común.



Es fundamental que los maestros sepan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la motivación como un factor importante en la toma de decisiones, a lo que Tapia (1992) refiere "...lo que supone que los profesores no deberían prestar sólo atención a la adquisición de los contenidos curriculares sino al desarrollo de las estrategias de pensamiento, afrontamiento del fracaso y, en general, de autorregulación adecuadas" (p. 35).

Finalmente, la motivación es un conjunto de acciones conducentes a mejorar la atención en los estudiantes para que estos desplieguen sus habilidades, capacidades y potencialidades en los espacios educativos; en ella se encuentran involucrados los sentimientos y emociones, los que conducen a que el estudiante se sienta bien para implicarse en todos los aspectos escolares y por ende su autoestima y seguridad se vean beneficiados en la adquisición de resultados positivos.

Créame que esas palabras me hicieron crecer y querer más la profesión. Entonces cada vez que me suceden cosas de esas yo pienso en mis estudiantes, digo, si a mí me gustaba que me dijeran palabras bonitas obviamente no tengo que ser esquiva con mis estudiantes. (Valencia, entrevista, septiembre 25 de 2015)

El reconocimiento, una potenciación del otro

"No podemos seguir estando ajenos a las problemáticas de los estudiantes..."

(Urrutia, entrevista, junio 11 de 2015).

En el proceso que llamamos educación, tenemos dos principales actores, estos son, el estudiante y el maestro; siendo el primero, la razón de ser del quehacer

pedagógico. Esto, es de esta manera, ya que es de vital importancia, que los niños y jóvenes, sin que medie alguna distinción, pero con la misma necesidad de adquirir nuevos conocimientos, se reconozcan como tal, dentro del camino de intercambio de saberes; y, se permitan bajo el acompañamiento del docente, el descubrimiento de diferentes factores que posibilitan el aprendizaje, asumiendo la enseñanza no como una transmisión de conocimiento, sino como una transformación y búsqueda constante de lo desconocido, de lo tangible e intangible; de vivimos, gozarnos y reconocernos en el mundo en el que vivimos.

Evidentemente, el reconocimiento que hace el maestro, ha de estar encaminado a los avances positivos y negativos, propendiendo por encontrar, fortalecer y sobre todo potencializar las destrezas de sus estudiantes; y, en caso contrario, identificar las falencias, acompañarlo en la superación de aquellas y encaminarlo al encuentro consigo mismo, con sus capacidades y habilidades. En este sentido, Urrutia, (Entrevista, junio 11 de 2015), manifiesta que:

Uno puede adecuar mucho la parte de lo que enseña a la necesidad de los estudiantes y el medio donde uno se desenvuelve, pienso también que es parte como del respeto que uno debe tener por otro, el reconocimiento del otro.

Es decir, es importante determinar cuáles son los requerimientos que exige cada estudiante, en aras de brindar una educación integral, que brinde respuesta a lo que se solicita. En este orden de ideas, Freire (2010) afirma que:

De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una

generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento. (p. 20)

Por tanto, la educación no solamente se ha de encaminar hacia la transmisión de conocimientos, sino más bien, al entendimiento del entorno en el cual se está presente. Por otro lado, cuando Urrutia, en la entrevista hace referencia a la importancia que los maestros conozcan a sus estudiantes, con el fin de establecer cuáles son sus necesidades, y determinar así un modelo a seguir o un diseño particular, se puede entender que, el reconocimiento del otro, abre el camino al diálogo, permitiendo una evolución de los hechos, de los intereses e intencionalidades, de las expresiones, saberes e interacciones, percepciones, vivencias y deseos de los sujetos que intervienen en el proceso educativo; además, facilita la resolución creativa y acertada de las problemáticas sociales.

De acuerdo con lo anterior, Urrutia (Entrevista, junio 11 de 2015) manifiesta: “Es tarea del docente sentarse con sus estudiantes para determinar las razones por las cuales les va mal en sus resultados académicos, por qué no aprenden, con el fin de buscar soluciones a ello”; en otras palabras, si el maestro reconoce las necesidades y requerimientos de sus educandos, le va a ser más sencillo encontrar y/o aplicar estrategias que conlleven a fortalecer y potencializar las destrezas y habilidades de aquellos.

De tal modo, el quehacer pedagógico no es una tarea de fácil desarrollo, en tanto ésta requiere diversas aptitudes; y es allí donde surge o adquiere gran relevancia el

maestro, el cual, como lo describía Urrutia (Entrevista, junio 11 de 2015), debe “Querir lo que se hace, leer, investigar, trabajar, ser inquieto y creer que si se pueden hacer las cosas... aprender a investigar, a leer con propósito, educar personas con actitudes positivas hacia el aprendizaje”.

Para finalizar y de acuerdo con los supuestos anteriores, el desafío de generar cambios, empieza desde las pequeñas acciones; dicho de otra manera, se ha de enseñar partiendo del reconocimiento del otro, lo que permite transmitir conocimiento a partir de la confianza, el respeto, el afecto; todo, teniendo en cuenta “La idea de abrir espacios donde los muchachos pudieran aprender” (Urrutia, entrevista junio 11 de 2015).

El uso de metodologías adecuadas, una oportunidad para aprender

“... Esas metodologías y creatividad que usaron, han aportado grandes conocimientos, experiencias y aprendizajes en la labor docente que actualmente estoy desempeñando”

(Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015).

Teniendo en cuenta que una metodología apropiada es un conjunto de herramientas, procedimientos y técnicas que admiten una evaluación apropiada y que facilita la presentación de cierta temática con claridad, se ha de tener en cuenta también que esta debe propiciar la motivación y la participación activa de los estudiantes, tanto de forma individual como grupal. Por esa razón la efectividad de la enseñanza no depende de un método en particular sino además, de cómo los maestros llevan al aula de clases el conocimiento, lo cual implica una interacción constante con los estudiantes.

Así las cosas, el maestro ha de seleccionar entre los distintos estilos el que



mejor le convenga, puesto que ello determinará el éxito o fracaso de sus prácticas; sin embargo, no es fácil precisar cuáles son las metodologías convenientes porque existe una gran diversidad.

De la entrevista realizada al profesor William Palechor Anacona, se retoman sus palabras, para plantear que son aquellas que se enfocan hacia al estudiante y facilitan el desarrollo de competencias para aprender, para gobernar su ritmo de aprendizaje, para ser autónomos y aproximarse cada vez más al conocimiento, siendo el maestro un guía que facilita dicho proceso mediante la innovación de su quehacer educativo y de sus prácticas pedagógicas, motivando y siendo creativo en la presentación de sus temas.

Continuando con el entrevistado, este manifiesta que una de las experiencias que marcó su vida y después lo motivó a ser un maestro innovador, es el recuerdo de uno de sus mentores de bachillerato, de quien se expresa diciendo:

... él nos daba algebra y él era una persona que hacía que sus clases no fueran monótonas o rutinarias o que fueran unas clases aburridas; él buscaba que sus clases fueran divertidas, él era diciendo chistes, él era haciendo musarañas al frente del tablero; siempre las clases de él fueron magistrales, pero eran unas clases muy divertidas para nosotros los estudiantes; la energía que se vivía en las clases con él, era una energía de ganas, ganas de entrar allá, ganas de hacer los ejercicios, de hacer un trabajo dentro del salón, de que él le preguntara sobre algún taller que él hacía. (Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015)

En esta apreciación, el entrevistado enfatiza en la creatividad como categoría deseable de las metodologías adecuadas e innovadoras de enseñanza, especialmente cuando se centra la acción pedagógica en motivar, en salirse de esquemas metodológicos tradicionales para fomentar

la colaboración a través del planteamiento de problemas, de situaciones, los cuales se resuelven en grupo, afianzando los conocimientos.

Esas metodologías y esa energía de ellos [maestros de su etapa escolar] ha hecho que uno como docente trate de retomarlas y también de mejorar; creo que ellos lo que fueron en ese tiempo fue ser creativos, tratando de llenarnos a nosotros como docentes. (Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015)

Lo que ha llevado al entrevistado a utilizar de forma efectiva diversas alternativas en el aula de clase, donde la creatividad y la innovación han sido los estandartes para actualizarse constantemente en procura de mejorar los procesos, en la búsqueda de resultados óptimos, donde la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, lleve al proceso de enseñanza y aprendizaje a marcar huellas en ellos.

Traté como de que esas metodologías y de esa energía que ellos hicieron pues ha hecho que uno como docente trate de retomarlas y también de mejorar, creo que ellos lo que fueron en ese tiempo fue ser creativos tratando de llenarnos a nosotros como docentes. (Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015)

En su rol como docente, ser capaz de desplegar sus potencialidades conlleva un ejercicio investigativo, donde la reflexión es permanente durante su praxis, indagando con los estudiantes sobre sus preferencias y tener en cuenta de igual manera el contexto que permea la escuela y donde estos se movilizan. Freire (2003) decía que todo esto exigía coherencia; es decir, el maestro debe tener una unidad definida entre sus pensamientos y acciones, entre la comprensión y la crítica transformadora.

Para finalizar, es importante realizar renovaciones constantes en las relaciones y aconteceres pedagógicos debido a que los

niños, niñas y jóvenes a quienes el maestro está comprometido a educar, necesitan coexistir al interior de una colectividad diversa, de una colectividad singular, que además es cambiante y transformadora, que brinde soluciones a los diferentes desafíos y posibilidades y que admitan la supervivencia en un flujo constante de transformaciones en el día a día.

El hacer del maestro, un aliado de la práctica pedagógica

***“Uno recuerda siempre
a los docentes que dejaron
alguna huella por sus consejos,
por sus enseñanzas...”***

***(Enríquez, entrevista, 3
de octubre de 2015)***

La práctica docente cumple una función social más allá de la orientación académica. El estudiante al ingresar a la escuela ya trae consigo una historia que crece al establecer, en esta nueva etapa, vínculos que crean una visión más amplia de la realidad y dentro de ella está la acción del educador.

En este sentido, el hacer del maestro en las aulas de clase no posee normas o pasos a seguir para ser exitosos debido a que las prácticas pedagógicas consisten en espacios de continua construcción, reconstrucción y deconstrucción. Ellas generan vínculos para la convivencia y están mezcladas de estrategias para que el estudiante aprenda: consiste en elegir los materiales adecuados, los recursos, contar con los saberes, valores, necesidades, intereses, formas de ser; es decir, es un escenario que se renueva todos los días.

Esta interacción cotidiana origina un medio de trabajo en el que no solamente se convive con el conocimiento sino con circunstancias subyacentes que enriquecen el quehacer docente: los sueños se tejen, el carácter se va estructurando, los valores se refuerzan pero, también se trata

del respeto y del deseo de hacer, acatar o cumplir una línea de acción por parte del maestro no como imposición forzosa o el uso de la persuasión o la manipulación sino desde la autoridad.

Factor que promueve el mejoramiento de la práctica docente y favorece la construcción del conocimiento como la evolución del sujeto actual, en un ambiente propicio. De ahí que sea responsabilidad del educador ejercer y promover la autoridad en el aula de clase. En este sentido, Diker (2008), expresa que la autoridad del maestro deriva de un reconocimiento previo del Estado, la familia, la sociedad, el saber o la cultura que dan potestad al mentor de recibirla para ofrecer ésta a sus estudiantes.

Al respecto la entrevistada Enríquez expone su experiencia al reconocer a diversos maestros, no por su investidura, sino porque han provocado en ella el respeto, el deseo de seguir sus consejos, su sabiduría y que han permanecido con ella y aportado al progreso de habilidades personales, en específico, de un buen actuar, en el aula de clases.

Por otra parte, Temple, et al. (citado por Marañón, 2013) retoma la autoridad “... entendida como la obligación moral de dar, recibir y devolver, que genera confianza y amistad en el otro, y constituye el lazo social que crea *humanidad*” (p. 35). En virtud de esto, la práctica pedagógica que convive con la autoridad provoca la reciprocidad entre maestro y estudiante y esto facilita la enseñanza e incrementa el interés del estudiante por aprender; de ahí que sea un factor vital a considerar. Es así como Diker (2008) expresa que:

...para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. No solo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que aquel que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige. (p. 63)



Pero también se ha de tener en cuenta que algunos maestros hacen de la práctica pedagógica una experiencia negativa para el estudiante, que no aporta al mejoramiento de ella al ejercer el autoritarismo. Al respecto, Enríquez (Entrevista, 3 de octubre de 2015) dice:

Debo cambiar esa forma de ver, de que los muchachos vean al docente como a esa persona autoritaria, regañona, que hasta maltrata; yo dije: "yo quiero ser docente, pero diferente, no como esos profesores que insultan a veces a los estudiante porque tenían el poder", porque habían docentes que abusaban de esa autoridad que tenían.

Dentro de esta perspectiva resulta importante el vínculo que establece el maestro con el niño o el joven de hoy y hace indispensable el plantear el ejercicio docente, para evitar lo que Tassin (2002) refiere al poder: "Solo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción" (p. 158-159).

Cabe señalar que en la escuela hay maestros que propenden por el dominio. Es el maestro expositor, quien dice los pasos a seguir y con derecho a decir cómo comportarse; un vínculo jerárquico que de salirse de los parámetros cae en la desautorización, en el caos y recurren a la fuerza, el convencimiento o al autoritarismo alejándose de las buenas prácticas de aula.

El análisis del accionar en el aula que ha de dirigirse hacia un cambio en el actuar con los niños y jóvenes ha de provenir de la reflexión del maestro. Consideración que a medida que avanza el tiempo produce nuevas formas de ser, estar y hacer la práctica pedagógica; idea que valida Enríquez (Entrevista 3 de octubre de 2015), al mencionar que:

...tiene uno que pasar primero por ser un docente que falla en muchas cosas para ir cambiando, no todos empezamos siendo excelentes docentes ni tal vez lo llegaremos a ser, pero vamos cambiando en la medida

en que vemos que estamos errando en algunas cosas, que estamos fallando, que hicimos mal y que nos evaluemos nosotros mismos, que seamos críticos de nosotros mismos, de nuestra profesión; no nos las sabemos todas, hay que darse cuenta que hay que cambiar cada día, que hay que evaluarse, que tenemos que mejorar; mirar estrategias que son buenas pero que pueden mejorarse y algunas que hay que, definitivamente, ir depurando.

Estas palabras y acciones que han permanecido con la docente y que direccionan el mejoramiento de la práctica pedagógica, promueven una transformación en la manera de llegar al estudiante, con el uso renovado y permanente de recursos, la escucha atenta, la motivación constante por auto descubrirse en sus posibilidades de despliegue, lo que permite llevar a cabo procesos de innovación para que el estudiante configure un proyecto de vida, en el cual la acción del maestro contribuye significativamente.

Dicho hacer del maestro promueve dejar marcas positivas en los estudiantes, tal como lo afirma la entrevistada: "Uno recuerda siempre a los docentes que dejaron alguna huella por sus consejos, por sus enseñanzas" (Enríquez, entrevista, 3 de octubre de 2015). Merced a ese reconocimiento es que se comprende que el adoptar y retomar estrategias de enseñanza de docentes que admiraba en la época escolar sirven como modelo para cambiar la manera de ejercer la práctica pedagógica en el aula.

La lúdica, un juego por redescubrir

"Yo creo que como nosotros lo vemos ahora el estudiante aprende más significativamente a través de las actividades que él desarrolla que son de su agrado"

(Castaño, entrevista, junio 24 de 2015).

Para muchos la enseñanza está ligada con la escuela o con la presencia en alguna Institución que ofrezca algún tipo de educación; sin embargo, este se obtiene en cualquier lugar que ofrezca intereses, que permita ir armando el rompecabezas de lo desconocido, pero también este se relaciona con las formas de educar, apareciendo aquí la lúdica, el juego y las estrategias didácticas como herramientas de la misma; es decir, “La didáctica considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso...” (Torres, 2002, p. 290).

En este sentido, el juego es planteado como un conjunto de estrategias tanto pedagógicas como didácticas que favorecen el proceso de elaboración de conocimiento (López & Delgado, 2013). Por tanto, hace parte del desarrollo humano y de las distintas formas de comprender el conocimiento; de ahí que “...el juego nos permite construir un saber” (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015).

El juego es una estrategia que pretende “...que la enseñanza sea mucho más dinámica y lúdica” (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015), generando apropiación del conocimiento, es entretenimiento Torres (2002). Dicho entretenimiento no es una simple forma de pasar el tiempo o un desgaste de energías o un mero cambio de actividad; es un momento para explorar, modificar las reglas, crear nuevas posibilidades y sobre todo este ha de tener un sentido, un significado para que emerjan nuevas posibilidades de asimilar o concebir el entorno social-educativo.

Es importante estar abierto al desarrollo del juego, como plataforma lúdica en tanto este facilita el conocimiento o por lo menos conlleva recordar con mayor facilidad el conocimiento recibido en la escuela. “El juego es la mejor estrategia que nosotros tenemos para divertirnos y para aprender divirtiéndonos” (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015).

Es trascendental mencionar que el juego no se puede considerar exclusivamente como una actividad física o como un simple distractor, este ha de permitir entender la realidad, modelar las afectaciones que están sucediendo en el entorno tanto familiar, comunitario, social y académico para posterior e ello elaborar posibles soluciones.

De tal manera, que a través de este medio la escuela facilite los espacios para que la imaginación tome vida, para que el aprendizaje penetre lo más íntimo del sujeto, para construir reglas y respetarlas vinculando al estudiante con su mundo conocido de tal forma que llegado el momento, pueda afrontar lo desconocido en tanto estos crean desafíos.

Por otro lado, Barrera, Perdomo, Serrato, Trujillo & González (2015) informan que “Al utilizar el juego en la enseñanza, los niños y las niñas, tienen la oportunidad de experimentar sus capacidades y habilidades tanto físicas como intelectuales y a la vez, comprenden e interiorizan conocimientos de manera divertida” (p. 375).

Ahora, para que el juego en verdad permita mejorar las capacidades y habilidades físicas e intelectuales en los estudiantes, los maestros han de conocer las distintas estrategias que pueden llevar a la aula, ello implica conocer y reconocer su lugar de trabajo en tanto este les indicará las acciones a seguir; de lo contrario, el disfrute del juego termina en la rutina, perdiéndose grandes oportunidades para avanzar en el aprovechamiento del tiempo y la adquisición de nuevos conocimientos.

De lo anterior, se debe rescatar que los maestros en sus lugares de trabajo, han de facilitar los escenarios para interactuar con el conocimiento, pero también generar la confianza y la disposición para recibirlo en tanto su rol así lo amerita, es su responsabilidad ética quien lo ha de obligar a abordar su práctica desde la lúdica y el juego. Barrera et al (2015) dicen

Por tales razones, es necesario que los individuos observen, explo-



ren, investiguen, indaguen y participen activamente en la construcción de sus saberes, para ello el juego en las actividades académicas debe ser una estrategia permanente, debido a que facilita potenciar todos sus talentos y destrezas para su propio aprendizaje significativo. (p. 375)

De todos modos el juego "...busca que el aprendizaje sea mucho más dinámico y lúdico, que sea una apropiación para nuestra vida cotidiana" (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015). Así las cosas, es un requisito jugar tanto para distraernos como para absorber nuevos aprendizajes; al respecto Bautista y López (2002) señalan que "Las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender" (p. 6), así la función del maestro ha de ser la de facilitar el acceso al conocimiento y que mejor herramienta a utilizar, que el juego.

Finalmente, es una responsabilidad, un compromiso ético y político de los maestros llevar al aula diferentes estrategias que faciliten el aprendizaje y posterior ejecución en las distintas situación que el sujeto enfrentará; las herramientas didácticas están presentes en la escuela y su contexto, se ha de indagar, investigar, cuestionar y preguntar acerca de las posibilidades que se tienen para trabajar, es allí donde los juegos serán una solución a dichas problemáticas.

Quizás se ha de aprender a jugar, a gozar en los espacios de encuentro, para que el arte de enseñar no sea una carga o una imposición; por el contrario, para que se convierta en un momento de placer que movilice todo el pensamiento en favor de la escuela; por tanto, Sierra & Guédez (2006) dicen al respecto

El anhelo de todo maestro es convertir su aula de clases en un espacio para el descubrimiento y la solidaridad, el conocimiento, el respeto a las ideas y a la diversidad, a la formación de ciudadanos críticos y útiles a la sociedad. (p. 5)

Percepciones sobre lo investigado

Así las cosas, al profundizar en esas huellas vitales, se reconocieron aspectos esenciales que han incidido en estos maestros para transformar su ejercicio, generando así diversas alternativas que posibilitan mejorar el ambiente escolar y propiciando una verdadera variación en las prácticas pedagógicas.

Es importante rescatar aquellas huellas vitales que signaron a los maestros investigados durante su niñez y etapa colegial, en tanto se convirtieron en elementos que han configurado su presente, rememorando situaciones que desean repetir porque les fueron positivas y facilitaron su aprendizaje.

Son marcas que asignan roles al trabajo realizado hoy en día, además evidencian que muchos aspectos vividos en el bachillerato se han dejado de lado; por tanto, para cada uno de ellos es vital recuperarlos y se hace notorio al querer revitalizar sus prácticas pedagógicas en innovadoras. Así mismo, muchas de estas huellas se han convertido en agentes motivantes para su labor docente, proyectando su compromiso en la escuela y en la comunidad de la cual hacen parte.

A partir de esta investigación y de los relatos de vida de los entrevistados, hemos podido evidenciar que es posible realizar prácticas pedagógicas innovadoras en la escuela; dichas experiencias muestran de manera concreta y coherente la labor que vienen realizando en cada uno de los lugares de trabajo donde se desempeñan como maestros.

En este sentido, su praxis refleja la intención de generar novedad en el aula de clase reconociendo que ésta facilita los aprendizajes haciendo de los espacios educativos lugares de encuentro, de goce, de necesidad y oportunidades para todos los sujetos inmersos en ella.

Llama la atención que, una de las marcas perdurables que incidió en la elaboración y ejecución de propuestas

diferentes, fue recordar los lugares de enseñanza y relacionarlos con sus actividades escolares, en tanto estas construyeron miradas de la misma, elementos de juicio y crítica que permitieron ajustar las realidades de la escuela en situaciones transformadoras.

Pero también, el personal que laboró en dichas instituciones junto con sus diversas estrategias didácticas cimentó las estructuras cognitivas y emocionales que a la postre emergieron en los distintos trabajos innovadores llevados al aula. Es decir, los maestros son un elemento importante en la configuración de huellas vitales dado que sus actitudes y aptitudes limitaron o favorecieron el desarrollo de actividades encaminadas a modificar las concepciones ya establecidas.

Por otra parte, la época y contexto tiene una significancia puesto que de él se adhirieron problemáticas a modificar como la falta de material pedagógico, la poca accesibilidad y comunicación con los establecimientos educativos, el seguimiento de normas muy rígidas en cuanto a comportamiento y la poca participación de los educandos en la toma de decisiones; estos acontecimientos sembraron argumentos para la realización de trabajos diferentes.

Otro rasgo importante que ha incidido en los procesos innovadores, indiscutiblemente es la familia, en tanto a partir de ella se inculcaron valores, concepciones y formas de afrontar los retos venideros; las expresiones de cariño y apoyo vividas en sus hogares afianzaron la confianza en la solución de problemas, pero también los aspectos negativos son un referente para el presente en tanto reorganizan los roles que se deben enfrentar cotidianamente.

Adicional a lo anterior, es importante generar hechos tendientes al reconocimiento del sujeto presente en la escuela, situación que puede ser favorable al momento de ejercer la profesión docente, contribuyendo así a un cambio de actitud evidenciado en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Es necesario destacar que los sujetos objeto de estudio se caracterizan por no conformarse con lo realizado, siempre buscan salirse de lo establecido dejando atrás las viejas y tradicionales ideas, no son conformistas y la creatividad les permite estar en continuo movimiento.

Además, ejercen un liderazgo, movilizan la escuela con sus acciones siendo autónomos y eficientes, son confiables cuando toman alguna decisión, están en capacidad de escucha, dialogan, comunican, hacen entender sus propósitos y ante cualquier dificultad actúan sin temor a equivocarse, manteniendo la calma.

A partir de lo anterior, se hace necesario que los docentes generen espacios de reflexión acerca de sus prácticas pedagógicas y su accionar en el aula de clase, en tanto dichos momentos permiten evaluar aspectos favorables y desfavorables, de tal manera que se puedan hacer los correctivos necesarios que favorezcan la comunidad educativa y por sobre todo favorecer las transformaciones que a la postre generarán innovación.

Del mismo modo, es importante que en cada institución educativa se fomenten prácticas pedagógicas innovadoras, vincular al profesorado en la elaboración y posterior ejecución de acciones tendientes a transformar el accionar en el aula de clase, iniciar con recorridos cortos y poco a poco ir avanzando en la construcción de procesos innovadores. Es urgente que los docentes conozcan sus lugares de trabajo, aborden las distintas problemáticas presentes en el contexto escolar, puesto allí se encuentran las situaciones tendientes a cambiar o mejorar.

Adicional a ello es importante generar acciones tendientes al reconocimiento del sujeto presente en la escuela, situación que puede ser favorable al momento de ejercer la profesión docente, contribuyendo así a un cambio de actitud evidenciado en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Mediante esta investigación se deja un camino trazado para nuevos estudios que



incentiven y posibiliten la transformación de las prácticas pedagógicas, con el propósito de mejorar los desempeños de los estudiantes, revitalizar la profesión docente y hacer de la escuela un lugar de goce,

en tanto el conocimiento se imparte y se recibe con alegría, sin olvidar la diversidad presente en cada aula, la cual es necesaria reconocer si pretendemos ofrecer una educación de calidad.

Bibliografía

Fuentes

- Barrera, L., Perdomo, B., Serrato, M., Trujillo, Y. y González, M. (2015). Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. *Paradojas. Plumilla Educativa*, (15), 369-393.
- Cadavid, A. y Parra, J. (2010). La autorregulación de los errores en las evaluaciones escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales. *Plumilla Educativa*, (7), 129-144.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Brasil: Editorial Planeta.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, M. (s.f). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para repensar la educación. *Educación y humanismo*, 10 (15), 58-69. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/view/942/937>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2003). *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Ayllu.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~rcfpro/rev61ART1.pdf>
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia 1* (0). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Ghiso, A. (Octubre de 2013). *Sistematización, Lecturas de opciones y apuestas de la práctica educativa popular, Un modo de construir pensamiento Crítico*. IV Encuentro Nacional e Internacional y VII Regional de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria. [Ponencia]. Popayán, Cauca.
- Guarín, G. (s.f). *La experiencia vital de sujetos en formación: existencia y sentido*. (sp).
- Guarín, G. "Modernidad Crítica". Maestría en Educación desde la Diversidad. [Seminario]. Universidad de Manizales. (20 junio 2014).
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: Una contribución al estudio de la Innovación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137712so.pdf>
- Krauss, S. (2010). *The Search for Fulfillment*. Massachusetts: Ballantine Books.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, E. y Delgado, A. (2013). El juego como generador de aprendizaje en preescolar. *Criterios*, 20 (1), 203-218. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios/article/view/376/310>
- López, N. y Bautista, J. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la

- diversidad. *Agora Digital*, (4), 1-9. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bits-tream/handle/10272/6622/Juego_didactico.pdf?sequence=2
- Marañón, B. (2013). *La economía solidaria en México*. (1ª ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://ru.iiec.unam.mx/2378/1/Economia-SolidariaTexto.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- Niño, S. y García, L. (2011). Prácticas pedagógicas e innovación en el contexto colombiano. *Perfiles Libertadores* (7). Bogotá: Institución Universitaria Los Libertadores.
- Ortiz, G., Zea, L., Ángel, N., Santamaría, J., Amaya, G., Acuña, L.,... Blanco, Y. (2012). *Innovar en la Escuela: Una Apuesta Transformadora de la enseñanza y el Aprendizaje*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105062051/InnovarenlaEscuela.pdf>
- Peláez, L. y Cano, Á. (2007). *Pensarse a sí mismos, un horizonte para los maestros en el siglo XXI*. En Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Investigación de los saberes pedagógicos. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-208800_archivo_pdf_libro2.pdf
- Sierra, D. y Guédez, C. (2006). *Juego y aprendo a calcular*. Venezuela: Editorial Fe y alegría.
- Tapia, A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf
- Tassin, E. (2002). *Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)*. Buenos Aires: Santillana.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Recuperado de <https://www.academia.edu/5095570/Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion>
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos* (6-7), 113-136. Recuperado de <http://C:/Users/CARLOS/Downloads/Dialnet-InnovacionEnLaEnsenanzaUniversitaria-1049473.pdf>