



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**LA PRÁCTICA DEL MAESTRO:  
UNA PUESTA EN ESCENA QUE SE ENRIQUECE CON LA OBSERVACIÓN Y  
LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA**

**Andrés Fernando Morales Rubiano**

Director:

**VLADIMIR OLAYA**

Trabajo de grado para el título de Máster en educación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2016**

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La práctica del maestro: una puesta en escena que se enriquece con la observación y reflexión de la experiencia.
<b>Autor(es)</b>	Morales Rubiano, Andrés Fernando
<b>Director</b>	Olaya, Vladimir
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 162 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	PRÁCTICA, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, EXPERIENCIA

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado de la maestría en educación que se propone observar la práctica de un maestro de la educación pública, desde el saber de la educación artística, tomando conciencia de la experiencia sensible a la luz de algunos factores que la permiten y la configuran, teniendo en cuenta que esta práctica en particular busca darle mayor relevancia a lo humano dentro del aula de clase. En ese sentido, sub categorías como gramaticalidad cultural, institucionalidad, subjetividad de Huergo; ritos y hábitos de Bourdieu, así como el sentir y la experiencia del sujeto maestro que se observa, aportan a una comprensión y reflexión elemental de lo que ocurre en el contexto escolar. La introducción del texto es un recorrido por la experiencia como estudiante del autor, que incide hoy en día en la forma como asume su quehacer. El análisis documental refleja algunas posturas de autores que ven en el ejercicio de reflexionar la práctica, como una posibilidad para entender mejor la realidad del aula; cabe anotar que actualmente son muy pocos los textos que se refieren a este tema. En el marco teórico Bourdieu, Huergo y otros aportan desde su conceptualización a entender las sub categorías desde las cuales se hizo la observación y la narrativa de algunos hechos reales que en el marco metodológico se van narrando y describiendo para contextualizar y ejemplificar los conceptos. Junto a lo anterior, son revisados aspectos como la legislación sobre educación, la familia y la propia escuela para descubrir cómo son entendidos allí los sujetos y la educación artística. Finalmente, el texto termina con una serie de conclusiones que al autor rescata de este valioso ejercicio de concientización de su quehacer diario, el cual se convierte en un punto de partida para continuar profundizando al respecto.</p>

<b>3. Fuentes</b>
Álvarez, L. N. Moreno, A. M. (2012). El Pensamiento del Profesor: entre la teoría y la práctica, Bogotá D.C. Colombia, Editorial Universidad Nacional de Colombia.
Bazán, D. (2008) El oficio del pedagogo: aportes para la construcción de una práctica

reflexiva en la escuela, Mendoza Argentina, Homo Sapiens Editores

Becerril, S. R. (2001). Comprender la Práctica Docente: categorías para una interpretación Científica, Querétaro México, Plaza y Valdez S.A.

Bourdieu, P. (2000). Cosas Dichas, Barcelona España, Editorial Gedisa S.A.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción, Barcelona España, Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). El Sentido Práctico. Buenos Aires Argentina, Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. Passeron, J. C. (1996). La reproducción. México D.F., México, Ediciones Fontamara

Moreno, A., Ramírez, J.E. (2003). Introducción elemental a la obra de Pierre Bourdieu, Bogotá, Colombia, Editar Estrategias Educativas.

Peña, J. y Fernández, C. (2009) La Escuela en Crisis. Barcelona, España, ediciones octaedro.

Pérez, A.I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid España, Ediciones Morata

Huergo, J., A. Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política. Recuperado de <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>

#### 4. Contenidos

El texto inicia con la introducción, le siguen tres capítulos cuyos nombres hacen referencia a elementos del teatro, pues se concibe este trabajo y la práctica del maestro como una gran puesta en escena. El primer capítulo recoge aspectos relacionados con el rastreo documental sobre el tema que debió realizar el autor, la problematización, los objetivos, la justificación y el marco metodológico. El segundo capítulo analiza aspectos de la institucionalidad desde la normatividad vigente. El tercer capítulo está dedicado a las categorías que propone Huergo. El objetivo general de esta tesis de grado es comprender en términos generales cómo se configura una práctica en educación artística basándose en la experiencia. Luego en el planteamiento del problema se expresa la importancia de interesarse en mirar lo que ocurre alrededor y al interior de la práctica, para asumir una visión comprensiva y reflexiva de lo que se hace, pues en la justificación se plantea que la práctica pedagógica puede convertirse en un objeto de estudio atravesado por distintas variables que la constituyen y la configuran. Por lo tanto, se hizo una búsqueda documental para hallar soportes bibliográficos que aportaran a la explicación de la relevancia de este tema; cabe decir que el interés por reflexionar la práctica del maestro es reciente y por ello aún no existe mucha documentación al respecto. El marco teórico propone los aspectos que se van a revisar en medio de la cotidianidad contenida en diferentes tipos de estructuras sociales y culturales que influyen la escuela y desde luego la

práctica. La institucionalidad representada en la legislación sobre educación, la escuela con sus propias dinámicas organizativas, las características de las familias de esta población, los imaginarios culturales, el sentir del maestro y de los niños se conjugan para dar como resultado unos ambientes específicos, relaciones con determinadas características, actitudes, comportamientos y hechos algunos de ellos narrados y descritos, en los cuales se lleva a cabo esta práctica en educación artística. Para finalizar, se sugieren una serie de conclusiones en las cuales se visualiza la importancia de observar y reflexionar la práctica para entender mejor lo que allí ocurre.

## 5. Metodología

Análisis y selección documental  
 Observación de la práctica entre enero de 2016 y junio de 2016  
 Recopilación de algunos hechos y situaciones reales  
 Narración y descripción de dichas situaciones cotidianas  
 Ejemplificación y contextualización de los conceptos teóricos con ayuda de dichas narraciones cotidianas.  
 Descripción de la población  
 Aplicación de entrevistas a los niños, para conocer aspectos de su subjetividad en relación a imaginarios que tienen con la práctica del maestro.  
 Conclusiones

## 6. Conclusiones

Algunas que se establecen son las siguientes:

Los rituales y hábitos que se detectaron constituyen formas de hacer, ser y pensar que contribuyen a darle identidad a la práctica en educación artística que fue observada.

La estructura normativa de la institución escuela es un referente y una guía para el maestro. Los documentos institucionales, que se basan en los requerimientos del Estado, son el norte de la práctica pues se debe lograr a través de ella formar el perfil del estudiante que se quiere e inculcar los valores que se promueven.

Solo por medio de la reflexión la práctica los maestros pueden visualizar aspectos que el ejercicio mecánico del quehacer no permite identificar.

<b>Elaborado por:</b>	ANDRÉS FERNANDO MORALES RUBIANO
-----------------------	---------------------------------

<b>Revisado por:</b>	VLADIMIR OLAYA
----------------------	----------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	5	12	2016
--	---	----	------

## CONTENIDO

	<b>pág.</b>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 La selección del elenco, el entrenamiento y los ensayos	12
1.1 Revisión documental	13
1.2 Marco teórico	38
1.3 Planteamiento del Problema	56
1.4 Objetivo general	59
1.5 Objetivos específicos	59
1.6 Justificación	59
1.7 Marco Metodológico	65
CAPÍTULO 2 El vestuario, la utilería, el maquillaje...	72
2.1 La institucionalidad	72
2.2 La legislación como estructura del Estado	73
2.2.1 Constitución Política de Colombia	74
2.2.2 Plan Decenal de Educación	76
2.2.3 Ley General de Educación	79
2.2.4 Código de Infancia y Adolescencia	84
2.2.5 Lineamientos Curriculares en Educación Artística	86
2.2.6 Sobre algunas propuestas del Estado	91
2.3 La legislación como estructura de la escuela	97
2.3.1 El Manual de Convivencia	98
2.3.2 El Proyecto Educativo Institucional	99
2.3.3 Plan de Área de Educación Artística	103
2.3.4 Plan de Aula de Educación Artística (grado tercero)	104
2.4 La legislación y la familia	105
2.4.1 ¿Familias vs maestros? o ¿Familias en sintonía con los maestros?	

	106
CAPÍTULO 3 El guión que debe conocer e interpretar el actor	116
3.1 Gramaticalidad cultural, ritos y habitus	116
3.2 No soy policía, soy educador	137
3.3 La vida como temática	139
3.4 La subjetividad: lo que los niños piensan y sienten	145
CONCLUSIONES	149
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

**LA PRÁCTICA DEL MAESTRO:  
UNA PUESTA EN ESCENA QUE SE ENRIQUECE CON LA OBSERVACIÓN Y  
LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA**

*“La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento”.*

*Paulo Freire*

## **INTRODUCCIÓN**

Todo empezó en casa jugando, es decir, en esos primeros instantes en que por gusto y casi que por necesidad un niño goza con el juego, en este caso imaginando ser profesor, los niños de su edad jugaban otras cosas por lo que sus juegos casi siempre eran en solitario, jugar a ser profesor no era muy llamativo para los demás niños de su edad. Se sentía y se creía maestro. Desde pequeño convertía las habitaciones de su casa en aulas improvisadas de clase, las puertas en tableros para escribir en ellas. Por lo general, tomaba la tiza de su colegio y la escondía en su maleta para llevarla a casa y de esta manera poder anotar (como profesor que se respete) todos los temas y explicaciones que sus alumnos imaginarios debían conocer y memorizar. Es de reconocer que asumía el rol de un maestro bastante tradicional, poco flexible, ortodoxo y muy exigente.

De vez en cuando una visita familiar caía de maravilla, pues lograba que en la telaraña poco divertida de su juego (quizás así lo hubieran percibido algunos) se enredaran algunos primos, menores que él y algo despistados, a los cuales podía manipular a su gusto, eso le favorecía, pues lograba convencerlos de participar en la escena asignándoles el rol de obedientes estudiantes y además mantenerlos sentados escuchando su cátedra sobre sumas, restas, animales vertebrados o cualquier otro tema que en ese momento se le viniera a la cabeza y que desde luego, él mismo comprendiera pues no quería quedar en evidencia para que se dieran cuenta que realmente no comprendía bien aquello de lo que hablaba. El maestro debía siempre dar ejemplo, saber de todo y tener a la mano las respuestas para cualquier tipo de interrogante.

Sus heroínas en aquella época de niñez fueron sus maestras. Aquellas maravillosas mujeres eran quienes motivaban aquellas jornadas teatrales en las cuales transformaba su hogar en un escenario donde asumía un papel distinto al niño de casa obediente y

sobreprotegido por su enfermedad y sin otro público viéndolo u observándolo, que los objetos sin vida que le rodeaban y que hacían parte del espacio de su representación.

Tales objetos no lo escuchaban, no lo veían, sencillamente su condición inerte permitía que su imaginación se esforzara para convertirlos en otros niños, para que su razón no exigiera explicaciones al respecto; tan solo les hablaba y les brindaba indicaciones a la cama, a la silla, a la lámpara o a la pared. Pero aquel niño si veía rostros, unos aburridos, otros interesados y escuchaba voces inquietas preguntando por algún tema que no había quedado claro. Recibía solicitudes para ir al baño que negaba con cierto placer, observaba los cuerpos sentados sobre sillas de pupitres incómodos ubicados estratégicamente en filas copiando en silencio, aunque a veces ese silencio se resquebrajaba por uno que otro motín de desorden que inmediatamente su infantil autoridad se encargaba de opacar y dominar. La cotidianidad de su juego era un espejo que reflejaba la realidad que vivía él mismo (varias veces incluso se negó a ir al colegio, no le gustaba; se agarró fuertemente de la reja del jardín y no obedeció a su padre, le prometía falsamente que al día siguiente iría). Lo extraño es que aquel niño reproducía con mayor severidad la realidad que lo atormentaba en su juego; aun así, el impulso natural que lo motivaba a jugar a ser maestro pudiese considerarse como una acción autónoma que nacía de un interés por hacer lo que veía en su escuela. Desde luego es la racionalidad del adulto que es hoy en día lo que le lleva a concluir la anterior afirmación.

Volviendo a sus maestras, aquellas mujeres que se encontraba todos los días en el colegio tan bien arregladas, tan bonitas, tan jóvenes y lo mejor de todo tan inteligentes, eran para él seres perfectos, obvio, después de su madre, que por su horario no tenía suficiente tiempo para dedicarle, sobre todo para ayudarle a hacer las tareas, o para explicarle con sus palabras aquello que no entendía en el colegio, pero afortunadamente lograba entenderlo casi todo, pues esas mujeres se encargaban de hacer comprensible cualquier tema.

En aquella época no se contaba con tantas herramientas tecnológicas como en la actualidad, por lo cual, las clases de las maestras se basaban en la explicación, en solicitarles a los niños copiar del tablero ideas que provenían de un pensamiento ajeno, tomar el dictado en caso de que esa fuera la estrategia didáctica de turno, desarrollar la tarea y esperar luego la evaluación sobre el tema. Cabe anotar, que la única voz que se

escuchaba en el salón era la de sus maestras, pues no había mucho espacio para la participación o la opinión, ya que el silencio por parte de los niños que estaban allí sentados predominaba en cada clase, es más, no había espacio para el conflicto o para los desacuerdos que se ven hoy en día en las aulas de clase. Tales prácticas escondían o evitaban el conflicto, pues al parecer le temían y por eso mantenían el control bajo una estructura que favorecía el orden, manteniendo a los niños ocupados la mayor parte del tiempo.

Quizás, sus maestras reemplazaban a su madre cuando ella no estaba a su lado, quizás se convertían en “madres adoptivas”; ¡Que señoras tan amables y brillantes eran! En especial sus profesoras de primaria, puesto que en bachillerato la experiencia no fue nada agradable, el miedo y el horror lo agobiaron cada vez que sabía que tenía clase con algunas de ellas.

Reconocía que tales maestros (nada agradables) sabían mucho, pero no sabían enseñarlo, sobre todo a aquellos que no contaban con las capacidades o ritmos de aprendizaje de quienes comprendían todo a la velocidad de la luz; al menos a él lo amedrentaban y atemorizaban hasta el punto de sudar, temblar, sentir dolor de estómago y convertir esa emoción en algo corporal; además, porque siempre que las veía entrar al salón, era dar por hecho que en esa clase iba a hacer el ridículo una vez más y lo peor, propiciado por alguna de esas maestras o maestros.

No es agradable recordar aquellas espantosas imágenes que marcaron de forma negativa una época que para muchos es la más mejor de la vida; ¡no! él no puede decir eso, le costaba mucho trabajo aceptar que cada día debía regresar al colegio, no solo por sus intimidantes maestras también por los apodos, las burlas, la discriminación y el rechazo de los que fue objeto. Quizás, por lo anterior es que hoy en día recuerda las experiencias que vivió y en su práctica como maestro trata de hacerlo todo distinto, para que los niños se sientan acogidos y tranquilos en el lugar que los recibe día a día.

Son sus maestras de primeros años de escolaridad el motivo principal para escavar en su memoria y hallarlas a ellas, pues parte del origen de su decisión personal de orientar el curso de su vida por el camino de la educación, está arraigado en esos buenos recuerdos y desde luego a esos instantes de agobio que son parte de la razón que ha configurado su práctica como maestro.

A ellas, sus maestras de primaria las adoraba no les quitaba la mirada de encima. Durante sus clases todo lo que le enseñaban le gustaba y todo lo que decían lo consideraba correcto, importante e interesante (hoy en día como maestro se da cuenta que muchos niños no comparten lo que él dice, que a otros no les interesa el tema o la actividad que se propone y para otros lo importante es salir a descanso, tomar su medias nueves y compartir con sus compañeros, aprender es lo que menos llama la atención). Recuerda con agrado que en los salones por donde estuvo de primero a quinto de primaria (al menos en aquel colegio) siempre se respiró un ambiente de tranquilidad, confianza y orden, todo tan diferente a como se vive la escuela hoy, pues hay un caos oculto bajo ese orden que se quiere instaurar y voces que inconscientemente protestan por rituales que se repiten día a día, dentro de esos territorios a su modo de ver fríos, distantes, enajenados.

Estas últimas razones también influyeron en la manera como prepara la atmósfera para brindar clase. Siempre dedica tiempo para que el salón sea un espacio acogedor: las sillas ubicadas en mesa redonda dejan siempre un espacio amplio en el centro que intencionalmente permite el encuentro con otros sin que haya sillas de por medio. Hacer las sillas a un lado e invitar a todos los niños sentarse en el piso, en círculo para que los niños se observen entre sí y se permita el reconocimiento de los rostros sin darse la espalda pues el círculo invita a sentarse al lado del otro, la comunicación de esta manera se vuelve más horizontal. El profesor incluso, deja de estar ubicado en un mismo lugar, desde el cual puede dirigir o controlar, para pasar a involucrarse con el grupo como una figura de autoridad más cercana, confiable y cálida que igualmente es percibida así por los estudiantes.

Transformar el lugar en una galería de arte con permanentes exposiciones de dibujos, poesías o mensajes, todo para que los niños quieran llegar con gusto todos los días, aun así diariamente percibe en muchos de sus estudiantes que lo que más desean al llegar al salón es que suene el timbre para la salida. Paradójicamente a algunos niños parece no importarles tal dedicación al orden de la clase y el ejemplo que reciben de parte de su maestro parece no surtir efecto en ellos. ¡Algo puede estar ocurriendo allí! donde asume algo que para él como maestro es importante, por alguna razón no lo es para muchos de los niños, prácticamente es como si no vieran en su salón de clase un lugar importante en su vida y como si este fuera una cárcel de la cual desean escapar.

Aunque sus maestras de primaria eran maravillosas, se puede decir que no eran perfectas. A Juanita Avendaño, una mañana la retiró del pedestal, pero la perdono pronto, pues era difícil estar malhumorado con su dulzura y encanto. Un día, como a todo niño le vinieron unas ganas tremendas por ir al baño. Le pidió a Juanita solo en dos oportunidades que lo dejara ir, pero ella increíblemente respondió con tono poco amable y desalentador: no. En ese momento la imagen de Juanita se distorsionó, puesto que su cuerpo no resistía más y claramente no resistió.

Por debajo de los pupitres y como pequeño cauce de un río que busca su desembocadura corría lentamente un líquido amarillo una “agüita amarilla” (así o más o menos como dice la canción) que iba alcanzando y mojando los zapatos de sus compañeros. No hace falta describir lo que sintió, pero la vergüenza, se fue apoderando de su cara, de sus ojos y de cada uno de sus sentidos esperando el terrible momento en que todos, incluida Juanita se dieran cuenta. Así pasó, un compañero de al lado se percató de lo que corría entre sus pantalones y el piso.

Muy ingenuo, el niño levanto la mano y dijo: “profe, debajo del puesto de Andrés hay agua” ¿agua? Por supuesto que no era agua, era su angustia, su obediencia y su silencio avanzando lentamente en nivel bajo. La imagen de Juanita ya no era la misma de antes, la quería mucho pero no hubiera perdido nada si lo hubiese dejado ir al baño, su estricto habitus de negar las salidas al baño provocó un malestar que duró años. El suceso aunque normal y nada extraño para cualquier persona, a él le arrebató mucha confianza, pues las risas de sus compañeros duraron años atormentándolo dentro de su cabeza y nunca más fue capaz de pedir permiso para ir al baño.

Hoy, siendo maestro, recuerda esto y ha tomado conciencia que para leer, dibujar, escribir, hacer una suma o tan solo prestar atención es importante dejar que los niños vayan al baño. Parece tonto, pero él que vivió la situación, sabe que una actividad se puede convertir en algo incómodo si esto no se permite. Existen normas en la escuela que son poco amables con los niños, debido a la premura por el tiempo, por realizar cada ritual escolar que se debe cumplir. Sin embargo, considera que la escuela pública sobre todo le quedó en deuda, pues allí no se desarrollaron todas sus capacidades. Como maestro hoy intenta motivar a sus estudiantes y resaltar de cada uno de ellos lo mejor, acepta sus fallas y las propias, pues él no es un héroe, es de carne hueso.

Entre sus estudiantes habrá quienes lo consideren monstruo o ángel, (monstruo cuando debe hacer uso de su autoridad para llamar la atención, cumplir o exigir algún requerimiento de la institucionalidad como evaluaciones, silencios, deberes u organizar el grupo. Ángel, cuando es quien juega, canta, baila, da plazo para cumplir con la tarea o permite salir al patio si ya se terminó toda la actividad). El mejor o el peor, lo importante es que no le cree a ninguno, porque es algo de todo, no es ni bueno ni malo, ni víctima, ni victimario, es un humano que pertenece a este mundo “chambón y jodido” como lo dice Eduardo Galeano, pero gracias a esa imperfección que él mismo reconoce dentro de sí, puede ver también en su práctica la misma dinámica, pues su labor no la puede clasificar como buena o mala, solo como un acto humano y comunicativo que se realiza, produce y construye diariamente dentro de una compleja red de significados, vivencias, comportamientos, problemáticas y costumbres que la hacen siempre diferente a como ocurrió el día anterior.

Años después un amigo le habló de un lugar en donde el arte era el discurso y la práctica con la cual se comprendía la vida y se abordaba la educación para comprenderla (había probado poco antes con otra carrera universitaria pero la experiencia del colegio se volvió a repetir). Él llevaba cierto tiempo haciendo teatro, por lo cual la idea le llamó la atención. Había encontrado en el arte una manera de escapar a sus miedos, frustraciones y vacíos, pero algo hacía falta, una elección que no había tomado: ¿A qué dedicar el resto de su vida?

Allí, en esa casa tipo inglés, con altillo, antigua, pequeña y a la vez grande ubicada en un barrio que otrora fuera uno de los más prestigiosos de Bogotá, encontró la respuesta y no solo eso, halló la amistad, supo qué era ser reconocido por algo; en su caso, sus performances teatrales siempre gustaron a sus compañeros y maestros y por primera vez se sintió aceptado y valioso; incluso allí le abrió las puertas de su vida y de sus secretos a esos amigos que la vida puso en su camino, gracias a ellos el equipaje se hizo más liviano. Fueron seis años que no se sintieron, pasaron tan rápido que hoy los añora de nuevo. En ese lugar muchas cadenas que lo amarraron en la niñez y la adolescencia se rompieron, la universidad le dio libertad.

Algunos años antes había conocido el teatro, sí, paradójicamente en su primer sitio de trabajo. Aunque su labor le hacía sentir prisionero y limitado (tal como se sintió en la escuela). Gracias a que la vida le llevó a ese lugar, pudo enamorarse de ese arte y

conocer una fortaleza que no sabía que tenía dentro de sí. Era el año de 1996 y por medio del teatro y la danza pudo comprenderse un poco más, perdonarse, aceptarse, conocer su cuerpo y quitarle los candados a su imaginación, ser reconocido por algo que hacía bien y que gustaba a los demás. Entre música, aplausos, maquillaje, luces, vestuario, ensayos, movimientos y gestos teatrales conoció el valor de la amistad.

Álvaro logro sembrarle la semilla del arte, el gusto por la danza, que estaba dentro de sí, pero ningún estímulo adicional supo desarrollar en esa época escolar en que cualquier motivación es importante y necesaria. Solo recuerda, aunque eso sí muy claramente, cuando un maestro de educación física lo enaltecía frente a todos, cuando participó en un San Juanero para una presentación, recuerda que le dijo a todos sus compañeros: “ojalá todos ustedes bailaran como lo hace Fernando” que bien se sintió eso.

Fue Álvaro, entonces, quien además despertó también esa pasión oculta por el teatro, nunca antes potenciada, mucho menos en la escuela, donde solo una vez los llevaron a ver una versión de La Celestina. El placer por el teatro vino acompañado del interés por la pedagogía y la didáctica para desarrollar procesos de formación artística y sensibilización que se materializaban en una puesta en escena que estaba antecedida de la rigurosidad y disciplina necesarias para no solo evidenciar un resultado, sino también un crecimiento personal desde una perspectiva formativa. Fue la práctica de este maestro un modelo a seguir que también sirvió de inspiración para construir su propia experiencia en el aula.

No obstante, la experiencia maravillosa y mágica de estar en un escenario la combinaba con su aburrida y monótona vida laboral que hasta este momento había transcurrido en un viejo edificio de la décima con dieciséis, en pleno y congestionado centro de Bogotá, algo parecido a las aburridas y tediosas clases de su época de bachillerato. De puertas para adentro oficinas, ejecutivos, procesos y procedimientos eran el diario vivir acartonado y cuadriculado en el cual se desempeñaba como auxiliar de archivo, un trabajo que era exactamente como una prisión que lo sujetaba a una silla todo el día o lo enviaba a un sótano húmedo, polvoriento y solitario en el cual en ocasiones sus únicas compañías eran toneladas y toneladas de papel acomodadas en estantes, que se inclinaban o doblaban por su peso y un viejo radio que solo sintonizaba “música para planchar”. Si se tratase de hacer una metáfora de este ambiente tedioso, quizás diría que la escuela en ocasiones se convierte en un sótano profundo sin nada novedoso para ver y

al cual nadie quiere bajar, pues allí con sus voces odiosas se encuentran los discursos de color rosa de hombres y mujeres llamados maestros que preparan para el examen final y no para la vida.

En ocasiones era insoportable y deprimente estar en ese lugar, aunque reconoce que ese fue el camino que lo condujo a experiencias, oportunidades y personas que lo llevaron, sin que se diera cuenta, a ejercer la profesión con la cual hoy se siente más que útil, pues en ese ambiente añoraba ser maestro y brindar algo completamente diferente a la monotonía y la rutina a las cuales había estado de frente en el colegio y ahora en el trabajo.

Odontología, medicina, trabajo social y psicología se cruzaron por su mente como posibles alternativas antes de encontrar el camino que lo conduciría a su labor. Los prejuicios lo inundaron pero poco a poco el ambiente de aquella universidad, los maestros y compañeros lo convencieron que era eso lo que buscaba y necesitaba.

Transcurría el año de 2001. Seis años pasaron entre debates sobre didáctica, educación, enfoques pedagógicos, historia de la pedagogía, muestras artísticas y no se dio cuenta cuando se terminó. Estudio de noche y a pesar del cansancio que le generaba su rutinaria y monótona labor de empleado de empresa privada, llegar a la universidad era un placer liberador, que alimentaba perteneciendo a un grupo de teatro.

Un día, en uno de los ensayos el director, su amigo, no pudo asistir y como el ensayo no se podía cancelar le pidió que lo reemplazara. Fue increíble para él escuchar eso, no lo creía y sintió mucho miedo. Finalmente el día llegó, el grupo era mixto, más bien heterogéneo: adultos, niños y jóvenes. Le temblaba la voz, no sabía qué era eso de la autoridad y dar indicaciones le costaba mucho, no había tenido nunca un grupo de personas a su cargo, es más, sintió cierto inconformismo en algunos compañeros. Fue dulce, comprensivo, flexible y paciente con sus pupilos encargados, improvisó, pues no había planeado la clase y no sabía que un maestro hacía eso antes de llevarla a cabo (o al menos eso es lo que exigen hoy en día en casi todas las instituciones escolares) lo que intentó hacer fue reproducir la práctica de su amigo, al fin y al cabo a él le funcionaba. En medio de la clase una persona se reveló y puso en duda sus sugerencias, (tal cual como le sigue ocurriendo hoy en día, no falta el niño o la niña que se resiste de alguna u otra forma a las dinámicas de la clase) por lo demás, pasó la prueba y hubo gusto por esa tarea que le habían encomendado.

Apoyado en esa experiencia y con un poco más de confianza asumió sus prácticas en un colegio distrital en el 2006 con niños de primaria, un grupo de sordomudos y de niños desescolarizados conflictivos y agresivos. Recuerda que su directora de práctica le llamó la atención, pues según ella le hacía falta más autoridad y exigencia con los niños y es que la verdad no le hacían caso, realmente se le fue la mano con la benevolencia y aquellos niños se aprovecharon de eso.

Un día tomó la decisión de abandonar el trabajo que le había dado estabilidad por doce años, sabía que no estaba a gusto, algo dentro de sí le gritaba saliera de allí para servir a los demás, de tal manera que lo hiciera sentir más cercano a las personas y más útil. Al quedarse sin trabajo buscó otras alternativas, ya relacionadas con la docencia, su vocación. La búsqueda lo llevó a un “Centro AMAR” para niños en condiciones de vulnerabilidad. Allí aprendió que para sonreír solo hay que estar dispuesto, aunque no se tenga mayor cosa. Esos niños carecían de cosas materiales, pero antes que nada de mucho afecto. En ese lugar lo golpearon, amenazaron, tenía que separar peleas casi a diario, se enfermó, lo robaron, pasó vergüenzas en la calle, confrontó sus ideas pedagógicas con personas cuadriculadas y psicorígidadas, pero todo esto se borra de la memoria al recordar otros instantes como los partidos de fútbol en un patiecito pequeño, las salidas a los parques cercanos, los bailes improvisados en la noche, sentarse a paladear a los que no querían comer, recoger los platos, servirles la comida y darles un poquito de atención a esos niños que seguramente no estaban acostumbrados a recibir. Una labor social en todo sentido, como debe entenderse la práctica del maestro, aunque con responsabilidades adicionales que se hacen con gusto si hay vocación.

Ha tenido estudiantes hijos de gerente, pero también ha tenido hijos de empleadas de servicio, celadores, prostitutas e indigentes, para él han sido iguales desde su condición de seres humanos, la diferencia radica en las pocas oportunidades que ofrece un orden social, una estructura desigual que le niega la posibilidad de desarrollar talentos y fortalezas a la mayor cantidad de personas.

Disfruta su labor pero hay que saber aguantar las presiones, a veces el estrés se sale con la suya. Es la educación, un sistema de formatos, protocolos, procedimientos y procesos administrativos que esconden su verdadera intención formativa; convierten a los maestros en hombres y mujeres muy eficientes, metódicos y organizados pero cada vez

más distanciados de encuentros humanos espontáneos, auténticos y significativos. A su vez, se descuida la posibilidad de mirarse entre sí y de mirar las prácticas.

En el aula es papá y mamá (muchos niños llegan de hogares con dificultades y carencias por lo cual el quehacer se amplía para brindar a los niños no solo conocimientos, sino además un abrazo, una palabra de motivación o un consejo). La carga académica es muy pesada, a veces le mete goles al sistema y se sale con la suya, reflexiona para sí mismo y se dice: ¡son niños! y se cansan con tantas cosas que les piden, además el colegio debe ser un lugar para ir a aprender pero también a disfrutar, o por lo menos eso piensa. Lo gracioso es que al terminar el día queda agotado, pero al irse la noche y regresar la mañana le invade de nuevo unas ganas enormes de regresar al aula que se ha convertido en su escenario, en el cual como cualquier actor, se ha equivocado bien sea de parlamento, de gesto o de actitud aunque ha aprendido de esos errores. Se siente vivo al tratar de sembrar algo bueno en cada uno de esos niños que son reales y a la vez un público bastante exigente y crítico.

Desde que empezó a prepararse como maestro y desde que ha tenido el privilegio de hacer lo que le gusta, lo que han seguido son tiempos de libertad incompleta, pues el sistema educativo con sus normas y estructura, a su modo de ver, es anticuado, rígido y aburrido para los niños. El aprendizaje como proceso de adquisición o desarrollo de destrezas y conocimientos debería ser placentero, no se debería medir con números o letras el ritmo de cada quien, además porque cada niño posee destrezas, realidades, experiencias, gustos y habilidades distintas. El sistema suscita la competencia, es desigual y solo enseña datos, no habla de actitudes acertadas hacia la vida y hacia el otro.

Pero el tiempo paso rápido y la decisión y el anhelo de ser maestro se consolidaron. La búsqueda empezó y aquellos primeros instantes en un aula de clases lo hicieron pensar que no se había equivocado en la elección. Actualmente trata de evadir el orden del sistema por medio de la Educación Artística, el juego y la diversión para dar libertad y fomentar la creatividad, el pensamiento crítico, pues cree que hay esperanza. Sueña con una escuela a la que los niños deseen llegar a aprender por gusto y no por obligación y una vez allí potencializarlos al máximo desde sus virtudes. Ama ser maestro, pero a esta alegría que le dio la vida le hacen falta colores, teniendo en cuenta que no comprende muchas de las situaciones que su labor le plantea y porque reconoce que él mismo

reproduce tantas situaciones que critica, por eso ahora se propone mirar su propia práctica, en especial lo que hace en educación artística pues su formación y experiencia personal se vio marcada por el teatro y la danza para caminar hacia la comprensión y reflexión de la realidad que le presenta diariamente el aula de clase, aunque de manera general pues son muchos los factores que se mezclan y verlos cada uno en detalle requeriría de un segundo trabajo de investigación. Este trabajo es un punto de partida que busca despertar el interés por descubrir, analizar, observar, describir y entender lo que ocurre en el aula de clase en medio de la cotidianidad que tiende a naturalizar lo que se hace sin darle relevancia. Hallar esos aspectos ocultos, observarlos o narrarlos implica retomar las percepciones iniciales, ser conscientes de lo que ocurre en el aula y convertir la experiencia que brinda la práctica en objeto de estudio para así explicar y entender por qué y cómo se da el quehacer del maestro.

## CAPÍTULO 1

### LA SELECCIÓN DEL ELENCO, EL ENTRENAMIENTO Y LOS ENSAYOS

Así como previo a presentar la obra de teatro el maestro realiza una planeación de lo que debe hacer para llegar a ese objetivo final, para este trabajo se hizo una consulta de los autores que han estudiado el tema y de aquellos que con su análisis conceptual proponen unas categorías que fueron de utilidad para entender aspectos que están relacionados con la práctica del maestro.

La educación artística tal como se desarrolla y se comprende en esta práctica, es un proceso de acercamiento al teatro que inicia con una sensibilización por medio del juego teatral y así poder acercar a los niños al significado de este lenguaje escénico, un entrenamiento necesario para fortalecer habilidades corporales, estimular la imaginación y mejorar la atención, Para efectos de este trabajo, tal acercamiento o sensibilización consistió en la introducción, con la cual se le dio al lector un panorama general de la vivencia personal del autor de este escrito en su época de escuela y de cómo llega a sentir interés por los procesos educativos, de tal manera que decide convertirse en maestro.

Luego y una vez seleccionado el tema o la obra literaria que se desea montar, se procede a la selección del elenco; a cada actor se le asigna un personaje y una responsabilidad dentro de la trama. En este caso el grupo de “actores” escogidos que participarán a lo largo de este escrito proponen un entrenamiento conceptual para entender el estado en que se encuentra la importancia de la reflexión sobre la práctica en el ámbito académico (revisión documental) y un par de actores (Bourdieu y Huergo) que compartirán el rol protagónico con la práctica del maestro, al sugerir unos conceptos importantes para que la experiencia se asuma como narrador y los relacione con el contexto y las vivencias en que se da la práctica.

La visión de los estudiantes sobre la práctica, lo que piensan los maestros, lo complejo del contexto en que se lleva cabo el ejercicio profesional del docente, el lenguaje como parte de la mencionada labor, la reflexión para poder identificar aspectos que pasan desapercibidos en el ejercicio cotidiano del docente que tan solo enseña, organiza y evalúa, los requerimientos institucionales que moldean el hacer del maestro, la singularidad del maestro que tiende a su vez a reproducir condiciones socioculturales y

la serie de elementos que componen la práctica para observarla como un todo son algunos aspectos que se abordan a continuación.

Los ensayos, momentos en que los actores preparan una y otra vez la representación de sus personajes, las entradas y salidas al escenario, la coreografía, se prueban el vestuario y hacen intentos con el maquillaje para definir cuál es el mejor se podrían resumir para este trabajo en el marco metodológico, en el cual el lector podrá encontrar las acciones concretas que se realizaron para poder constituir este trabajo. La observación, la descripción y la interpretación de la experiencia, el análisis de la normatividad propuesta por el Estado y la escuela en relación a aspectos relacionados con la práctica del maestro, la legislación en relación a la familia y un último apartado de este capítulo dedicado a describir un poco la relación del maestro con la familia.

### **1.1 REVISIÓN DOCUMENTAL**

*“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 el aprender de un modo diferente”*

*Paulo Freire*

En los estudios e investigaciones que se han llevado a cabo sobre las prácticas de los maestros, queda en evidencia el reciente interés de reflexionar sobre el quehacer pedagógico para entenderlo como un sistema que se alimenta no solo de aquello que ocurre en el aula, sino además, de una serie de elementos que afectan y permean a los sujetos, Luz Nidia Álvarez y Marisol Moreno (2012).

Dicha reflexión se extiende también a la instrumentalización de la práctica, que hace referencia a cómo este quehacer, en ocasiones, se limita a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las formas como los propios maestros explican y asumen su propio quehacer, a la forma en que entienden las realidades de los sujetos que reciben a diario y la manera en que los estudiantes asumen tal realidad que acontece en el ambiente del aula y en general de la escuela.

En este análisis documental se abordará un primer momento de la reflexión de la práctica que se da a partir de la observación, el análisis, la comprensión de las situaciones y los sujetos que asumen el rol de aprendices y maestros. Este momento seguramente desembocaría en variables que influyen la práctica y que podrían agruparse en tres grupos: socioculturales, subjetivos e institucionales cada cual asignando unas

características a la práctica que permitirían comprender más en detalle lo que ocurre (causas y consecuencias) al interior del oficio de un maestro, en relación con lo anterior se puede concretar la contribución que hacen de la Cruz, Baccalá y Ricco (1997), autores mencionados por Álvarez y Moreno, al igual que, Putnam y Borko (1997), Rivas (1993); Flórez y Moreno (2006) que hacen referencia a cómo entender el ejercicio de reflexionar sobre la práctica.

En segundo lugar, los documentos revisados plantean la importancia de mencionar que en la introspección del maestro sobre su práctica, está inmiscuida una mirada a su estructura personal de comportamientos, emociones, procesos mentales y de pensamiento, en otras palabras, a su psiquis, que es producto de una historicidad que se manifiesta en el quehacer y se relata en el discurso y en los testimonios que da el maestro sobre su desempeño en el ejercicio de su labor. Autores que sostienen esta idea de tener en cuenta aspectos psicológicos, cognitivos y de comportamiento en la reflexión de la práctica son Clark y Peterson (1990); Jackson, Marrero y Baena (2000) citados igualmente por Álvarez y Moreno (2012); Galende (1997) y Muñiz mencionados por Duque (2009).

En tercer lugar, el aspecto comunicativo de las prácticas también es planteado por los autores revisados, pues se percibe en el lenguaje un dispositivo de poder y relación del cual se hace uso en el aula de clase en todo momento, aunque se percibe de manera jerárquica y funcional, pues por medio del lenguaje se pretende lograr ciertos requerimientos relacionados con el control y también transmitir otros más vinculados con el saber; por lo tanto, dicha reflexión podría contener dentro de sus etapas, una orientada a observar cómo se dan los procesos comunicativos, dentro del cual el maestro observa y analiza su propio discurso y el de sus estudiantes, los silencios y todo el conjunto de gestos vinculado al lenguaje no verbal para así, determinar las características de lo que se dice, la forma en que se dice y las repercusiones que tiene lo dicho. Los autores que mencionan la importancia del aspecto comunicativo son De Longhi (2000); Jiménez y Díaz (2003); Sutton (2003) Coll y Onrubia (1996), Cazden, Solé, señalados de la misma forma por Álvarez y Moreno (2012); Bazán (2008) y Duque (2009).

En cuarto lugar Becerril (2001) (apoyado por Ibarra (1989), Palta (2007) y Restrepo (2009) que habla de la responsabilidad del maestro con la sociedad que necesita de su

labor), amplia el contexto de la acción pedagógica al ubicarla dentro de lo social, de esta manera explica la incidencia de la estructura escolar como organización constituida por normas, funciones, rituales, roles y necesidades en la labor del maestro, pero también de toda la estructura social que tiene sus bases en un recorrido histórico marcado por la cultura, los imaginarios, la religión, la política, la economía y el Estado.

Finalmente, el análisis de la práctica nos conduce a un momento socio cultural, que posiblemente brindaría respuestas sobre cómo el acontecer de la familia, el barrio, la ciudad, el país y el mundo ingresa corporalmente al aula; se trata de ver el pasado y presente de las prácticas y su ejecución dentro del aula en un antes, durante y después como afirman García, Loredó y Carranza (2008) (apoyados por De Lella (1999), diferenciando lo que es una práctica docente de una práctica educativa.

Los autores que se presentan a continuación, sugieren tener en cuenta los criterios personales del maestro que en formas de imaginarios culturales inciden de una u otra forma en la manera en que estos asumen su práctica. La subjetividad del maestro, sus vivencias, maneras de comprender la vida e incluso su formación son insumos que al parecer se adhieren a su labor y por tanto en la manera como aprenden, se relacionan o reaccionan sus estudiantes. Tanto estudiantes como profesores poseen ideas sobre el rol que asumen unos y otros, pero esto no es gratuito, posiblemente esta estructura de pensamiento se elabora a partir de todo el conjunto aspectos que se recogen de la cultura y la sociedad, lo cual quiere decir que no solo en el aula se conforman y constituyen identidades, estas ingresan al espacio escolar con múltiples diversificaciones que desde luego, se manifiestan también en la práctica que se da en el aula.

Otro aspecto que los autores más arriba mencionados destacan es el de las formas de comunicación, pues en el contexto escolar esta capacidad es mediada por figuras de poder, frecuencia/presencia de quien se comunica y control, que son establecidos a priori para preservar el orden y jerarquizar roles para transmitir autoridad frente al manejo de grupos y por tanto su obediencia. De esta forma, el acto comunicativo en la escuela podría mostrar unas características particulares luego de un ejercicio de observación y reflexión, incluso por las intenciones con las cuales hay necesidad de comunicarse y también por esos códigos no verbales que se expresan.

Según Álvarez y Moreno (2012) en su trabajo de grado para la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, *“actualmente existe un claro interés por*

*saber cómo aprenden los estudiantes y cómo enseñan los profesores” (p. 19), estas autoras hacen un rastreo de las apreciaciones de varios autores sobre la reflexión de la práctica docente, en las cuales se afirman en términos generales que todo acto, discurso, idea o forma de ejercer la práctica pedagógica está atravesada por aspectos relacionados con la forma de ser, sentir y pensar del propio maestro y porque no, de las experiencias personales y formativas que hacen parte de su vida, es decir al parecer el maestro también estructura su propia práctica con la incorporación de sus experiencias e imaginarios a su labor.*

De la Cruz, Baccalá y Ricco (1997) plantean en sus estudios por ejemplo que el profesor ve *“en el sujeto y no en las circunstancias, o en la combinación del sujeto con las circunstancias, la causa de lo que sucede en la realidad del aula de clase” (p. 17-21)* para estas autoras los supuestos que tienen los maestros acerca de su quehacer, provienen de marcos de referencia ligados a sus conocimientos, pero también de la vida misma, de esta manera y al parecer los resultados de su práctica se dan en relación a lo que los sujetos exhiben de sí mismos en unión con el ambiente que les rodea. Así mismo, las autoras De la Cruz, Baccalá y Ricco (1997) mencionan que:

*los alumnos, por su parte, también poseen sus propias teorías implícitas, respecto de su propio rol, del de los docentes y de la función social de la escuela. Estas teorías no son fruto de una socialización sistemática, sino que se construyen a partir de sus experiencias escolares, de los valores familiares, de su estrato socioeconómico, etc. (p. 17 -21)*

Este aporte de las autoras es fundamental para estudiar los imaginarios que ingresan al aula a través de los estudiantes, combinándose entre sí y mezclándose con los imaginarios de los maestros permitiendo revisar cómo la práctica los transforma, los configura o los mantiene. En este sentido Álvarez y Moreno (2012) apoyadas en las ideas de Zelaya y Campanario (2003), García y Zamorano (2004) entre otros, expresan que *“las creencias y concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje representan un elemento fundamental en su práctica educativa, en su forma de enseñar. El lugar donde se reflejan particularmente dichas concepciones es el aula de clase” (p. 19)*, a este apartado habría que agregar que indiscutiblemente la estructura del pensamiento de cada estudiante compuesto por otras experiencias, ideas, valores y

creencias tradicionales que se suman a este tejido de significaciones, interpretaciones y representaciones que se hacen de la realidad.

En relación con lo anterior, Álvarez y Moreno (2012) citan a Putnam y Borko (1997) señalando *“que para lograr cambios significativos en los conocimientos, creencias y prácticas de los profesores se hace necesario partir de la reflexión crítica sobre su propia práctica”* (p. 20). Sin embargo, es necesario recordar que la intención de esta propuesta no es evaluar la práctica, por el contrario, lo que se pretende es observarla, pensarla y entenderla tal como se presenta, sin asignarle juicios de valoración que la encasillen como buena o mala, no obstante, la reflexión que sugieren los autores, es propicia para hallar explicaciones frente a los diferentes retos que debe afrontar el maestro, las motivaciones que lo condujeron para dedicarse a este oficio, las nociones que asume respecto a la enseñanza, la incidencia de su vida personal, la influencia de su formación en su práctica diaria y el valor social que le otorga a su labor, ya que como lo afirman Álvarez y Moreno (2012):

*el ejercicio profesional docente se ejerce en un sistema complejo que no se limita al aula de clases, es en este contexto y en las interacciones que tienen lugar allí, donde se evidencian la concepciones de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje. (p. 20)*

Para observar la práctica se hace importante comprender el lugar donde se lleva a cabo; Rivas (1993), mencionado por Álvarez y Moreno (2012), en este sentido define el aula de clase como *“una estructura social compleja, de carácter histórico”* (p. 21) de ahí, que se entienda como un ecosistema dentro del cual ocurren una serie de relaciones de diferentes tipos que se dan como consecuencia de una serie de hechos que han marcado a los sujetos o simplemente los han configurado; de esta manera, en el aula *“no solo se aprenden contenidos académicos, sino modos de intercambio producidos por las demandas cognitivas y sociales que establecen parámetros de conducta individual y grupal correspondiente a los imperantes en la sociedad”* (p. 21). Dicho de otra forma, en el aula se reproducen y se transforman modelos de comportamiento presentes a nivel social relacionados con estructuras de poder, orden, relaciones mediadas por el afecto o la apatía que en resumidas cuentas son situaciones que según Barbero (1996) y Moreno (1999) son atravesadas por factores emocionales y el aula de acuerdo por Flórez y

Moreno (2006) “*refleja una pequeña escala dinámica social con toda su complejidad implícita*” (como se cita Álvarez y Moreno, 2012, p. 21).

Álvarez y Moreno (2012) en su investigación, abordan el tema de la comunicación como elemento que hace parte de la interacción en el aula y del lenguaje como facilitador del aprendizaje de los saberes específicos; desde luego, esta apreciación se convierte en un aspecto a tener en cuenta dentro del análisis de una práctica. Las autoras mencionando a De Longhi (2000), Jiménez y Díaz (2003) y Sutton (2003) sostienen que:

*desde la perspectiva de la integración comunicativa en el aula, los estudios muestran la importancia del lenguaje en el procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento. Las ideas que tiene el profesor sobre la naturaleza del conocimiento y la relación que busca establecer entre este y el estudiante se hacen evidentes a través de su discurso en el aula”. (p. 21)*

No se puede olvidar que la comunicación es un proceso que en el aula se da en doble vía y de acuerdo con Coll y Onrubia (1996), citados por Álvarez y Moreno (2012) “*bajo una serie de reglas mediante las cuales profesor y estudiantes pueden comunicarse, construir y negociar significados, y a la postre, modificar representaciones de la realidad*” (p. 21), reglas que finalmente ejercen un control que se implementa para diferenciar o jerarquizar los roles y esperar ciertos resultados en los estudiantes, que están por lo general relacionados con su desempeño académico.

A su vez, Coll y Solé (1998) nombrados también por Álvarez y Moreno (2012), se refieren, a la predominancia de la expresividad oral del maestro en el aula “*que ocupa mucho más tiempo que el habla de los alumnos, lo cual da lugar a unas estructuras comunicativas típicas del aula de clase*” (p. 21) y que establecen unas jerarquías en relación a la importancia de lo que se dice, cada cuanto interviene y de quien lo dice. Usualmente el protagonismo desde el punto de vista de la oralidad es del maestro que en clase explica, pregunta y sugiere.

Luz Nidia Álvarez y Marisol Moreno (2012) además retoman la clasificación que hace Cazden (1991) respecto a los tipos de lenguajes, que de acuerdo con su función, se dan en el aula: “*el lenguaje del currículo, a través del cual se realiza la enseñanza y se muestra lo aprendido; el lenguaje de control que se mantiene en poder del docente y el*

*lenguaje de identidad personal*” (p. 22). Según Cazden (1991), el lenguaje hablado “*es una parte importante de la identidad de quien lo usa*” de esta manera, se podría afirmar que la forma de hablar y/o dirigirse a los demás es una posibilidad de extender la subjetividad y que además es producto de una historicidad que se hace palabra en los procesos de interacción e intercambio comunicativo.

Hacer un análisis reflexivo de la práctica del maestro implica ver en detalle una serie de elementos que influyen en este quehacer por eso Álvarez y Moreno (2012) explican que:

*es posible considerar que los profesores, al identificar mediante la reflexión su concepciones sobre enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa en el aula, también reflexionan críticamente sobre el contenido pedagógico que enseñan, el conocimiento que tienen de su propio proceso de aprendizaje, su experiencia como profesores, sus vivencias como estudiantes, los significados que negocian, construyen e interpretan con sus estudiantes en la interacción en el aula. (p. 24)*

Quizás de esta manera los maestros logren comprender aún más lo que hacen desde una reflexión que va de lo explícito (lo dado y perceptible como los saberes y las rutinas) a lo tácito (aquello que psíquicamente conforma a cada sujeto) como lo formulan Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) y así mismo, puedan comprender mejor el ambiente que se presenta en el aula que es para Álvarez y Moreno (2012) “*un espacio cultural donde se enfrenta una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas*”(p. 25) que conviven dentro de un territorio marcado por ciertos límites y que a la vez se permean de aquello que está fuera de su demarcación.

Al intentar entender la práctica del maestro se necesita considerar entonces, según Álvarez y Moreno (2012) “*describir y comprender los constructos y procesos que orientan su conducta*” (p. 27) lo que le otorga a la reflexión sobre la práctica una mirada psicológica relacionada con el comportamiento de los actores que intervienen en el acto de la educación, en pocas palabras y en términos de Clark y Peterson (1990) “*la descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza*” (p. 27) y tal como lo sugiere en sus investigaciones Jackson, mencionado por Álvarez y Moreno (2012), al hablar de “*los procesos mentales que guían la conducta del profesor*” (p. 27) sin olvidar el entramado de situaciones que se presentan en el aula y que están sujetas a varios

componentes vinculados con el conocimiento del maestro. Ya McLaren (2005) había descrito la mirada de la práctica del maestro como *“una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo”* (p. 26) que parafraseando al autor, conlleva al reconocimiento de los escenarios en los cuales se realiza la práctica y de todo el conjunto de creencias, contradicciones y concepciones que la envuelven.

Álvarez y Moreno (2012) mencionan ciertos elementos que hacen parte de la práctica profesional de los maestros. Por una lado están *“los saberes académicos que hacen referencia al conjunto de saberes disciplinares”* (p. 29) y que cada maestro enseña de acuerdo a sus parámetros, para este caso el saber específico que se observó fue el de la educación artística; *“los saberes basados en la experiencia”* (p. 29) y que hacen referencia, según Álvarez y Moreno (2012), a esas ideas o creencias que los profesores desarrollan en el transcurso de su vida y de su práctica y que influyen en su quehacer. También podrían entenderse como todo ese bagaje de experiencias personales que suministran unos datos e informaciones que permean los discursos y las acciones. Igualmente Álvarez y Moreno (2012) explican sobre las rutinas y guiones de acción que *“al tender a la reiteración simplifican la toma de decisiones y se organizan en el ámbito de lo concreto”* (p. 29), es decir, ponen de manifiesto ciertos comportamientos repetitivos dentro de la práctica del maestro, dando por hechas muchas de sus acciones dentro del aula, pues ya están pre diseñadas, sin que estas exijan mayor explicación o sentido al estar previamente dadas, son inherentes a los acontecimientos.

Relativo a lo anterior, Perafan (2004), citado por Álvarez y Moreno (2012), considera que para analizar una práctica docente es necesario *“considerar al profesor como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”* (p. 30) de esta manera, la figura del maestro es un todo que impregna su práctica, con cada una de las dimensiones que conforma su ser, incluso con la de su formación.

Siguiendo a Marrero, citado por Baena (2000), expone que todo aquello que el profesor piensa hace parte de *“construcciones personales que tienen una fundamentación cognitiva sólida y están relacionadas con el contexto en que se producen, es decir, por la formación recibida por los profesores”*(p. 33) que su vez se relacionan según Baena (2000) con *“el conocimiento social, cultural y ambiental en que se desarrolla su vida*

*escolar y personal*” (p. 33) lo que lleva a entender la historicidad de la práctica docente afectada por su propia vida y en este caso particular, a relacionar la formación en Educación Artística recibida por quien lleva a cabo la práctica pedagógica analizada en este texto para plantear formas, modos, acciones que hacen particular la manera en que se concibe a sí mismo como maestro y como entiende su labor. Sin embargo, habría que tener en cuenta el planteamiento de Erazo (1999) nombrado por Álvarez y Moreno (2012) en el cual explica que *“generalmente, los profesores, al planificar la enseñanza, se basan en prototipos, prejuicios y normas sociales respecto a la manera de enseñar, el papel del profesor, la función de los alumnos, los contenidos y las actividades”* (p. 48), según esto, el presente proyecto describe algunas situaciones reales en las cuales se puede revisar si existen variables dentro de la dinámica de la práctica analizada.

Retomando el valor del lenguaje y la comunicación en la práctica del maestro, Álvarez y Moreno (2012) también hacen referencia a *“que en el aula de clase no solo se da un lenguaje hablado, sino que existe un lenguaje no verbal, que da cuenta igualmente de las interacciones profesor - estudiantes y estudiantes – estudiantes”* (p. 55) en este sentido, el cuerpo se asume como un instrumento que media como canal de comunicación, asumiendo gestos, movimientos o ademanes que agregan significado a los mensajes que se emiten y que se reciben, bien sea por parte del maestro o del estudiante.

Ahora bien, el espacio y la organización de los objetos al interior del aula de clase representan, según las autoras Álvarez y Moreno (2012), las maneras y orientaciones pedagógicas que subyacen en la práctica del maestro ya que *“la imagen del aula que tiene el profesor constituye un signo que puede develar sus ideas, creencias y concepciones”* (p. 106). Álvarez y Moreno (2012), para ejemplificar la anterior afirmación, señalan que *“la ubicación de los pupitres en la imagen del aula permite caracterizar tendencias pedagógicas en la práctica del profesor”* (p. 106) y además estructuras psicológicas que quizás tengan que ver, según las autoras, con experiencias personales del maestro que han quedado plasmadas en su memoria.

La experiencia del maestro no solo se ve afectada por todo aquello que constituye su ser, la escuela como territorio que acoge tales prácticas sociales, se ve rodeada, de acuerdo con Becerril (2001) *“de una sociedad que vive un momento histórico lleno de contradicciones y conflictos”* (p. 21) que también se presentan y se reproducen en el

aula; en este sentido, la relación de la práctica con lo social se ve ligada, como ya se ha dicho, con todo aquello que han vivido los individuos (su historicidad) y la complejidad del mundo de la vida, que se sustenta en una dinámica basada, entre otras características, en el movimiento, el cambio, el caos, los imaginarios, las normas y el orden que exigen determinados requisitos a quien decide ejercer la práctica como maestro, ya que debe, según Becerril (2001) *“mostrar comportamientos que lo sostengan ahí”* (p. 23). No interesa, dice el autor, si tal perfil sea real o una simple apariencia, ya que finalmente *“la educación en su función socializadora, torna homogéneos, aparentemente, los actores docentes”* (p. 23) que reproducen muchas de las circunstancias de la realidad a las cuales se inscribe su práctica, *“que cobra sentido y significación para él desde el momento mismo en que interactúa con su medio”* (p. 24).

Becerril (2001) refuerza la idea del vínculo de la práctica del maestro con el contexto social al afirmar que *“los actores sociales maestros y alumnos, no son preexistentes a las condiciones históricas materiales sino que se encuentran en una relación estrecha: interactúan de ida y vuelta”* (p. 24) es decir, que esta relación se da en el espacio escolar y es allí donde se dinamiza mucho más gracias a las historias de vida que se entrecruzan y que hacen que los sujetos asuman distintos puntos de vista de la realidad, lo que puede representar para el maestro en términos del autor *“tener una práctica social que le permita tomar conciencia de la relaciones que establece con los demás”* (p. 24) ya que de acuerdo con este mismo autor *“las relaciones sociales perduran y nosotros los maestros, contribuimos a su reproducción. Nuestro comportamiento legitima las condiciones de la cultura, el orden establecido”* (p. 24); por esa razón, se hace necesario explorar las rutinas, los discursos, las decisiones y todos aquellos elementos que intervienen en la cotidianidad del maestro, para conocer cuál es la concepción que tiene de su función y el valor que dentro de ella le da a lo social, bien sea para reproducir la estructuras que dominan a los sujetos, para sugerir cambios o variaciones y sea cual sea su finalidad, entender las motivaciones o directrices institucionales-culturales-sociales que conducen sus ideales, sobre todo si su práctica es atravesada por la intención educativa de las expresiones artísticas.

Según Becerril (2001), los actores de los docentes son aparentemente *“producto y expresión de las exigencias y determinaciones de la organización escolar; pero también pueden ser actores que respondan a la voluntad individual del sujeto maestro, que se adapta o adecua a las relaciones sociales que exige el momento”* (p. 26) en

consecuencia, las actitudes, comportamientos, sentires ideas de los maestros, como se ha mencionado, son el resultado no solo de su experiencia personal sino además de los requerimientos de la organización escolar, causas que se insertan en ese sistema de relaciones que establece unas pautas para los sujetos (maestros y estudiantes), alineando modos de actuar, ser y pensar de acuerdo con el rol.

Con el fin de hallar las respuestas a las inquietud que se plantea Becerril (2001) acerca de “¿a que obedecen los actuares de los maestros dentro de la organización escolar?” (p. 26) este autor propone el método de aproximación de J. Palerm (1991) el cual “es básicamente un forma ordenada de hacer preguntas a una realidad concreta” (p. 27) en este caso, a la práctica del maestro en vínculo estrecho con su propia experiencia personal y con la realidad particular del aula representada en cada estudiante y el contexto que la circunda, lo que permite plantear la idea de Becerril (2001) en cuanto a que “la práctica del sujeto maestro no es uniforme; está llena de contradicciones, relaciones políticas, intereses económicos, convencionalismos sociales, e implicaciones históricas que hay que descentrar” (p. 29) para poder así comprender lo que ocurre en ella, con el sujeto que la ejerce y aquellos que actúan como estudiantes.

Ibarra (1989) citado por Becerril (2001), también plantea la relación de la práctica del maestro con lo social, siendo en sí misma, un entramado de relaciones que la configuran como un quehacer en el cual las personas interactúan; este autor sostiene que:

*la práctica docente se expresa como cualquier otra relación social, pues es histórica, necesaria e independiente de las voluntades que la realizan, al ser determinadas no por las voluntades, sino por el grado de desarrollo de las fuerzas productiva. `Por su parte, el maestro en el aula se convierte en un agente con características singulares, pues legitima, en lo general, relaciones propias de su particular sociedad; al mismo tiempo que, con su actuar y manera de pensar, reproduce modelos de maestros existentes en su entorno. (p. 31)*

Ibarra (1989), entonces afirma que el desempeño del maestro no es un quehacer autónomo, por el contrario, está subyugado socialmente a una serie de modelos, pautas y requerimientos que provienen de la institucionalidad (familia, escuela, Estado, iglesia) y de la misma sociedad en general, para cumplir con determinadas necesidades de tipo productivo (a nivel colectivo) y de tipo personal (relacionadas con las aspiraciones de los individuos). En este orden de ideas, el maestro se convierte en un medio particular

que sostiene y posiciona con su quehacer la estructura que soporta los cimientos culturales y sociales de los grupos humanos, agregando desde luego su singular forma de concebir la vida.

Es importante anotar que para Becerril (2001) analizar una práctica no consiste únicamente en “*caracterizar y describir*” esta realidad fenoménica, para limitarla a “*homogeneizar la docencia, modelar la conducta de los maestros y asumir el deber ser institucional*” (p. 34) lo vital para Becerril (2001) es:

*orientar la búsqueda de explicaciones que nos permitan comprender esta realidad. La “verdad” conceptual está fuera de discusión, lo importante es dar cuenta de la lógica con la que se expresan los actores de los maestros dentro de la organización escolar. (p. 35)*

Lo anterior, desde una perspectiva pedagógica y educativa que nos dé respuestas sobre aquello que no comprendemos de la práctica, bien sea porque está oculto debido al ejercicio mecánico en el quehacer cotidiano o por la carencia de un espacio reflexivo que permita narrar, discutir y tomar mayor conciencia de tal realidad que no puede atarse a la certeza y explicitud racional de la institución, teniendo en cuenta que, según Becerril (2001)

*el objeto de investigación es un complejo sistema de comunicación (la práctica docente) como actividad que se realiza en zonas especiales de la cultura (espacio institucional determinado) en donde se encuentran e intercambian espontánea e intencionalmente redes de significados a manera de códigos, que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir y actuar de todos aquellos que participan activamente como actores sociales en dichos procesos”. (p. 49)*

En otras palabras, todo un tejido de representaciones que se adaptan, se esconden, se camuflan, se sublevan, se imponen, se resisten o se combinan. Esta red de la cual hacen parte el maestro y los demás elementos que hacen parte de la escuela, como por ejemplo el currículo, fijan una dirección señalada con normas y determinaciones, que para el caso del maestro debe aceptar, según Becerril (2001) “*al formar parte de una organización para desempeñar un papel (maestro) y una función social (enseñar)*” (p. 59). Según los descubrimientos de Althusser (1974), nombrado por Becerril (2001), en relación propiamente al currículo este contiene “*la ideología dominante, que ayuda a la*

*reproducción de la desigualdad, mientras que, al mismo tiempo, justifica a la institución que la porta y las actividades y comportamientos que asumimos los maestros dentro de ellas” (p. 75), de ahí se podría deducir que aquello que el maestro enseña, hace parte de todo un aparato ideológico insertado dentro del sistema educativo y que para la intención de este proyecto, aporta elementos que eventualmente sirven para comprender los porqué de la práctica.*

Sin embargo, aclara Becerril (2001), *“los maestros- alumnos no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes solo a través de la lucha, la respuesta y la intervención parcial en estas estructuras” (p. 80), de esta manera, la escuela se convierte en un escenario en el cual aparecen distintas posiciones, intereses, formas de actuar e incluso estrategias de intervención que van conformando toda una serie de contradicciones, luchas y oposiciones que en suma, fluyen a la par del ejercicio de la práctica del maestro y la permean, sin desconocer como afirma Carrizales (1984), tomado por Becerril (2001), que tal práctica posee un “carácter alienado y alienador del pensar y el hacer del educador” (p. 88), según lo cual, el quehacer del maestro repite la organización que se da en la sociedad y a la vez se moldea de acuerdo a parámetros que se le exigen.*

No obstante, Becerril (2001) plantea el análisis de la práctica docente como *“un punto de referencia para que el sujeto maestro pueda reflejarse y verse a sí mismo” (p. 88-89)* sin depender de lo que Carrizales (1984) denomina *“ideología de la experiencia docente” (p. 89)* que según Becerril (2001) parafraseando a este autor, *“tiende a deformar la realidad” (p. 89)* ya que esta es

*entendida como falsa conciencia integrada por mitos, utopías y dogmas. La ideología es deformante de la realidad en la medida en que se apropia de la mente de los hombres reales, se transforma en relaciones sociales y por ende en comportamientos. En tal sentido, la ideología por su carácter falso, puede crear mitos, utopías y dogmas del Estado, de la familia, de la comunicación, de la política, de la educación, entre otros. En síntesis, la ideología alienante es tanto una manifestación de desconocimiento como una forma generalizada de pensar. (Becerril, 2001, p. 89)*

lo que en resumidas cuentas, hace referencia a todo aquello que se le exige al maestro, enmarcado dentro de un “deber ser” que encasilla y pone ciertos límites a su práctica, alineándola junto con las ideas que predominan y hacen parte de la organización social.

Dicho punto de referencia, que es la propia mirada que el maestro puede hacer de su práctica, se convierte en una posibilidad, en términos de Becerril (2001) del “*sujeto maestro*” que en su calidad de “*trabajador intelectual*”, lo “enfrenta consigo mismo” (p. 90) para verse en medio de un sin número de relaciones, situaciones, dificultades, aciertos y desaciertos que provoca su trabajo en el aula y en el ambiente escolar, claro está, más allá de según Becerril (2001) suponer “*la idea administrativa de calificar a los maestros como buenos, malos o regulares*” (p. 91); este mismo autor recuerda que “*tenemos que hablar de prácticas sociales de sujetos particulares; de prácticas de sujetos maestros singulares, únicas e irrepetibles. Prácticas docentes que se construyen, concretizan y evalúan conforme a racionalidades específicas, que indefectiblemente expresan una determinada concepción de la educación, una cosmovisión*” (p. 109), por ende la importancia y necesidad de este trabajo de investigación de mirar una práctica particular, planteada desde la perspectiva de la educación artística.

La práctica del maestro debe observarse como un todo, no como una serie de aspectos aislados. En ese sentido, Becerril (2001) afirma que:

*no se puede reducir conceptualmente la práctica docente a explicaciones racionales ligadas a procesos existentes que hablan de una actividad en el aula, el taller, el laboratorio, la escuela; tenemos que trabajar para que ese fragmento del universo refleje con mayor amplitud los diferentes aspectos que lo influyen y lo determinan y que al mismo tiempo devengan en prácticas sociales con otro sentido, con otros significado”. (p. 113-114).*

Es por la anterior razón que un análisis a conciencia de la práctica tiene que llevarse a cabo mirándola en conjunto, con sus intersecciones y no cada uno de sus elementos por separado, para develar aquello que para la obviedad no está presente y ampliar el significado o a comprensión de lo que habitualmente se considera que es la labor del maestro.

Con lo anterior, Becerril (2001) se refiere a que *“la práctica docente queda reducida, en la mayoría de los casos, a meras descripciones fenoménicas que conceptualmente encierran explicaciones lineales con el currículo, la didáctica, la evaluación y los objetivos institucionales de la educación”* (p. 114), por esa razón, la práctica del maestro se encierra dentro de ciertos parámetros que socialmente le otorgan un sentido y una finalidad específicos, es por eso que, es interesante plantearse la pregunta que Restrepo (2009) expone en su artículo para la revista Planilla Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, *“¿Qué sentido tiene para el maestro su práctica pedagógica?”* y con ello dar también sentido y relevancia a otros aspectos que no se tienen en cuenta al momento de estudiarla en detalle.

Para encontrar las respuestas la autora plantea *“un proceso de búsqueda del sujeto, el sujeto en sí mismo, el sujeto maestro. Sujeto constructor de conocimientos y de realidades para sí y para otros”* (p. 135) por consiguiente, expone una visión del maestro más acorde con la realidad histórica y distanciada de los requerimientos que se le exigen y que convierten al maestro y a su práctica en un modelo establecido. Restrepo (2009) enuncia varios de esos significados, que se le atribuyen al maestro entre ellos

*como alguien que enseñan una ciencia, arte u oficio pero también puede transformar en el transcurso de la vida la manera de ver el mundo y la realidad. El maestro conduce y facilita el aprendizaje, orienta la formación y conduce valores, actitudes, conocimientos, habilidades de pensamiento y capacidades en sus estudiantes, herramientas que les permite desarrollarse como personas íntegras y capaces de utilizar lo aprendido para mejorar su calidad de vida”*. (p. 136)

Como se aprecia, el maestro está comprometido con responder a un deber ser, al cual su práctica también está ligada y que encasilla el entorno dentro del cual se desarrolla en una serie de responsabilidades que se le atribuyen por imaginario cultural y social por esa razón, Restrepo (2009) sugiere que *“la escuela necesita maestros que posean una concepción amplia y abierta con respecto a la vida y a la labor educativa”* (p. 136), un maestro que reflexione sobre su práctica debe mirarla como un engranaje, íntimamente ligado con el mundo real, que se extiende más allá de lo académico y lo normativo que limita lo educativo dentro de la escuela. Dice Restrepo (2009) que

*la pedagogía como compromiso social supone una concepción diferente del trabajo, de la vida del ser maestro; lo cual implica que el maestro tome posición acerca de su sentido pedagógico: o se siente como un asalariado más del sistema escolar al servicio de una sociedad competitiva, capitalista, neoliberal y en ocasiones injusta; o se siente una persona comprometida en estrategias de vida que comportan espacios de aprendizaje con sus estudiantes, compañeros y familia (Restrepo, 2009, p 138).*

Por lo tanto, la práctica del maestro no debe desatender la relación que su oficio tiene con lo social, pero no solo desde aquello que afecta el estatus y dignificación de su profesión, (que también es una reclamación legítima y digna) sino además, con esa enorme responsabilidad con otros seres humanos, los cuales, son susceptibles de ser transformados, sensibilizados, marcados, comprendidos o influenciados por la labor que realiza el maestro en el aula.

La labor social del maestro, según Restrepo (2009), “*exige un maestro que contempla en su quehacer pedagógico el entorno cultural*” (p. 139) por lo cual, en términos de la misma autora, dicho maestro:

*es aquel que en su aula, en su pueblo se interesa por saber quiénes son los protagonistas del proceso educativo; comenzando por saber quién es él/ella como maestro/a y quién es cada uno de sus estudiantes – quiénes son sus padres/madres, sus abuelos y abuelas, dónde viven, de dónde vienen, en qué trabajan, a que dedican el tiempo libre, cómo establecen su identidad sexual, sus relaciones afectivas y sociales, cuáles son sus necesidades y sus logros; favoreciendo de esta manera la construcción de la propia identidad personal y social. (p. 139).*

Observar el quehacer del maestro implica tener en cuenta la complejidad de lo que hace, pues un maestro que se piense como sujeto, no solo de conocimiento, sino igualmente social, puede comprender mejor lo que ocurre en su labor diaria, más aún, si encuentra en ese ejercicio reflexivo, que territorios como la familia y aspectos marcados por los intereses e historias de vida de los estudiantes se conjugan, se camuflan o se combinan en sus tareas cotidianas.

A propósito de lo anterior Restrepo (2009) expresa que *“es necesario hacer conciencia del papel del maestro como integrante de una determinada sociedad y que el estudiante es también producto de ella, por tanto la educación primera y fundamental debe centrarse en la reflexión social y política que permita empoderar a los individuos hacia la necesidad de la transformación social”* (p. 140). Es así que una reflexión sobre la práctica tendría que estar orientada hacia el despertar de una conciencia social en el propio maestro, para que a partir de allí se piense como sujeto activo que busque alternativas de transformación que le beneficien a sí mismo y al otro e involucre al estudiante en este proceso.

Palta (2007) nombrado por Restrepo (2009), reafirma la anterior idea del sentido social de la práctica del maestro al decir que este *“es un agente político y esta función debe ser activa, de tal manera que su quehacer, permita al estudiante autonomía política”* (p. 140) por lo anterior,

*el maestro está llamado a tener sensibilidad social, que le permita leer en la historia y en su comunidad los nuevos retos de su compromiso. Porque un maestro encerrado en el aula como único espacio de aprendizaje, es un maestro anquilosado, paquidérmico... (p. 140-141)*

que ignora, desconoce y desatiende todo lo que ocurre en el mundo vital que le rodea y así mismo, impidiéndose vislumbrar el gran número de factores que posibilitan su quehacer otorgándole razones respecto al desarrollo de su trabajo. Citando a Ibarra (1999), Restrepo (2009), resalta a aquellos maestros

*que se interrogan, que intentan romper con la rigidez de los currículos, que buscan introducir transformaciones en sus prácticas, que se preguntan por su actuación pedagógica en el aula, por los saberes que enseñan, por la institución escolar, por las relaciones de sus prácticas con las poblaciones con las cuales trabajan y por la cultura en general”. (Restrepo, 2009, p. 141)*

desde toda esta amplitud de aspectos, realidades, circunstancias, problemáticas, necesidades, sentires y estructuras sociales es que se debe interrogar la práctica del maestro, para que este pueda visualizar su trabajo como una unidad que recoge y ensambla distintos sujetos, contextos e historias de vida, por supuesto, teniendo presente

esa particular unidad corporal, psíquica y emocional nombrada maestro (a) que en palabras de Restrepo (2009)

*tiene que enfrentarse diariamente en el aula contaminada con frecuencia por un clima de falta de hábitos de trabajo y estudio, la indisciplina, escasa motivación, pobres actitudes en los alumnos, pérdida de respeto de la comunidad hacia el maestro (padres, estudiantes y administración), inadecuadas condiciones de trabajo, exiguas retribuciones, normatividades poco motivadoras, escasa efectividad en el trabajo, aburrimiento debido a la rutina". (p. 141)*

Obstáculos o posibilidades complejas y diversas para comprender más a fondo las implicaciones y características de la labor educativa. Todo lo anterior es avalado también por Aura María Duque López (2009) que apuesta a proponer la cuestión sobre “*el sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica*” (p. 145) y se basa en Becerril (1999) para sostener que “*la práctica docente debe entenderse como un todo*” (p. 145) producto de una historia constituida por las experiencias de quienes son parte de ella, como se manifestó más arriba, y que “*la educación es un fenómeno eminentemente práctico, socialmente construido e históricamente determinado*” (p. 145) de ahí, el sentido colectivo y no individual que la práctica asume, pues los sujetos que en ella participan, traen consigo unas experiencias que construyen sus formas de pertenecer y actuar el mundo, tejiendo una serie de vínculos y relaciones que se dan en tales intercambios e interacciones y que provoca lo que Cerdá (2001) tomado por Duque (2009) describe como “*diversas formas que la práctica docente puede adquirir*” (p. 145) y que también como cuenta este mismo autor son “*el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican*” (p. 145) adquiriendo un carácter dinámico que no se mantiene estático sino que se transforma.

De igual forma, Duque (2009), aclara que “*las prácticas son evidencia de las formas de funcionamiento de los discursos*” (p. 146) y citando a Zuluaga (1999) afirma que:

*el saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede manejar o agrupar en torno a la enseñanza, debido a que está constituido por objetos de saber que generan diversos discursos como: la escuela, el niño, la forma de enseñanza y sus métodos. (p.146)*

parafraseando a la propia Zuluaga (1999), citada por Duque (2009), la práctica y el discurso no pueden ir por separado, pues ambos interactúan y participan conjuntamente en el espacio de enseñanza - aprendizaje provocando multiplicidad de formas en que se presenta la práctica, pues no es solo una, sino muchas que desde su diversidad aportan a la construcción de un saber o discurso pedagógico, que en conceptos de Duque (2009) “*se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes*” (p. 146).

Por consiguiente, Duque (2009) propone analizar la práctica a partir del discurso, “*lo que implica observarlas desde el qué, el cómo, cuándo y dónde*” (p. 146) explicando cada pregunta de la siguiente manera:

*el qué, se relaciona con la disciplina y es donde se da el encuentro entre la pedagogía con los saberes de otras disciplinas. El cómo, es determinado por la manera en que se vive la pedagogía en la institución y se evidenciará no solo en la práctica del estudiante sino también en la forma en que se comprende el sujeto y el modo en que se vive la institucionalidad. Y por último está el dónde, este se refiere al escenario institucional. (p. 146)*

De esta manera, la autora le da una relevancia especial a lo que el discurso, en el acontecer escolar puede representar en relación a lo que los actores del proceso educativo tienen para contar de acuerdo con las acciones, pensamientos y emociones que se materializan por medio del lenguaje y por otro lado específica los cuestionamientos que deben dar lugar al análisis de una práctica ubicados desde diferentes ámbitos del acontecer escolar, desde luego todos mediados por el acto comunicativo que favorece el discurso.

La mirada personal y subjetiva del maestro no puede ser la única que observe su práctica, hay que tener en cuenta como lo afirma Duque (2009) que “*la práctica pedagógica es una práctica social objetiva que tiene una intención y en ella intervienen los significados, las acciones y los conocimientos de los actores implicados en la misma, esto indica que para comprenderla es preciso examinar todos los elementos que se manifiestan en ella*” (p. 147), pues están íntimamente relacionados los unos con los otros y por consiguiente, tejen un amplio sistema de relaciones y sentires, desde luego es el sujeto maestro, que teniendo en cuenta lo anterior, está llamado a incluir dentro de sus tareas una introversión profunda respecto a lo que determina su labor diaria, en la

cual la idea es incluir, en dicho estudio, el reconocimiento del otro, el sentido de lo que hace y un análisis respecto a lo que Galende (1997) citado por Duque (2009), denomina *“reflexión sobre la subjetividad docente”* (p. 147) que en palabras del primer autor quiere decir *“la interrogación de los sentidos, significaciones y los valores éticos y morales que producen una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas”*. (p. 147)

Este carácter individual y personal del estudio de la labor del maestro, es entonces, una huella digital que es necesario escudriñar para saber porque el maestro hace lo que hace y con qué intenciones pedagógicas y educativas; es en términos de Muñiz (2002) tomado en cuenta por Duque (2009) *“desentrañar el saber particular del docente que se constituye y objetiva en su quehacer, en la apropiación de usos, lenguajes y hábitos”* (p. 148) que no demuestran otra cosa sino su propia subjetividad, en la cual como propone el mismo Muñiz (2002) *“se encuentra el sentido de su práctica”* (p. 148) que se puede conocer a partir de aquello que el maestro dice, siente, piensa o hace dentro de esa diversidad de acciones, tensiones, personalidades y normas que se cruzan en el aula; ese material sensible solo puede dilucidarse cuando el maestro se mira a sí mismo, mira su práctica, la analiza y reflexiona sobre ella.

Duque (2009) también menciona un par de aspectos que se relacionan e intervienen en la práctica; por un lado, con la cotidianidad del quehacer del maestro en relación a las fuentes de conocimiento y por otra parte, con una de esas nociones que se instalan en el imaginario colectivo acerca del sentido de dicha práctica. Primero, dice la autora, mencionando a Merazzi, Citado por Gavilán (1999) *“las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación y los consumos culturales”* (p. 152) que reivindican la oferta de fuentes de información y porque no de formación, que aparecen como opciones ante la figura del maestro que ha sido históricamente considerado el sujeto portador del conocimiento. Esto sin duda puede permear la práctica, pues los sujetos estudiantes ingresan al aula siendo portadores de datos, noticias o testimonios, lo cual se constituye en un reto para el maestro, pues en ocasiones este desconoce lo que ya sus estudiantes saben; la cuestión aquí es averiguar qué tipos de situaciones se presentan y como son mediadas por uno u otro sujeto. Segundo, menciona Duque (2009):

*en sus prácticas, los docentes no saben si ser maestros o papás, porque encuentran en sus alumnos carencia de valores y de acompañamiento por parte de la familia, lo que hace que su rol como docentes haya cambiado; son tareas que les ha tocado asumir y esto adicional a otros aspectos ha hecho que su función social se haya desvalorizado. (Duque, 2009, p. 153)*

de esta forma se ha contribuido a lo mejor desde estructuras políticas o ideológicas a ver esta profesión como un oficio poco apreciado socialmente, pues se le han asignado unas funciones que han desdibujado su sentido, al asignarle responsabilidades que corresponden a otros espacios formativos.

De acuerdo con lo anterior, el maestro probablemente quede en medio de tensiones como la desmotivación de algunos estudiantes para aprender, otros que carecen de los mínimos hábitos de estudio para lograr un buen desempeño académico o quienes demuestran valores que no han sido fortalecidos en casa para convivir con los demás.

De otro lado, las familias al parecer han delegado al maestro y a la escuela tareas vitales que hacen parte de la formación básica de todo niño que además en muchos casos, crecen en medio de un ambiente que carece de diálogo, acompañamiento, normas claras y/o afecto; en lugar de esto la formación que reciben fuera de la escuela puede estar influenciada por la información que proviene de otras fuentes de aprendizaje como los medios. El maestro entonces no recibe sujetos vacíos, todo lo contrario, cada estudiante es un mundo de experiencias, habilidades y datos acumulados que el maestro desde una visión reflexiva de su quehacer no puede desconocer para orientar y entender mejor todo aquello que ha configurado al propio estudiante.

A propósito, Duque (2009) señalando a Savater (1997) recalca, en medio del anterior panorama, la dificultad de llevar a cabo la práctica pedagógica pues

*el maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaba vedados y dispuestos para ello a pagar peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer!” (p. 155).*

Lo que ha desplazo a la escuela, como lugar de adquisición de conocimiento y como única proveedora del conocimiento y de la información, para ceder terreno a otras

opciones de aprendizaje, lo cual, no quiere decir que sea negativo, pero si establece nuevas formas de relacionarse con la realidad y así mismo, de percibir el ambiente escolar y el rol que desempeña el maestro.

Para desentrañar la complejidad de la actual cotidianidad de la escuela y de la práctica del maestro, Domingo Bazán (2008) citando a Giroux (2002) resalta que *“la pedagogía, concebida como una profesión, está en cuestionamiento y que una forma de visualizar posibles vías de acercamiento a la profesionalización docente requiere de la valoración y desarrollo de una práctica reflexiva por parte del profesorado”* (p. 98) para evidenciar explicaciones que ayuden a esclarecer todo aquello que encierra la labor del maestro y además, le otorgue a su tarea diaria una movilidad comprensiva que no la deje estancada en la rutina y asumiendo la obviedad de lo que está dado; es importante profundizar conceptual, analítica y descriptivamente mucho más para comprender todo lo que se da en el aula.

Bazán (2008), también explica el papel fundamental del lenguaje en dicha reflexión ya que *“como conciencia práctica, asume un papel instrumental, teniendo por tanto un carácter objetivo y subjetivo inseparables que denota la unidad dialéctica entre práctica y reflexión”* (p. 98) en otras palabras del mismo autor *“es este componente lingüístico cargado de significados, símbolos y signos de carácter social, el que permite una dialéctica entre representaciones y acción práctica”* (p. 99).

En ese sentido, lo que dice el maestro sobre su propio oficio, entra en dialogo con el actuar de este en el aula, lo que implica para Bazán (2008) *“asumir el hecho educativo en toda su complejidad, esto es, su dinamismo, su singularidad, su naturaleza contextualizada”* (p. 99) y lo que conduciría al maestro a *“ir construyendo su propia reflexión epistemológica sobre el hecho educativo, es decir, su capacidad para construir su propio saber pedagógico”* (p. 99).

Este mismo autor agrega que este saber surge de *“reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social”* (p. 99) donde se tejen, según Bazán (1996) *“complejas interrelaciones y contradicciones entre lo sujetos educativos, la institución, los procesos de formación y la sociedad”*, tensiones que se obvian en el ejercicio mecanicista del quehacer y que sería interesante tenerlos en cuenta para descifrar sus causas, sus consecuencias y su injerencia en la práctica.

Cultural y socialmente los oficios del docente, según Bazán (2009), se han limitado a cumplir ciertas funciones que han negado la posibilidad de dedicar tiempo a la comprensión de lo que hace, según ideas del autor *“su competencia profesional se restringe de esta manera al dominio técnico de unos métodos para alcanzar unos resultados previstos”*(p. 104) desconociendo que ese saber que da la práctica, es una fuente de aprendizaje y reflexión valioso y legítimo para construir un discurso pedagógico y epistemológico que explique la realidad en que se envuelve cada acción, cada relación, cada suceso que ocurre en el aula y en el ambiente escolar; hoy en día los maestros, de acuerdo con Bazán (2009) requieren y necesitan *“espacios de participación, reflexión, creatividad e innovación en su quehacer pedagógico”* (p. 105) para pensarse, pensar su práctica, observarse y observar su práctica.

No se puede considerar el objeto de estudio de este trabajo de investigación como algo inmóvil o estático, pues en la realidad estudiada convergen personas, hechos, conflictos, discursos cotidianos, discursos disciplinares, subjetividades, recuerdos, etc que hacen de esta realidad algo imprevisto. Los elementos fortuitos que menciona Bazán (2009) y con los cuales tiene que interactuar el docente diariamente tiene que ver con:

*lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto, nos revela la necesidad de transitar en los procesos de formación hacia acciones que estén orientadas por un interés con pretensiones prácticas, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes y capacidades que estén estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular”*. (p. 106).

Bazán (2009) le apuesta entonces a la intención de los docentes que en su sentir y en su vocación instalen o incluyan la necesidad de reflexionar siendo este *“el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en contextos particulares”* (p. 107) para que la práctica no quede solo amarrada a cuestiones técnicas, sino que se le otorgue un estatuto humano que reconozca y dialogue con esa diversidad de contextos, situaciones, emociones e individuos que acoge día a día.

El conocimiento del maestro no se puede solo medir por aquellos saberes específicos que domina. Esa percepción según Bazán (2009), marca *“una rutinización del intelecto, ocasionado tanto por la cultura escolar conformista y autoritaria, como por una cierta desintelectualización y proletarización de los actores que se incorporan al*

*profesorado*” (p. 110). El conocimiento del maestro puede también ser elaborado por toda producción discursiva, escrita y conceptual que surja de su interés ético, político y profesional de revisar lo que propone en el aula y lo que ocurre con ello, pero existen unos límites y unas condiciones que se le exigen a su rol que limitan la posibilidad de, en términos de Bazán (2009) “*contar con un pedagogo capaz de cuestionar la realidad que lo rodea.*” (p. 112)

García, Loredo y Carranza (2008) coinciden en que “*el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas*” (p. 2) por tal razón el pedagogo que decida intervenir su propia práctica por medio de la observación, tendrá que realizar una descripción que dé cuenta de un proceso que inicia, continua y que no termina, para determinar las características que singularizan cada momento, paso o etapa. Los autores describen los tres momentos de la siguiente manera:

*la primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos.* (p. 3).

Es importante explicar que los tres investigadores hacen una diferenciación entre práctica docente y práctica educativa de la siguiente manera: apoyándose en De Lella (1999) conciben la primera como “*la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar*” (p. 3) en otras palabras, todo aquello que ocurre en el aula, como producto de las decisiones del docente, hace parte de su práctica; ahora bien, la práctica educativa es según García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008)

*el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del*

*aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.(p. 4).*

Es en este sentido que las historias de vida (de maestros y estudiantes), las estructuras, exigencias, necesidades, intereses y problemáticas sociales hacen parte de esa reflexión que podría hacer el maestro para averiguar el origen, el sentido, la finalidad y las consecuencias de su práctica para entender mucho más, lo que hace, cómo lo hace y que configura lo que hace, para trascender su labor más allá de los requerimientos técnicos y laborales de la institucionalidad y otorgarle un sentido más social a su tarea diaria. Cuestionar tanto la práctica del docente como la práctica educativa es complementar entre si uno y otro aspecto en función del análisis que se propone.

Desde luego para llegar a una práctica educativa de tipo reflexivo es necesario iniciar con la observación y el análisis de la práctica docente, Zabala (2002) citado por García, Loredó y Carranza (2008), explica que

*el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro - alumnos y alumnos - alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p. 4)*

Por tanto, si se desea averiguar la incidencia de aquellas situaciones y/o circunstancias que están ubicadas más allá de las paredes del aula, hay que iniciar con lo que ocurre dentro de ella. Coll y Solé (2002) agregan que dentro de esa observación es importante *“comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor”* (p. 4). Colomina, Onrubia y Rochera (2001), citados por García, Loredó y Carranza (2008)

van un poco más allá y sugieren que esa práctica educativa debe tener en cuenta, en relación al maestro,

*el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra (p. 4)*

Tales aspectos demostrarían, en parte, la subjetividad del maestro, las de sus estudiantes que se hacen ineludibles para entender cómo se conforma su práctica y lo que esta genera. En conclusión, para lograr mayor comprensión de lo que hace el maestro y de lo que ocurre en su práctica se requiere de una reflexión crítica de este acto comunicativo en ocasiones dominado por aquello que dice, sugiere u ordena el maestro. Dicha reflexión y observación no puede desconocer que la práctica también se constituye de aquello que piensa el maestro y de sus experiencias de vida, pues esto incide en su forma de enseñar y en aquello que quiere transmitir; no solo tiene que ver con los contenidos académicos, incluye también la singularidad de los estudiantes, sus creencias, necesidades e intereses pues esto también influye en el ambiente de aprendizaje e interacción que se configura al interior del espacio institucional que de alguna manera subordina la práctica exigiéndole adaptarse a modos de hacer que han sido cultural y socialmente reproducidos.

## **1.2 MARCO TEÓRICO**

*“Creo que el primer paso a dar en dirección al respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos”*

*Paulo Freire*

El presente trabajo busca comprender los elementos que cruzan la práctica y resaltar la relevancia que tiene para la construcción de conocimiento pedagógico, la iniciativa del

maestro frente a la inquietud sobre aquello que hace en su labor para indagar si con su práctica se conforman determinadas situaciones, se estipulan determinados patrones de orden, enseñanza, aprendizaje o se forman ciertos tipos de sujetos. De igual forma para que su práctica trascienda a un ejercicio comprensivo y de reconocimiento acerca de la realidad que la permite. Para esto Becerril (2001) sugiere proponer preguntas a la realidad estudiada (en este caso la práctica del maestro), tales cuestionamientos deberían responder a si determinada práctica está atravesada por particularidades que ingresan al aula y que se manifiestan en actitudes, historias, experiencias, formas de ser, de relacionarse y de sentir, sobre todo conociendo de antemano que existen exigencias en el ámbito educativo, organizaciones dentro de las instituciones y estructuras a nivel social que organizan la cotidianidad y la realidad de la escuela, los maestros y los niños, en ese sentido, la práctica estaría posiblemente intervenida por cuestiones invisibles o subjetivas que no han sido percibidas de forma consciente o racional por el maestro y que aun así direccionan, orientan o afectan su quehacer.

Para la presente investigación, los conceptos de estructura, ritos, hábitos que propone Bourdieu (2000), son útiles en la medida que permiten comprender ese orden y esos guiones reiterativos que deben cumplir las prácticas de los maestros. Bourdieu (2000) explica la forma que toman las prácticas, explicándolas como ejercicios humanos basados en estructuras y juegos de poder. Así mismo, la realidad social o espacio simbólico que plantea Bourdieu, se constituyen en las categorías que estarían relacionadas con el contexto socio cultural y espacio temporal en el cual estarían inmersas las prácticas y que permiten el acceso de toda una multiplicidad de identidades particulares que se entrecruzan para conformar esa atmósfera en la cual se lleva a cabo el ejercicio profesional del docente.

Es importante tener en cuenta que el ambiente del aula proporciona una serie de gestos, discursos, formas de pensar y ser que se expresan en textos corporales y subjetivos que provocan determinados comportamientos o actitudes que evidencian esa categoría que plantea Huergo (2010) en relación a los tipos de sujetos. Este mismo autor sugiere tres categorías para entender mejor las características en medio de las cuales se desarrollan las prácticas: la gramaticalidad cultural, la institucionalidad y la subjetividad. Así mismo, Pérez Gómez (2000), propone las siguientes características de los métodos que se utilizan en clase: la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones

interpersonales, la definición, participación y los procesos de toma de decisiones, aspectos que también son necesarios observar, describir y mencionar dentro del análisis detallado de una práctica.

### **BOURDIEU: ESTRUCTURAS, PRACTICA Y HÁBITUS**

Como se ha dicho, es importante cuestionar lo que el maestro hace, pues lo natural, lo que ocurre, en otras palabras la realidad presente en ese micro ecosistema de relaciones tiende a ser adjetivado, a ser discutido como fenómeno de investigación que tiende a señalar lo que debería ser y no como circunstancias en medio de ese campo de situaciones inesperadas, exigencias o estructuras de la sociedad que requieren de una arqueología que las examine en detalle, ya que determinan a los sujetos pues en palabras de Bourdieu (2000), tales estructuras *“independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y sus representaciones”*(p. 127). Así mismo, plantea Bourdieu (2007) que *“las practicas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes”* (p. 85) estructuras sociales que siguen un orden o guión para obtener unos resultados implementando una serie de acciones dentro de una dinámica social.

Dice Bourdieu (2007) que para entender una práctica *“basta para ello con situarse en la actividad real como tal, es decir en la relación practica con el mundo, esa presencia preocupada y activa en el mundo por la cual el mundo impone su presencia, con sus urgencias, sus cosas por hacer y por decir, sus cosas hechas para ser dichas, que comandan de manera directa los gestos o las palabras”* (p. 85). De este modo, la práctica del maestro se puede considerar como una acción específica que intenta intervenir una realidad para transformarla, reproducirla o renovarla teniendo en cuenta que una y otra (la práctica y la realidad) se presentan con particularidades que no se pueden desconocer, que se imponen o se someten. En ese sentido, el Estado por ejemplo y como se verá en el capítulo 2 impone una serie de directrices que contribuyen según Bourdieu (1997) *“a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto que estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas, ejerce permanentemente una acción formadora”* (p. 117).

La certeza frente a lo que se hace en el aula, frente a lo que se espera con el fin de perseguir unos objetivos, tendría que ser estudiada para encontrar y darles explicación a

aquellos factores que posiblemente ejercen un efecto que a veces cambia, altera, modifica o configura las intenciones pedagógicas y educativas que se proponen; si bien estas prácticas son resultado de unos hábitos que hacen parte de unos territorios de poder, grupos o clases sociales y que establecen unos patrones de comportamiento en los individuos, se pueden presentar momentos de variaciones o tensión que permitirían al maestro, de acuerdo con lo que plantea Becerril (2001), verse a sí mismo o descubrirse como un elemento más de todo ese entramado de significados, sentires y comportamientos al cual agrega su propia cosmovisión.

En cuanto a los habitus, Bourdieu (1997) plantea que son esa *“especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada”* (p. 40) que además configuran cierto común denominador de las prácticas y de las representaciones que en ella se implantan, es decir *“el equivalente, históricamente constituido, por lo tanto históricamente situado, de ese Yo cuya existencia hay que postular”* (p. 77) en otras palabras, los habitus se constituyen en referentes históricos y sociales legitimados, que orientan las acciones humanas, de forma grupal y personal, para continuar reproduciendo modos y modelos de vida, puesto que en palabras de Bourdieu (1997) son *“una estructura mental que, puesto que ha sido inculcada en todas las mentes socializadas de una forma determinada, es a la vez individual y colectiva”* (p. 129) gracias a uno de los dispositivos sociales dispuestos para tal fin: la escuela y sus prácticas. La familia (institución social fuertemente ligada a la escuela por el compromiso que adquiere en la formación previa que deben recibir los niños antes de ingresar al sistema escolar) también instituye una serie de habitus, que son de acuerdo con Bourdieu (1997)

*fruto de una auténtica labor de institución, a la vez ritual y técnica, orientada a instituir duraderamente en cada uno de los miembros de la unidad instituida unos sentimientos adecuados para garantizar la integración que es la condición de la existencia y de la persistencia de esta unidad. Los ritos de institución (palabra que procede de stare, mantenerse, ser estable) están encaminados a constituir la familia como entidad unida, integrada, unitaria, por lo tanto estable, constante, indiferente a las fluctuaciones de los sentimientos individuales. (Bourdieu, 1997, p. 131)*

Aspectos que si se observan en la escuela se reproducen de manera similar, puesto que allí también se inculcan determinadas formas de ser, sentir y pensar, chips que se instalan en las mentes de los estudiantes para que actúen y respondan de acuerdo a las normas y ritos establecidos, con el fin de consolidar y perpetuar el orden al interior de la institución y en la sociedad, encontrando *“su prolongación lógica en los innumerables actos de reafirmación y de reforzamiento”* lo que exige también para Bourdieu (1997) *“un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo”* (p. 146).

De acuerdo con lo anterior, valdría decir que los sujetos son, proceden e interactúan manteniendo vigente los habitus para los cuales han sido programados no solo desde la educación, sino también desde todas aquellas organizaciones basadas en el poder que disponen las reglas de juego para cada integrante de la sociedad. Cabe anotar, en términos de Bourdieu (1997) que:

*a través del marco que impone a las prácticas, el Estado instauro e inculca unas formas y unas categorías de percepción y de pensamiento comunes, unos marcos sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, unas estructuras mentales, unas formas estatales de clasificación. Con lo cual crea las condiciones de una especie de orquestación inmediata de los habitus que es en sí misma el fundamento de una especie de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común.* (p. 117)

De tal manera y al parecer, las estructuras son impuestas desde una posición social privilegiada, que tiene bajo su control decisiones, sentires y necesidades manejando de esta manera desde las prácticas las rutinas diarias que se deben realizar, pero a la vez aspectos más subjetivos y personales como las decisiones, las creencias, los gustos, las ideas y las emociones.

Bourdieu (2000), apoyándose en Marx y Durkheim dice que estos autores planteaban la idea de que *“la vida social debe explicarse no por la concepción de aquellos que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia”* (p. 128) es decir, que las simples representaciones o interpretaciones de la realidad, no son suficientes y deben ir más allá de lo perceptible, dado, visible y objetivo para ser

analizado desde aquello que no se capta a simple vista. Por ejemplo, las estructuras que imponen ciertas pautas sociales sin darnos cuenta, están influyendo sobre los sujetos, puesto que según Durkheim, en palabras de Bourdieu (2000)

*la realidad social tiene un sentido y una estructura de pertinencia específica para los seres humanos que viven, actúan y piensan en ella. Por una serie de construcciones de sentido común preseleccionaron y pre interpretaron ese mundo que aprehenden como la realidad de su vida cotidiana (p. 128)*

en otras palabras toda la realidad que asumen hombres, mujeres, niños y niñas está pre constituida y es asumida como propia, ya que en su proceso de desarrollo y de apropiación del mundo poco a poco se van insertando en esa red de orden que se instituye en el marco de referencia para todos.

En cuanto al subjetivismo, plantea Bourdieu (2000), es necesario para evidenciar y/o visualizar esas particularidades de los individuos, en función de entender toda esa red objetiva de circunstancias, presiones, coacciones o reclamaciones que realizan acciones de control en los comportamientos de los sujetos, en palabras del autor,

*las representaciones subjetivas constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones, pero por otro lado esas representaciones también deben ser consideradas, si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. (Bourdieu, 2000, p. 129)*

De esta manera la subjetividad de los individuos ejerce una acción invisible sobre las formas en que se relacionan entre sí, lo cual genera estructuras que guían las maneras de interacción, de ser y de pensar, aunque emergen diferentes formas de resistencia que hacen contrapeso a esos modelos estructurantes. Para el caso de este proyecto al final se revisan los imaginarios de los niños en relación a lo que entienden a aspectos relacionados con la práctica del maestro para conocer que ideas y creencias estructuran su pensamiento.

De acuerdo con el autor, tales prácticas pasan por una “*realidad social*” (p. 129) que en sus términos implica una serie de relaciones impalpables que se manifiestan entre los sujetos cuando interactúan; se podría pensar que tal realidad también llega a la escuela y toma asiento en el aula para definir vínculos mediados, según Bourdieu (2000) por “*la*

*proximidad, la vecindad o la distancia*” (p. 130), es además en esta heterogeneidad espacial que fluye entre lejanía y cercanía con los otros, dentro de la cual se mueven las interacciones que se dan en labor del maestro y que requieren de una aguda observación para comprenderlas, más allá de lo obvio, pues una de las particularidades de tales relaciones tienen que ver con lo que Bourdieu (2000) explica al decir que *“tienen más en común cuanto más próximas estén en este espacio”*, (p. 130) es como si el ambiente que las determina, las convirtiera en algo muy parecido entre sí.

La observación de una práctica, por lo tanto, debe evitar dejarse engañar por esas interacciones falaces que suscitan placer o armonía, debido a que como lo señala Bourdieu (2000) tales relaciones *“esconden lo invisible que las determina”* (p. 130); es así, que la realidad que se muestra a la simple observación debe ser sometida a un análisis profundo donde intervenga lo concreto, es decir lo objetivo, pero incluyendo esa fuerza subjetiva que hace resistencia frente a lo que está dado, tomando distancia de esos lugares comunes, en los que a la fuerza o por sometimiento, se ubican algunos individuos y como consecuencia de esto tienden a producir prácticas semejantes, puesto que las estructuras mentales interiorizan y aprehenden el mundo real que se les impone o bien, según el texto de Bourdieu (2000), los individuos o agentes como él mismo los denomina, expresan *“puntos de vista diferentes o aún antagónicos, ya que los puntos de vista dependen del lugar del cual son tomados”* (p. 133) y en ese sentido cada individuo se ubica en lugares distintos de interpretación de la realidad desde los cuales asume una posición que tiene que ver con su propia estructura mental, que a la vez, siguiendo el planteamiento del autor, ha interiorizado las estructuras del mundo social.

La realidad que se manifiesta en el aula es producto del ejercicio individual de cada uno de los sujetos que intervienen y colectivo; en esa construcción intervienen intereses, luchas de sentido, representaciones y apreciaciones que se convierten según Bourdieu (2000) en *“esquemas de percepción y apreciación”* (p. 134) que se convierten en los medios en que durante las prácticas los sujetos hacen su propia lectura de la realidad, ya que un rasgo particular de lo social es la cantidad de estilos de vida que existen; en ese sentido el espacio de interrelación se convierte, de acuerdo con lo que propone el mismo autor en un *“espacio social que tiende a funcionar como un espacio simbólico”* (p. 136) que potencializa su carácter significativo al ser *“percibido y expresado de diferentes maneras”* (p. 136) al estar integrado por diversos estilos de vida, lo que provoca un cruce o enfrentamiento simbólico, como dice el autor, entre las posiciones objetivas que

buscan mantener y legitimar las estructuras y por otra parte las posiciones subjetivas que desean transformar el orden.

La realidad en la cual se mueven las prácticas está condicionada por poderes que asignan o moldean identidades, que dan órdenes y que verifican si las personas han realizado lo que han debido llevar a cabo, dentro de este modelo podríamos situar a la escuela y la práctica del maestro, que sin duda se ve sujeta a los límites, parámetros o modelos que se marcan en la sociedad. La práctica configura realidades y también individuos, es así como Bourdieu (2007) señala que *“los objetos de conocimiento son contruidos, y no pasivamente registrados”* (p. 89), la realidad del mundo social se va conformando en una dinámica inestable que se debe interpretar asegurando tener en cuenta las múltiples variables que intervienen.

Apreciar el mundo y a los sujetos es una acción que implica verlo como algo en movimiento que trasciende lo puntual, lo aparente y lo concreto, afirma Bourdieu (2007) una *“relación práctica con el mundo”* y en ese mismo sentido, una relación de practica pedagógica en el aula, es comprender que

*el mundo impone su presencia, con sus urgencias, sus cosas por hacer y por decir, sus cosas hechas para ser dichas, que comandan de manera directa los gestos o las palabras sin desplegarse nunca como un espectáculo. Se trata de escapar al realismo de la estructura al que el objetivismo, momento necesario de la ruptura con la experiencia primera y de la construcción de las relaciones objetivas, conduce necesariamente cuando hace hipóstasis de sus relaciones al tratarlas como realidades ya constituidas por fuera de la historia del individuo y del grupo, sin recaer no obstante en el subjetivismo, totalmente incapaz de dar cuenta de la necesidad del mundo social* (p. 86).

Presuponer que ciertos patrones sociales pasan por el individuo sin integrarse a su cuerpo y a su historia, es desconocer la dinámica en que se llevan a cabo las circunstancias de las relaciones y las experiencias (tensiones que aparecen); esas otras voces con cuerpos, aquel material cultural y todo ese mundo social que hablan también desde sus percepciones, sus ideas, sus rechazos, sus solicitudes, sus negaciones, sus rebeldías, sus inconformismos, sus silencios, sus indiferencias, su lenguaje corporal, su creencias y muchas otras manifestaciones de la particularidad, distintas a las que una

realidad dada y objetiva espera, atraviesan los cuerpos y de una u otra forma se instalan allí moldeando sigilosa y sutilmente las subjetividades.

Sin embargo, no hay que olvidar que esos patrones tienen que ver según ideas de Bourdieu (2007) con “*condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia*” que “*producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones*” (p. 86) en otras palabras, al parecer existen condicionamientos, formas, modelos, discursos e imaginarios que organizan de cierta manera la realidad y que se han instituido en los modos de vida, repitiéndose y exigiendo a las prácticas unas maneras de actuar para mantener y reproducir cierto orden que es visto como algo natural, (ya que históricamente se ha consolidado de esta manera). Dentro de las dinámicas cotidianas, la realidad se ha asumido, interiorizado, aprehendido y aceptado gracias a ese habitus que menciona Bourdieu (2007)

*que es el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (p. 88)*

Aun así el mismo autor plantea que el habitus también está establecido por las condiciones sociales en medio de las cuales se lleva a cabo, afianzándose por medio de las prácticas y de los sujetos que en ellas participan.

Cabe anotar que el habitus se establece en los cuerpos y en los sujetos, en esa medida las estructuras de las instituciones se encargan de ocupar las realidades, convirtiéndose en piel, en carne, en sentimientos, en ideas asumidas y gestos que se acomodan singularmente en cada quien; es así como las prácticas validan aquello que socialmente se le exige a los sujetos perpetuando en ellos costumbres, modos y creencias que se configuran de maneras diversas de acuerdo con las experiencias individuales, aunque finalmente lo que ocurre es que se produce una inscripción a la estructura que sugiere la prácticas. Según Bourdieu (2007) el habitus

*se constituye en el curso de una historia particular, imponiendo a la incorporación su lógica propia, y por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor, arrancarlas continuamente al estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación. Más aún, es aquello por medio de lo cual encuentra la institución su realización plena: la virtud de la incorporación, que explota la capacidad del cuerpo para tomarse en serio la magia performativa de lo social, es lo que hace que el rey, el banquero, el sacerdote sean la monarquía hereditaria, el capitalismo financiero o la Iglesia hechos hombre". (p. 93).*

De acuerdo con lo anterior y según el mismo Bourdieu (1996), la acción pedagógica

*está destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas. Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se ha definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases. (p. 46)*

Para el autor, el actuar del maestro está condicionado por la intención social de mantener un orden por medio del poder que se ejerce en el aula, en donde unos sujetos, los estudiantes, están pasivamente sometidos a indicaciones, normas y exigencias. Bourdieu (1996) postula que

*la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación). (p. 46)*

La acción de poder que se desarrolla en la acción pedagógica, según lo planteado por Bourdieu (1996), *“puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación”* (p. 47) en ese sentido, es en el discurso que emplea el maestro donde se puede evidenciar ese control simbólico que puede caracterizar una práctica, que finalmente responde a *“las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación”*(p. 47) pero que hacen parte de los intereses de esas “clases dominantes” presentes en la sociedad, que el mismo autor cataloga como *“instancias que ejercen una acción de violencia simbólica”*(p. 48) sobre esos otros grupos que son excluidos, vulnerables o considerados de menor rango e importancia dentro de la sociedad, pues dentro de las prácticas pedagógicas, afirma Bourdieu (1996) *“los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas”* (p. 61) de haber un ejercicio de reflexión, observación y análisis que permita al maestro verse y cuestionarse como un actor dentro de una serie de escenas escolares que reproducen las situaciones sociales dentro de esas *“condiciones institucionales”* que tienden a *“codificar, homogeneizar y sistematizar el mensaje escolar (cultura escolar como cultura «rutinizada»)”* (p. 99), es decir, hábitos y rituales que se adhieren a la práctica del maestro, podrían salir a la luz dichos, de forma que permitiesen pensar la práctica en sí misma, tal como es y se da, atravesada por fuerzas, presiones y luchas.

Bourdieu (1996), explica la dinámica en que se desarrolla la práctica del maestro como una actividad que posiciona, justifica y aprueba los medios para conseguir los fines que socialmente se le demandan a la escuela y al maestro. En términos del autor la práctica es una

*situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. Designando y consagrando a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite, y por lo tanto autorizado a imponer su recepción y a*

*controlar su inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere al discurso profesoral una «autoridad estatutaria. (p. 158)*

Las prácticas sociales están presididas bajo estructuras, juego de poderes y ritos de esta forma, se puede evidenciar que la escuela como estructura social contiene dentro de sí la práctica pedagógica y de igual manera, la interviene o la atraviesa por ese conjunto de particularidades que la organizan y la gobiernan. La escuela, acoge, gobierna, orienta e influye las prácticas, pero la familia, la economía, las historias e intereses personales y el Estado también participan en este entramado de relaciones, dentro de las cuales, los sujetos asumen también unas funciones, unos roles y por consiguiente unas formas de ser, sentir y actuar. Por ello las narraciones de hechos reales que contextualizan y ejemplifican la revisión de documentos legislativos del Estado y que tienen que ver con la educación, la descripción del contexto donde se lleva a cabo la práctica, la revisión de los documentos institucionales del colegio, los testimonios de los niños recogidos a partir de una serie de preguntas que se les hizo para conocer su percepción sobre aspectos relacionados con la práctica del maestro evidencian un recorrido básico para entender como otros actores, circunstancias y factores intervienen en el aula de clase.

### **HUERGO Y LAS DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA**

En relación con lo anterior se puede decir que las prácticas pedagógicas son vistas, por lo general, como dispositivos que se utilizan con un fin específico, reduciendo su perspectiva a un sentido instrumental que las separa, señala Huergo, (2010) *“de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y las atraviesan” (P. 1)* dado que la práctica del maestro no debe ser vista como una sola unidad aislada, sino como parte de un todo que la incluye y que se da en relación con la sociedad y las instituciones que la conforman, produciendo tensiones y conflictos. Propone el mismo autor que *“asistimos a un momento de crisis de las instituciones formadoras de sujetos, debido en gran medida a la inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social respecto de las condiciones materiales de vida” (p. 2)* en otras palabras, aquello que propone la escuela con sus ambientes de enseñanza aprendizaje, parece difiere con las realidades que existen en el mundo de la vida y muchas veces van en disonancia con aquellas situaciones concretas que se presentan en el transcurrir de la cotidianidad.

Dice Huergo (2010) que la cultura escolar se encuentra situada en un ir y venir de formas por medio de las cuales se desarrollan sus procesos de comunicación, formación y enseñanza; por un lado, destaca el autor que, *“emergen en los espacios escolares, por ejemplo, formas nómadas de la atención y de la memoria, que suelen ser incomprendidas por el aparato escolar”* (p. 2) de esta manera las prácticas se asumen de formas diversas sin dejarse encasillar indica el autor en *“una única identidad ideológica, sexual, profesional o de clase, que no se deja encerrar dentro de roles que antes eran definitivos, en instituciones como el matrimonio”* (p. 2) por consiguiente y aparentemente, no existe un ambiente estático dentro de las practica que se desarrollan al interior de la estructura institución denominada escuela.

Por otra parte, Huergo (2010) mencionando a Maffesoli (2004) y a Bauman (2010) propone una serie de tipos de “sujetos educativos” que se mueven en esas tensiones que surgen dentro de las prácticas escolares. En ese contexto cabe preguntarse si los sujetos educativos son

*“jugadores” que aceptan un mundo de riesgos e intuición, aunque con algunas precauciones, siempre que no signifiquen un control absoluto. O si son “turistas” que están en todos los lugares donde van, pero en ninguna parte son del lugar; en su mundo, lo extraño (como la cultura escolar) está domado y ya no asusta. El turista, huidizo del confinamiento en el hogar, acepta los “paquetes” (en este caso, educativos) siempre que contengan estimulación, complacencia y diversión. O si los sujetos educativos son “paseantes” que viven la realidad como una serie incesante de episodios, es decir, sucesos sin pasado ni consecuencias, donde los encuentros no tienen incidencias (cf. Bauman, 2003b: 54-63). O si son todas esas cosas a la vez”.* (p. 3)

Por consiguiente, se puede decir que la heterogeneidad de los sujetos en el aula suele ir de aquellos que conscientemente asumen comportamientos diferentes, pasando por aquellos a quienes les es indiferente la norma o exigencia a la cual se deban adaptar, a aquellos que aceptan la estructura solo si les parece atractiva para sus fines e intereses personales. Dentro de la práctica del maestro entonces se presenta una gran diversidad de roles y actitudes que pueden asumir los individuos frente a esa realidad que les presenta el aula. Los niños que por ejemplo se destacan académicamente tienden a obedecer, aceptar y cumplir la norma, no ponen resistencia y en esa medida encajan en

la práctica y son aceptados fácilmente. Otros prefieren no comprometerse demasiado y van de la norma al incumplimiento del deber sin problema. Otros sujetos aprueban los saberes y con ellos las exigencias que conllevan solo si estos responden a sus necesidades e intereses. Finalmente, hay sujetos cuya presencia en el aula de clase no significa que encuentren relevante para sí lo que allí ocurre o se dice.

El autor hace también referencia al tiempo, como un elemento en tensión dentro de las prácticas que se llevan a cabo en la institución educativa con el cual se organiza, se distribuye, se anticipa o se innova, todo lo anterior en contraste con un tiempo, a los ojos de Huergo (2010) que se basa en Harvey (1998), *“errático, de incertidumbre y marcada contingencia, y un tiempo a veces “explosivo”, revolucionario y creativo”* (p. 3) tanto de los estudiantes como de los maestros, fisuras que se entrevén en medio de esas estructuras que buscan sistemáticamente organizar las maneras, lugares y tiempos en que se deben dar los aprendizajes, la enseñanza, las relaciones y los hábitos que se tienen que llevar a cabo para el buen funcionamiento de la institución.

Por otra parte, los rituales para Huergo (2010) implican un factor en el que *“ciertas regularidades y rutinas, repeticiones y operabilidades en los intercambios e interacciones producidos en las socialidades”* (p. 3) se llevan a cabo en la escuela y adquieren sentido ya que provienen en parte de la estructura social que la rodea y que los convierte en algo conocido, naturalizado y aceptado.

La práctica del maestro, a modo de ver de Huergo (2010), puede observarse desde los diferentes puntos en que se perciba la escuela con sus ritos y sentidos por ejemplo: *“como espacio donde se hace visible una “cultura” compuesta por diversos rituales”* (p. 6), todo aquello que se realiza y se legitima diariamente; *“la escuela como espacio de pugna por el sentido del mundo, de la vida y de la experiencia subjetiva”* (p. 6), en este sentido se concibe la escuela como territorio institucionalizado al cual se asiste para ejercer un derecho, el de la educación, pero también como un escenario donde las formas de comprender la realidad pueden enfrentarse entre sí para imponer un tipo de subjetividad sobre otras; finalmente, la escuela como *“micro esfera pública, donde se expresan los desencuentros y los conflictos”* (p. 6).

Huergo (2010) sostiene que las prácticas sociales, en relación al ejercicio del acto educativo y pedagógico se han ido constituyendo histórica, cultural y socialmente fundamentadas en lo que hoy conocemos, lo que creemos y lo que pensamos, de esta

forma se han instituido unas formas específicas de hacer en el aula de clase, lo que permite al autor al referirse a la práctica decir que

*alude tanto a un proceso como a la acumulación lograda en él que, más que un resultado, es una internalización o apropiación. También práctica designa un uso continuado y durable; en este sentido está relacionado con lo habitual y lo acostumbrado, como así también con lo tradicional. (p. 16)*

Es así como ese habitus que Huergo (2010) retoma de Bourdieu (1991) provoca, según este último autor, una “*internalización de la exterioridad*” (p. 15) en los sujetos que apropian lo que social e institucionalmente les sugieren o imponen para que suceda, lo que señala Huergo (2010) como un “*investimiento práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposiciones subjetivas*” (p. 15) producto de marcas, maneras y disposiciones socioculturales históricamente aceptadas y que se reflejan en los cuerpos.

Así mismo, las prácticas, sostiene Huergo (2010), se constituyen en medio de tres características o dimensiones una es la institucionalidad, otra la gramaticalidad cultural y la subjetividad. “*La primera es una dimensión de los fenómenos humanos que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social*” (p. 17) en ese sentido es todo lo referente al orden y a la disciplina de las conductas individuales que se plantea bajo la forma de leyes y normas. La segunda propone Huergo (2010) “*alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada*” (p. 18) esta característica de las prácticas tiene que ver con las creencias, costumbres y formas de hacer que han sido heredadas y que se han perpetuado con el paso del tiempo pues no se cuestiona ni esencia, ni su manera y tampoco su finalidad; claro está que las resistencias, cuando surgen, también hacen parte de esa gramaticalidad al constituirse en desafíos a esos paradigmas que la cultura interpone. Por último, Huergo (2010) también habla de la subjetividad que “*es el proceso de mediación entre el “yo” que lee y escribe y el “yo” que es leído y escrito*” (p. 19) de esta forma se entiende que el sujeto requiere del lenguaje y de otros para ser leído, escrito e interpretado en concordancia con aquello que ha legitimado la cultura o con esas formas particulares de expresión e interpretación

que aparecen como signos de autonomía, resistencia, crítica o transformación constituidos por experiencias diversas.

La práctica del maestro entonces se encuentran ubicadas en una intersección en la cual convergen distintas realidades que de alguna forma también se modifican o incluso se mantienen inalterables, dentro de esa dinámica que se propone y se vivencia en el aula, lo cual nos conduce a entender que las practicas también se constituyen en un campo expresivo, simbólico de sumisión/aceptación pero por otro lado, en un territorio de competencia marcado por una lucha en relación a la adquisición de los conocimientos, o como se mencionó más arriba de imposición, donde unas y otras subjetividades que lidian por ganar terreno en la carrera se enaltecer sus propias formas de comprensión del mundo y por último son un espacio de rebeldía/oposición frente a los sentidos y discursos que se adscriben a las prácticas. De todas maneras Huergo (2010) anota lo siguiente: *“precisamente en esa conflictividad discursiva, los sujetos se forman como tales, donde la dispersión discursiva debería ser privilegiada frente a las pretensiones monolíticas de la escolarización y las formas de neo disciplinamiento, así como frente a los discursos pedagógicos normativos”*. (p. 6)

Huergo (2010) reflexiona sobre la posibilidad que tienen los sujetos dentro del acto educativo de aceptar o no la interpelación que se hace desde la práctica propuesta, mencionando a Buenfil Burgos (1993) expresa que

*lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone.”* (p. 21).

Desde el anterior punto de vista, los sujetos o agentes en términos del autor, que ingresan o hacen parte de las prácticas que en el aula se desarrollan, se integran a esta pero llevando consigo sus propias prácticas en forma de sentires, percepciones y

vivencias que pueden o no ser receptivas ante ese llamado que la práctica del maestro les hace.

Para esto es necesario entender tal práctica como un proceso recíproco, en el cual se reconoce al sujeto desde sus propias experiencias porque, como piensa Huergo (2010) *“necesitamos saber y reconocer quién es el otro con el que vamos a plantear el proceso de comunicación/educación, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, sus saberes, sus formas de aprender, etc”* (p. 21) para pensarlo desde ejercicios pedagógicos que tengan que ver con el arte, la mediación, el diálogo, el encuentro o la persuasión que no contengan elementos de violencia como la opresión, la imposición o la colonización de subjetividades, que finalmente, bien sea de una manera u otra, son prácticas que van a volverse cuerpos que las interiorizan, que las vuelven piel, al ser, cuerpos que *“ese terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; es el lugar de la subjetividad incorporada o encarnada; es la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, o –dicho de otro modo- entre el individuo interpelado y el sujeto constituido”* (p. 23).

Al referirse al cuerpo, es importante tener en cuenta que es allí donde se asientan todas las marcas culturales y sociales de aceptación, exclusión e identidad; en esa medida el cuerpo al aula de clase también llega habitado de temores, mecanismos de defensa o aceptación, sensores emocionales que indican familiaridad o peligro, dualidades que han quedado registradas en forma de lo bueno y lo malo, imaginarios, resistencias, desconfianzas o afectos que de alguna forma se convierten en elementos que la práctica del maestro no puede pasar desapercibidos; de esta manera al analizar la práctica podemos reconocer si en ella de acuerdo con Huergo (2010)

*ha tenido un sentido hegemónico (en la medida en que tiende a generar prácticas y representaciones conformistas respecto a un orden social establecido, a las relaciones sociales que lo sostienen, a modos de pensar que avalan la dominación) o, en cambio, tiene un sentido contra hegemónico (en la medida en que tiende a generar distintos modos de cuestionamiento y resistencia y/o produce modificaciones en las relaciones sociales de dominación, en prejuicios o discriminaciones, en actitudes individualistas, en modos de pensar dogmáticos o iluministas, etc.).* (p. 24).

En relación con lo anterior, Huergo y Fernández (2000) plantean la noción de disciplinamiento con la cual se refieren a *“la organización racional de la vida social cotidiana”* (p. 92) con esto apuntan al control u organización que se desea establecer desde estructuras sociales que buscan *“el progreso moral, la justicia y la felicidad del hombre”* ideas de carácter *“controlador, manipulador y dominador de lo diferente y los diferentes.”* (p. 92) Es importante mencionar que este poder regulador de acuerdo con Huergo y Fernández (2000) *“no se aplica a los individuos, sino que transita a través de los individuos”* (p. 93) de esa manera explican los autores que los individuos resultan ser un *“efecto del poder”* que para el caso de este trabajo de investigación, la idea aplica para poder visualizar que sujetos se configuran en medio de las formas de organización y disciplina que se disponen en la práctica.

Tales figuras de poder se establecen sobre los espacios, los cuerpos y también sobre los saberes. Dicen Huergo y Fernández (2000) *“las disciplinas son portadoras de un discurso, crean aparatos de saber y conocimientos”* para los autores es el *“discursos de la normalización”* (p. 93) lo que implica *“el poder de dominación sobre un campo de conocimientos”* (p. 93) en otras palabras *“el portador de ese saber en la escuela (el educador) posee, entonces, el poder que le corresponde”* (p. 93) de esta manera el conocimiento que se imparte en el aula e incluso la manera de hacerlo reflejarían posiblemente dichos mecanismos de autoridad. De acuerdo con lo anterior, los autores recurren a Foucault (1976) para advertir que en la institución escolar la norma se materializa en *“rituales y rutinas, secuencias de contenidos, administración de espacios, en diseños arquitectónicos, en la vigilancia jerárquica, el examen, la sanción normalizadora, la inspección, el registro”* (p. 93) todo esto para reproducir un orden social.

Sin embargo y de acuerdo con los autores Huergo y Fernández (2000) *“el conflicto se evidencia en las resistencias y las formas de lucha por las identidades culturales”*(p. 123), de esta forma los escenarios educativos se convierten no solo en espacios donde la dominación cultural tiene lugar, sino que además en el surgen formas de rebelión que no se acogen a los modelos, para este caso el presente trabajo dilucidará cuales son las características de dichas tensiones y resistencias que se presentan en ese lugar donde según esto mismos autores *“se despliega toda una danza corporal de movimientos, miradas, gestos, discursos donde se conforman esos habitus. El cuerpo está totalmente implicado”* (p. 142) y mediado inclusive por toda una serie de objetos *“portadores de*

*sentido y que actúan como escenografía y vestuario de cada puesta en escena del aula y que aportan a la conformación del habitus-docente y del habitus-alumno” (p. 143) por tanto la forma en que el maestro y estudiantes conciben el espacio y los objetos, es también una tarea de la observación de esta práctica.*

### **1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

*“El proceso de enseñar que implica el proceso de educar y viceversa contiene la pasión de conocer”*

*Paulo Freire*

Muchas de las prácticas que llevan a cabo los maestros en la escuela se caracterizan por ser implementadas en el día a día, sin ser observadas por quien las diseña y las desarrolla. Al parecer, los maestros normalmente no analizan lo que hacen y tampoco su influencia en la formación de los sujetos que tienen bajo su responsabilidad. Pocas veces hay un acercamiento a las realidades que se manifiestan en los ambientes de enseñanza y aprendizaje que se proponen, para intentar comprender un poco más, las razones por las cuales ocurren y se dan toda la diversidad de situaciones, comportamientos, sentires y relaciones dentro del aula. En este ejercicio de observación la práctica del maestro es el objeto de estudio que se analiza, desde aquello que se configura y se construye en las clases de educación artística retomando la experiencia como insumo y herramienta de comprensión y explicación de la realidad del grupo de grado tercero de primaria del Colegio Guillermo León Valencia I.E.D. de la Localidad de Engativa.

Todo lo que acontece en el aula, al parecer, es también producto de una dinámica social que empieza en la familia y que en consecuencia, influye en el ejercicio de las prácticas del maestro que además, están inmiscuidas en terrenos de poder, estructuras sociales, necesidades, funciones, intereses y exigencias que provienen de los maestros, los estudiantes, el Estado y la sociedad. Realidades que se adhieren a la práctica y la permean convirtiéndola en un potencial objeto de estudio que al observarlo le podría arrojar razones y explicaciones sobre lo que acontece en el aula. Estos actores familia, escuela y sociedad desde las estructuras legales están comprometidas con la educación sin embargo existen tensiones entre ellas pues sus estructuras e intereses en ocasiones no coinciden.

Para este trabajo de investigación, se considera importante disponerse desde el rol de maestro para revisar la forma en que concibe su labor, identificando aquellos aspectos que con sus singularidades atraviesan su quehacer y de esta forma se problematice, no para evaluar o clasificar como buena o mala su práctica, sino para comprender por qué hace se hace, cómo se hace y qué resultados o configuraciones obtiene o establece con aquello que hace.

Observando y reflexionando sobre su práctica, el maestro probablemente podrá adquirir mayor habilidad al interpretar a esos otros con quienes interacciona a diario y con los cuales surgen relaciones específicas y hechos que se manifiestan en la realidad del aula de clase, la que además está inserta en un contexto social que le exige a los profesores cumplir tareas alternas que amplían su acción y su responsabilidad. Tener en un mismo salón de clase a un conjunto de historias de vida que demandan, además de la enseñanza de saberes disciplinares responsabilidad, atención, afecto en algunos casos, reconocimiento y cuidado, es una ardua labor que cobraría mayor sentido de ser observada y explicada en su complejidad, más aún si tal realidad es atravesada por la intención formativa característica de la educación artística.

Pensar y reflexionar la práctica del maestro como un ejercicio social inherente a esta labor, podría significar ir más allá de la ejecución mecánica de los rituales escolares, del adoctrinamiento, de la enseñanza, la evaluación y de la norma especificidades de la labor docente que se van ligadas a los deberes que el maestro debe cumplirle al Estado, a la familia, a la propia escuela y a la sociedad para convertirse en una puerta que se abre hacia la comprensión de la realidad de los escenarios en los cuales se lleva a cabo la práctica del maestro, pues como afirma Peña et al. (2010) *“se hace necesario contextualizar la escuela en ese nuevo entramado social fuertemente cambiante”* (p.9) lo cual quizás, hace que las nuevas generaciones adopten distintas formas de ver, entender y asumir el mundo, lo que exige al maestro empoderarse de una visión crítica y analítica con la cual pueda entender aquello que posibilita, inhibe o limita su acción en el aula.

Una reflexión sobre la práctica debe estar enfocada a contribuir socialmente, por ello Peña et al. (2010) comentan que *“se hace necesario repensar cuál es y cómo es hoy el sujeto educativo y correlativamente también el otro elemento de la relación, el*

*profesorado*” (p. 13). Para ello se requiere observar, analizar, comprender e intervenir de acuerdo con su particularidad las relaciones, saberes y tensiones que se conforman en ese micro sistema social que es el aula, conformando finalmente un reflejo (en menor escala) de todo aquello que sucede a nivel macro y desde donde, según Peña et al. (2010) se

*“afectan en mayor o menor medida al profesorado y le instan a resituarse como «profesional» de la educación –a veces discutido y cuestionado– y en un sentido propiamente comunicativo, como persona que con su interacción individual, única y subjetiva, favorece el aprendizaje de sus alumnos”* (p. 14)

Por tanto, su práctica no elude los procesos de inter subjetividad por estar siempre en relación con otros, claro está, sin desconocer que la práctica del maestro ejerce un poder relacionado con la vigilancia, la aprobación o el orden sobre aquellos a los cuales va dirigida.

Las formas de ser, sentir, pensar y actuar de aquellos que hacen presencia dentro de las aulas están marcados por historias de vida, carencias/excesos afectivos o materiales, aspectos sociales, culturales, limitaciones, vacíos o violencias que de no ser entendidas por parte del maestro continuarán naturalizándose sin una adecuada visión que las interprete. Asumir la práctica educativa desde la lógica social del “deber ser” no permite ver el oficio de una manera compleja, más allá del acto de la enseñanza.

Ampliar su campo de acción al análisis de su propia práctica, tal vez permitiría al maestro hallar respuestas que le darían la posibilidad de comprender el acontecer de la escuela y de esas realidades que recibe en los cuerpos de los niños y jóvenes en forma de problemáticas sociales, imaginarios, exigencias y patrones culturales de distinta índole, que ingresan a un sistema administrado por normas morales, formas de control y de mecanismos de reproducción de los juegos sociales de interacción, estratificación, dominación, homogenización y clasificación que se viven al exterior de la escuela, pero que de forma simultánea encuentran en dichas particularidades de los sujetos, resistencias que se anteponen a las figuras y dinámicas de poder que gobiernan el ambiente escolar y que desde luego orientan la labor de los maestros.

Por lo anterior y como ejercicio de comprensión e investigación sobre las prácticas educativas y pedagógicas de los maestros el presente trabajo se propone indagar ¿cuáles

son las características de los sujetos, los discursos, los saberes y los ambientes de enseñanza – aprendizaje que se configuran en una práctica de Educación Artística?

#### **1.4 OBJETIVO GENERAL**

Comprender en términos generales cómo se configura una práctica desde la educación artística, dando relevancia a la experiencia que narra y describe elementos sociales y culturales que intervienen el quehacer del maestro.

#### **1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Observar y describir la experiencia que recoge el maestro por medio de su práctica.

Narrar algunos hechos reales de la práctica del maestro que conlleven a su interpretación y comprensión.

Identificar algunos factores externos e internos a la escuela como rituales, imaginarios, costumbres, estructuras legislativas, hábitos, necesidades e intereses que influyen en la práctica de educación artística observada.

Conocer el papel que tiene Educación Artística como saber en la conformación de la práctica que se analiza.

#### **1.6 JUSTIFICACIÓN**

*“Pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor”.*

*Paulo Freire*

La práctica pedagógica está ubicada en una intersección de realidades, unas provienen de la propia institucionalidad (escuela, familia o Estado), otras por su parte emanan de la cultura y muchas otras inmateriales e intangibles provienen de la subjetividad de cada individuo, en suma la práctica pedagógica es una realidad particular producto del cruce de diferentes elementos que constituyen la identidad y la subjetividad de cada individuo. Lo anterior conduce a la necesidad de pensar la práctica como un objeto de estudio para reflexionar sobre aquellos factores que la permiten (Echeverry, 2009). La práctica del maestro es una labor a la cual ingresan factores que la delimitan, orientan, coaccionan, dirigen, median o intervienen por tanto para la educación es indispensable conocer estos aspectos, pues daría elementos que alimentarías y aportarían a la construcción de un discurso pedagógicos especializado en la comprensión de la práctica. Desde luego, dice

Echeverry 2009 que tales reflexiones, observaciones y discusiones que se establezcan para conocer lo que hace el maestro

*no resolverán la serie de situaciones problemáticas que le toca sortear al docente cuando desarrolla su labor en el aula de clase. Sin embargo, su consideración ayudaría a una mejor comprensión de las interrelaciones e interacciones que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto académico situado. (Echeverry, 2009, p. 53)*

En ese sentido, no se trata de ver la práctica pedagógica como un acto mecánico, técnico y fáctico, sino como un hecho humano, comunicativo, cultural y social, al cual es importante hallarle su sentido; para ello es necesario abrir las posibilidades de pensarla desde otros lugares para que creencias, expectativas o imaginarios que cultural o socialmente probablemente orientan las finalidades y los modos de la labor del maestro, no limiten su comprensión. Tales creencias y prácticas se encuentran insertas en la cultura, que de acuerdo con Edward B. Tylor, citado Pérez Gómez (2000), es *“aquella todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos para el hombre en cuanto miembro de una sociedad”* (Pérez Gómez, 2000, p.13).

En consecuencia la escuela, su estructura, sus roles, sus demandas, sus ritos, ritmos, necesidades y exigencias no están por fuera de todo este entramado de sentidos, acciones y relaciones socio culturales que surgen, de una *“herencia social, no biológica de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la controvertida textura de la vida de los individuos y grupos humanos”* (Pérez Gómez, 2000, p. 13).

Dicha herencia según parece se reproduce, se transmite y se legitima también en la escuela y por supuesto, por medio de las prácticas, teniendo en cuenta que si ese *“conjunto de significados, expectativas y comportamientos se arraigan y perviven, es porque manifiestan un cierto grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno”* (Pérez Gómez, 2000, p.14). En este sentido la escuela y su organización, favorece la conformación de un caldo de cultivo

propicio para que muchas de esas pautas sociales se mantengan vigentes y se hayan hecho necesarias como modelos de orden y comportamientos.

La reproducción de dichos imaginarios relacionados con las normas, el deber ser de las instituciones o de los roles que se deben asumir en la sociedad, están vinculados con lo que Geertz (1993), citado por Pérez Gómez (2000), explica al referirse a las *“relaciones de interdependencia y autonomía entre la cultura y la estructura social, al considerar la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción”* (Pérez Gómez, 2000, p. 15) es así que el vínculo entre todo ese conjunto de formas simbólicas de representación de la realidad con lo social consolidan la práctica como medio en que el hombre ha de llevar a instituir la reglamentación de su vida diaria.

Lo anterior es verificado también por Geertz (1973) con el siguiente enunciado que retoma y plantea a su vez Pérez Gómez (2000) afirmando que *“el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer”* (Pérez Gómez, 2000, p. 15) es así que la escuela y sus prácticas acogen una de tantas formas racionales para mantener un orden, es decir por medio del acto educativo, que de acuerdo con Castoriadis (1993) mencionado del mismo modo por Pérez Gómez (2000), *“no hace más que reproducir, repetir o prolongar formas ya existentes”* (Pérez Gómez, 2000, p. 15).

Sin embargo, Pérez Gómez (2000) brinda una idea alrededor de la educación, con la cual da a entender que este acto social puede volverse sobre sí mismo *“reflexivamente para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo”* (Pérez Gómez, 2000, p. 16). La práctica del maestro, por lo tanto y como parte de ese acto educativo, podría revisar sus patrones, relaciones y significados

*que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables* (Pérez Gómez, 2000, p. 16)

También, porque se han naturalizado y se han legitimado históricamente en todos los ámbitos de la sociedad y desde luego en espacios como la escuela donde lo que se produce es un intercambio y cruce de sentidos, costumbres y experiencias que hacen parte de cada uno de los sujetos que aportan todo este material sensible y que a la vez lo han tomado de la cultura y de la sociedad influyendo en el acontecer cotidiano de la interacción que el maestro establece con su práctica.

Por tanto, Pérez Gómez (2000) también sugiere al docente *“someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes”* (Pérez Gómez, 2000, p. 18), fruto no solo de la estructura que orienta las prácticas y el ambiente de escolar, sino además, de otros tipos de exigencias sociales más orientadas al consumo, la productividad y el mercado, con lo que la esencia de la finalidad educativa queda desplazada por intereses que la institución escolar reproduce por medio de lo que Pérez Gómez (2000) describe como

*la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, euro céntrica y abstracta, la proliferación de rituales carentes de sentido, el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados incluso memorísticos y sin sentido, distanciado de los problemas reales que lógicamente han provocado aburrimiento, desidia y hasta fobia a la escuela y al aprendizaje.* (Pérez Gómez, 2000, p 129)

Las anteriores razones podrían dar explicación a actitudes, reacciones, relaciones con el conocimiento y entre los sujetos que se pueden revelar en la práctica, orientada según propone el autor, por esa tendencia de la escuela a uniformar desde la niñez. Pero no solo la organización de la estructura institucional incide en los procesos educativo y en el hacer del maestro, pensar la práctica implica de forma adicional tener en cuenta que

*la escuela, que en la actualidad atiende desde edades tempranas el desarrollo de las nuevas generaciones, ha de asumir funciones y desempeñar roles que anteriormente estaban reservados a la vida familiar, por tanto también sus formas de organización y sus modos de interacción deben amparar las*

*atenciones afectivas tradicionalmente denostadas en la institución familiar*  
(Pérez Gómez, 2000, p. 133)

Lo que supone un innegable efecto sobre las prácticas del maestro, que debe ocuparse además de aspectos ligados al desarrollo emocional y/o hábitos elementales de comportamiento de los sujetos que recibe en el aula o ser garante del cumplimiento de las responsabilidades que tiene la familia con el niño, lo cual es un elemento que se añade a una posible observación. Aparentemente el maestro no debería tener dichas responsabilidades, pero al menos, eso es lo que se predica en la institución donde se lleva cabo esta práctica, ya que al maestro se le pide estar al tanto de varios aspectos relacionados con los derechos de los niños.

Para entender todo ese complejo sistema de relaciones culturales, información e identidades que se trasponen en un intercambio comunicativo es necesario apoyar el supuesto de Goodman (1992), sugerido por Pérez Gómez (2000), al proponer que

*la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas*  
(Pérez Gómez, 2000, p. 147)

En otras palabras, cuando se le otorga a todo el acontecer en el aula una importancia que permita ver, analizar y describir lo que allí ocurre se podría dar explicación a esta realidad, que pues como lo anota Pérez Gómez (2000) “*son características de la cultura escolar que condicionan y presionan el comportamiento de todos los implicados en la vida escolar*” (Pérez Gómez, 2000, p. 147) como por ejemplo los patrones de desempeño (logros), estandarización, eficacia, medición y competitividad que rigen la sociedad alineándola con intereses institucionales y definiendo muchas de las pautas con las cuales debe orientarse la finalidad de la escuela.

Al observar los componentes de la práctica: “*los métodos que se utilizan en clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones*” (Pérez Gómez,

2000, p.163 ) entre muchos otros elementos que tienen que ver con una estructura que le da forma y que se instaura desde un poder funcional cuyo orden principal lo rige la institución, el maestro se permite visualizar otros elementos externos al aula y a la escuela que confluyen en el contexto escolar ubicándolo, como revela Hargreaves (1994) abordado por Pérez Gómez (2000), *“en una delicada encrucijada , viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto caracterizado por la complejidad tecnológica y la pluralidad cultural”* (Pérez Gómez, 2000, p.163).

En esa medida, es entendible que la práctica del maestro sea un punto de encuentro en que todo ese cauce de hechos sociales, diversos y dinámicos concurren para dar como resultado otra gran cantidad de estados, sucesos, realidades y significados que se miran de soslayo o que ni siquiera se determinan, debido a lo que el mismo Hargreaves (1994) plantea como *“las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático”* (Pérez Gómez, 2000, p.163) que estipulan lo que el maestro debe hacer en el aula, limitando su campo de acción, y por qué no, su creatividad, su voz y su autonomía, pues claramente, como dice Pérez Gómez (2000), *“reproducir roles, métodos y estilos habituales es la mejor estrategia para evitar problemas y conflictos con los compañeros y con los agentes exteriores: familias y administración”* (Pérez Gómez, 2000, p.163) que hacen parte de ese ecosistema social en el cual también se puede agregar el Estado, las maquinarias económicas y políticas que también contribuyen a moldear aquel deber ser del acto educativo, del maestro y de su trabajo.

Es importante, entonces, impulsar la observación de la práctica pues en ella también acontece la cultura de los alumnos (Pérez Gómez, 2000), la que adquiere además unas características propias que se han alimentado con experiencias personales y familiares que les otorgan una visiones del mundo distintas a las que encuentran en la escuela y a las que les ofrecen sus maestros y que terminan siendo doblegadas, invisibilizadas, desconocidas o sometidas por estructuras de poder.

Pérez Gómez (2000) afirma también que *“la cultura de los alumnos se muestra dependiente de la cultura de los docentes”* es decir *“se encuentra sustancialmente mediada por los valores, rutinas y normas que imponen los docentes”* (Pérez Gómez,

2000, p.164) quienes dominan con formas de enseñanza y disciplina instauradas en el aula, aunque no se puede negar que existen momentos de tensión en los cuales emergen reacciones y actitudes que ponen en evidencia formas de resistencia y subversión, evidenciado los desacuerdos ante los modos de hacer del maestro. Hacer una lectura de dichas tensiones, describirlas y narrarlas podría conferir al maestro una información valiosa que le facilite hallar respuestas para asumir de forma más comprensiva cada circunstancia que se manifieste en el aula.

Los modos e imaginarios de docentes, estudiantes y otros actores que participan en el acto educativo, las características de los espacios de aprendizaje, los tipos de relaciones, las formas de interacción que se dan, los saberes que se transmiten y la influencia de la educación artística en todo este panorama heterogéneo que se presenta en la escuela, se puede resaltar por medio de *“el elemento fundamental en la práctica del docente, el componente básico del conocimiento experto útil y relevante, que es el desarrollo de la reflexión”* (Pérez Gómez, 2000, p.190) tal como lo propone Zeichner (1990) y Elliot (1993), mencionados ambos autores por Pérez Gómez (2000), que lo entienden *“como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente”* (Pérez Gómez, 2000, p.190). Por ello la importancia de revisar la acción pedagógica para resignificarla y encaminar esfuerzos que permitan tomar conciencia de aquello que la atraviesa para mejorarla y acertar en la comprensión de todo el contexto que la contiene.

## 1.7 MARCO METODOLÓGICO

*“Pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionar la práctica”*

*Paulo Freire*

La observación como parte de la estrategia metodológica para analizar y comprender una práctica particular (teniendo como referentes las apreciaciones de Bourdieu y Huergo), es un mecanismo que no se puede apartar de la realidad social que la rodea. En ese sentido, la práctica del maestro se debe apreciar como parte de una totalidad que la contiene y que la convierte en un acto social, por lo tanto comunicativo dentro del cual

se posibilitan maneras de ser, sentir y vivir el mundo, lo anterior mediado por la historicidad particular de cada sujeto que interviene en este intercambio y a la vez por un orden simbólico planteado por un sistema de significados, poder, control y reglas representado, para este caso, en la institucionalidad del Estado, la propia escuela y la familia. Paulatinamente se involucrarán a estas caracterizaciones narraciones de hechos o momentos concretos y reales de la práctica estudiada.

Las prácticas por tanto son diversas y para este caso particular, la presente investigación busca descubrir las características que hacen singular la práctica seleccionada, ya que tanto el maestro como los alumnos son sujetos que varían sus propias dinámicas subjetivas traídas del mundo exterior al aula para combinarse, transformarse y mezclarse en medio de una serie de estímulos que provoca el ambiente escolar como los rituales, las normas y las tensiones.

La articulación entre medio sociocultural (costumbres, ideas, creencias heredadas y transmitidas), subjetividades presentes en el acto educativo que se da en el aula (experiencias personales que van constituyendo a los sujetos para decir e interpretar la realidad según su forma de aprehender la vida) y la institucionalidad escolar como mecanismo de regulación de los sujetos, son elementos vitales para comprender cómo se da una práctica de educación artística.

Teniendo en cuenta lo anterior el trabajo inicial metodológico que se va a realizar para identificar y describir la influencia de ciertas estructuras institucionales en la práctica, es el análisis de algunos de los principales textos que plantea la institucionalidad legislativa en nuestro país, iniciando con la Constitución Política Nacional. Luego se revisan los documentos institucionales del colegio donde se lleva a cabo la práctica observada (Manual de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional, Plan de Área y de Aula) para intentar descubrir cómo estos lineamientos intervienen la práctica analizada y descubrir en ellos lo que se plantea por educación, sujeto, escuela y saberes para entender como estas orientaciones legales influyen en el ejercicio de la práctica en educación artística. Luego se hace referencia a la familia como elemento social que se relacionado con la práctica.

Luego, se hizo un ejercicio de observación en el cual situaciones, características de la población, comportamientos, imaginarios, costumbres, creencias y comentarios se visualizaron para quedar registrados en descripciones narrativas que recogen algunos

momentos ocurridos teniendo en cuenta los elementos de tipo general que influyen en la práctica y aquellos de tipo más específico como los ambientes de Aprendizaje, las formas de enseñar, los tipos de relaciones que se dan y los tipos de saberes todo ello para comprender cómo estos aspectos configuran la práctica.

En el caso del presente estudio se registraron los relatos, interpretaciones y descripciones de quien observa al grupo desde el inicio del año escolar 2016 (enero) hasta finalizar el primer semestre de este año (junio), es decir por un período de seis meses. Las descripciones se recogen a lo largo del texto para ejemplificar y contextualizar conceptos planteados por los autores y de forma narrativa explicitar comportamientos o situaciones acontecidas en distintos momentos de la práctica y que influyen en el sentir y el hacer del maestro.

Después, para conocer e interpretar algunos aspectos de la subjetividad de los niños se realizaron entrevistas que luego se analizaron en busca de información que explique determinados rasgos, comportamientos o sentires de los individuos que conforman el grupo en relación a lo que entienden por escuela, salón de clase, la labor del maestro, los saberes que aprenden y en especial de la clase de educación artística (expresión corporal). Finalmente, se concluye este trabajo de investigación con una serie de conclusiones relacionadas con la práctica que se observó y analizo.

De acuerdo con las categorías que plantean los autores, el análisis y la observación se centraran en las siguientes categorías:

#### **ASPECTOS GENERALES DE LA PRACTICA (De acuerdo con HUERGO):**

**Institucionalidad:** conjunto de normas, leyes y pautas que regulan el comportamiento de los individuos estructurándose en y desde lugares de poder o espacios sociales, como el Estado, la escuela y la familia.

**Gramaticalidad Cultural:** características del contexto en que se desarrolla y que ha sido heredadas a lo largo del tiempo de generación en generación por medio de acciones organizadas. Es ese conjunto de ideas, costumbres, resistencias, interpelaciones en este caso relacionadas con la práctica pedagógica: ¿qué es ser maestro?, tradiciones, modos de hacer de los estudiantes, de los maestros y la familia.

Subjetividad: es el punto medio entre la experiencia y el lenguaje que interpreta, narra o nombra tales situaciones o acontecimientos que se dan en la vida social.

### **ELEMENTOS PARTICULARES DE LA PRÁCTICA (De acuerdo con BOURDIEU):**

Estructuras: son esquemas que tienden a reproducir un orden sin saberlo, ni quererlo (Bourdieu, 1997, p. 41). Pueden ser de tipo social, cultural o cognitivo (pensamientos, percepciones, creencias e ideas). La escuela por ejemplo, reúne un conjunto de acciones organizadas y dirigidas (de forma jerárquica) que buscan mantener y reproducir dicho control.

Ritos: son prácticas que constituyen en sí mismas su finalidad, que encuentran su cumplimiento en su cumplimiento mismo; actos que se realizan porque "se hace" o "hay que hacerlo", pero también a veces porque no se puede hacer otra cosa que realizarlos, sin necesidad de saber por qué o para quien se los realiza. (Bourdieu, 2007, p. 35).

Habitus: son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas. (Bourdieu, 2007, p. 86).

El habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos - pensamientos, percepciones, expresiones y/o acciones que siempre tienen como límite las condiciones histórica y social. (Bourdieu, 2007, p. 90). El habitus nos indica lo que hay que hacer en una situación determinada, pues ya ha sido incorporado gracias a las experiencias.

Para descubrir y entender en la práctica los anteriores conceptos, la etnografía como enfoque metodológico investigativo en educación contribuirá a la descripción de la información que proviene de la observación. Para ello, es necesario entenderla según Forero (1994) "*como algo más que una herramienta o técnica para la recolección de datos*" (p. 27) denominándola como "*la teoría de la descripción*" (p. 27) pues según la autora, en la dinámica de este enfoque para proceder en la investigación de campo, se

incluye método y teoría. Cabe anotar que otros autores como Shultz (1970), Berger P. y Luckman (1979) citados por Forero (1994) desde la fenomenología afirman que *“la característica fundamental de la etnografía apunta a dar a conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que la experimentan”* (p. 27) por tal motivo para efectos de este trabajo las descripciones que se harán en los relatos fueron hechas tal como ocurrieron u ocurren en el espacio escolar analizado, incorporando desde luego perspectiva teórica fundamentada propuestas por Bourdieu y Huergo y que fueron seleccionadas para abordar la observación de esta práctica.

La etnografía es uno de los métodos de investigación cualitativa y de acuerdo con Walcott (1975) mencionado por Forero (1994) *“se utiliza como la pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante”* (p. 29) en este sentido, lo que pretende también este trabajo de investigación es pintar con palabras y relatos el acontecer de una práctica en el aula, interpretando lo que allí ocurre y otorgándole un significado. Para este trabajo la observación ayudará a la concientización y a la verbalización de la realidad, de ese modo algunos aspectos ocultos o que se miran de soslayo en el quehacer diario como creencias, hábitos, ritos o estructuras instituidas surgirán en un ejercicio narrativo descriptivo que se relacionara con determinados conceptos propuestos por los autores.

En términos de Forero (1994) y en relación al estudio de la práctica que va a ser observada las estrategias y/o resultados de esta investigación serán las siguientes:

1. *Datos fenomenológicos, que representan la concepción del mundo de la práctica que está siendo investigada.*
2. *Estrategias de orden empírico y naturalista, que se realizan mediante la observación participante y no participante. Proporcionan datos reales y de primera mano.*
3. *Carácter holístico de la investigación, la realidad observada es analizada como parte de un todo.* (p. 29 -30)

Dentro de las características de una investigación etnográfica de tipo cualitativo Forero (1994) destaca que el trabajo que se desarrolle es un proceso inductivo, en el cual el investigador *“intenta encontrar una teoría que le permita explicar sus datos”* (p. 30); generativo, pues el investigador *“trabaja alrededor de constructos y proposiciones”* (p. 31); constructivo, pues el investigador va descubriendo *“constructos analíticos o categorías obtenidas a partir de constantes comportamentales”* (p. 31) que van

surgiendo a medida que la observación y la descripción avanza. Finalmente la investigación es un proceso subjetivo, pues *“los hechos y comportamientos son descritos tal como suceden o son percibidos por el investigador”* (p. 30).

Para Forero (1994) el investigador debe iniciar *“un trabajo de documentación y descripción sobre la realidad en el aula”* (p. 49) esto con el fin *“de entrar a realizar un proceso de interpretación de los hechos que ocurren en este espacio”* (p. 49); la autora afirma que es mucho el material sensible que el investigador encontrará a su disposición para profundizar en su análisis como *“conductas, desenvolvimiento o acciones de unos y otros”* (p. 49) entre otros elementos como escenas, actitudes, roles y situaciones específicas. En el caso particular de este trabajo, luego de dicha descripción general de la realidad del aula, se continuará con la contextualización de las categorías que se seleccionaron de Bourdieu y Huergo (mencionadas al inicio de este capítulo) para llevar a cabo el análisis y la interpretación de los sucesos reales escogidos a partir de la observación y que irán apareciendo paulatinamente durante el escrito a la luz de aspectos legislativos de la institucionalidad representada por el Estado para entender modelos prescritos que alinean la práctica, la familia como entorno institucional que precede la labor del maestro y la escuela como institución también con su propio contexto, sus documentos y sus propias normas orientando un tipo de práctica en función de una forma de comprender la educación artística para formar un determinado tipo de sujeto.

Cada aspecto de la realidad del aula que es observado, analizado y descrito según Forero (1994) *“se trabaja como clase y no como individuos aislados”* (p. 54) dice la autora que *“se incluye también la vida de la escuela”* (p. 54) es decir *“se estudia no solo el aula sino su medio en un sentido más macro”* (p. 54) de esta forma dentro del análisis se tiene en cuenta esa gramaticalidad cultural y social de la que habla Huergo.

Para este caso, de acuerdo con Forero (1994) la observación que se hará de la práctica será de tipo participante pues a la vez *“se está implícito en el compromiso etnográfico y se trabaja con reflexión, analogía, analizando las propias reacciones, intenciones, motivaciones y se está abierto a la opinión y a la valoración”* (p. 69) es participar de forma real y directa en la realidad que está siendo estudiada, lo cual requiere un compromiso ético y la objetividad necesaria para evitar sesgos con la información; así mismo es una oportunidad que brinda, tal como lo plantea Forero (1994) *“un proceso*

*de sensibilización, puesto que junto con los otros se experimentan los sucesos o los hechos que acontecen”.* (p. 69)

Según Carrol (1977) tomado por Forero (1994) “*durante la acción de investigación se puede llevar un doble registro de observación, el realizado por el observador y el que surge de la comunicación directa que se tiene en colaboración con quienes están siendo observados*” (p. 70).

## CAPÍTULO 2

### EL VESTUARIO, LA UTILERIA, EL MAQUILLAJE...

En el anterior capítulo se hizo una presentación de los autores que reflexionan sobre la posibilidad del maestro de verse a sí mismo como seres humanos con historias, imaginarios, formas de hacer e interactuar en el ámbito escolar dentro de un contexto cultural que los alberga como sujetos que llevan a cabo una práctica educativa en la cual intervienen saberes, experiencias e ideas personales que cruzan la cotidianidad del aula, que a su vez es dinámica, contradictoria y conflictiva tal como ocurre en la sociedad lo que le exige al maestro tener una sensibilidad especial que le permita percibir no de manera fragmentada sino en conjunto, el todo que es su propia práctica.

Dentro de la práctica en educación artística que se analiza, los elementos que hacen parte de la puesta en escena son muy importantes y se van construyendo con los aportes que cada actor hace a su personaje. Así como un actor hace uso de unas prendas específicas, de unos objetos que de forma premeditada debe utilizar en escena y se maquilla para poder caracterizar el personaje, la práctica del maestro se viste de ciertos compromisos que le asigna la institucionalidad y en los cuales puede hallar herramientas que le indiquen cómo orientar su práctica. A continuación el lector se encontrará con una revisión de los documentos que rigen la normatividad educativa desde el Estado y en la escuela para conocer de qué manera se entienden aspectos como los sujetos que intervienen en la práctica (maestro, estudiante), los saberes y la familia.

#### 2.1 LA INSTITUCIONALIDAD

Ser maestro en Colombia implica reconocer un panorama socio cultural compuesto de realidades adversas y políticas estatales que le exigen a la educación, al maestro a su práctica y a la escuela determinados requerimientos que intervienen en este oficio junto con una compleja variedad de subjetividades, intereses e imaginarios que se entrecruzan y se relacionan, por lo cual se requiere de una observación reflexiva para entender lo que ocurre en el aula y su conexión con aquellos elementos externos que le sostienen, la limitan, la configuran o la moldean. La institucionalidad en ese sentido “*absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión y se convierte en una forma de afianzamiento, para prolongar la repetición de modo indefinido*” (Bourdieu, 1996, p.11) y con esto se refiere a maneras de hacer, ser, pensar, creencias o normas.

La función de la institución y en este caso del aparato escolar, es reflejar la organización social, aplicando instrumentos propios en un relativo ejercicio de autonomía, aunque de todas forma opera *“la imposición de la cultura dominante, se establecen unas jerarquías y se enmascara la realidad de las relaciones sociales”* (Bourdieu, 1996, p. 11).

La realidad de nuestro país está marcada por un conflicto interno que ha durado lo suficiente como para destruir y separar familias, traer del campo a la ciudad a miles de personas desplazadas, generar desempleo, pobreza y desesperanza. Mientras esto sucede, en la escuela las prácticas también se permean de discursos sobre tolerancia, convivencia, inclusión, memoria y paz, elementos adicionales que la institucionalidad representada por el Estado, suma al ejercicio profesional del maestro, temáticas relacionadas con la coyuntura social que vive nuestro país y que la institución escolar legitima debido a esa autoridad que recae sobre ella desde luego sobre el maestro pues incluso

*la autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender. (Bourdieu, 1996, p.18)*

## **2.2 LA LEGISLACIÓN COMO ESTRUCTURA DEL ESTADO**

De acuerdo con Pérez Gómez (2000) pensar la práctica del maestro involucra la decisión de revisar aquellos elementos que rodean el la labor del docente, para entender lo oculto (imaginarios, creencias, intenciones) que la cruzan. El mismo autor piensa que la uniformidad con la cual se suele orientar y percibir la labor del profesor oculta circunstancias que las identifican y las hace diferentes. El ejercicio mecánico de la enseñanza sumado a lo que Goodman (1992) llama tareas adicionales que el maestro debe realizar, empañan la visión del maestro que no puede observar en detalle a los actores que participan en su labor.

Para entender lo que establece la ley en relación a los aspectos que intervienen, configuran y orientan la práctica del maestro, se focalizó esta parte del análisis en un recorrido por los textos de la Constitución Política de Colombia, la Ley General de

Educación, los Lineamientos Curriculares en Educación Artística, el Código de Infancia y Adolescencia y el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (pues el actual correspondiente al decenio 2016-2025 está en construcción) para poder descubrir lo que en términos legislativos se propone, se espera y se entiende por educación, sujeto, escuela, saberes, el papel que se le asigna a la educación artística en estos parámetros que plantea el Estado y la familia; lo anterior como se dijo, para relacionar la incidencia de tales concepciones en el ejercicio de la práctica analizada. Para continuar con la descripción de algunas situaciones reales acontecidas durante el primer semestre de 2016 y la primera mitad del segundo semestre, tiempo en el cual se realizó la observación de la práctica y el registro de dichos acontecimientos.

### **2.2.1 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA**

Para la constitución política de nuestro país la educación garantiza, según el artículo 27 *“las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”* (Constitución Política de Colombia, 2006, p. 15), de esta forma, aparentemente el Estado da libertad a los maestros y a las instituciones educativas para llevar a cabo la práctica del acto educativo, que en el artículo 67 se define como *“un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”*, además plantea como fines de la educación formar al colombiano *“en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”* (Constitución Política de Colombia, 2006, p. 31) con lo cual asigna una enorme responsabilidad a la escuela, desde luego compartida con el Estado y la familia. En muchos casos durante la práctica los niños atienden de forma positiva las acciones lúdicas pensadas y planteadas para desarrollar las clases de expresión corporal bajo la consigna del respeto a los otros; pese a esto, las estructuras familiares de muchos niños, al parecer, se fundan en interacciones conflictivas que se reproducen en el aula.

Lo anterior en relación a la práctica observada, constituye una plataforma sobre la cual se instalan las bases del acto educativo que pretende el maestro, pues acude a la libertad de cátedra para justificar su metodología y su intención educativa es entendida como una labor social que intenta trascender el acto mecánico de la enseñanza para aportar opciones de acercamiento y reconocimiento de sí mismo y del otro por medio del juego teatral y la danza, expresiones escénicas que están íntimamente relacionadas con el lenguaje del cuerpo que *“se reconoce desde los seres primarios de la humanidad, anterior a las expresiones verbales”* (Fuentes, 2012, p. 25) y que los niños disfrutaban

porque permiten transformar acciones y situaciones cotidianas en formas alternas que le permiten al niño comprender la realidad de forma más sensible, acudiendo como lo busca esta práctica, a ejercicios elementales y básicos de comunicación.

La igualdad de los sujetos ante la ley desde que nacen, planteada en el artículo 13 en el cual se manifiesta que las personas tienen derecho a ser respetadas *“sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”* (Constitución Política de Colombia, 2006, p. 12) otorga plena importancia al libre desarrollo de la personalidad en concordancia con los derechos de los demás y con las responsabilidades que conllevan tales derechos y libertades, como se dice en los artículos 16, 18 y 95, aspectos que se deben favorecer también en la escuela, así como se plantea en otros documentos que orientan la estructura y la organización del Estado colombiano. De acuerdo con lo anterior, el artículo 41 indica que *“en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la constitución y la instrucción pública”* (Constitución Política de Colombia, 2006, p. 19) que esperan la formación de ciudadanos participativos con sentido democrático.

En cuanto a la familia, la constitución establece en su artículo 42 que es *“el núcleo fundamental de la sociedad”* y se pone de manifiesto que *“cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad”* (Constitución Política de Colombia, 2006, p. 20), lo que para el estudio de este trabajo puede ser relevante, pues en la práctica son muchos los casos con los cuales se enfrenta el maestro relacionados con ambientes familiares que afectan el desarrollo emocional y académico de los niños.

A pesar de esto, los Lineamientos Curriculares en Educación Artística (que más adelante se abordaran un poco más en detalle) aclaran que no solo desde la armonía o el orden equilibrado de las instituciones o del sujeto, se es creativo o expresivo. El caos, el conflicto y la violencia son realidades que pueden aportar a la práctica para que desde allí se humanicen estas fuerzas (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000).

Finalmente y en relación al fomento del arte y la cultura como elementos constitutivos de la educación artística, la constitución defiende en su artículo 70 el hecho de *“fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de*

*oportunidades, por medio de la educación permanente” (Constitución Política de Colombia, 2006, p. 32).* La constitución no detalla las características que debe tener un proceso en educación artística, pues como se observa tan solo define este aspecto como el derecho de todo ciudadano de acceder a los bienes culturales mencionando la educación, al parecer, como garante de este derecho, pero no explica la importancia del arte y la cultura en el desarrollo de las capacidades de los individuos, solo reconoce que estos aspectos fundamentan la nacionalidad.

### **2.2.2 PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016**

En este documento la visión que se tiene de la educación está muy relacionada con los textos analizados anteriormente, pues se habla de alcanzar por este medio el progreso de la sociedad en medio de valores relacionados con ambientes pacíficos, equitativos y de respeto a la diferencia, se consideró tener en cuenta este documento pues es el norte que persigue el país durante unos años para que al finalizar un decenio se vean los resultados de las metas que se establecieron; en ese sentido la educación se plantea como

*un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión. (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 14).*

El Plan Decenal de Educación al referirse a los estudiantes estipula que los reconoce como *“seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional” (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 14)*, agregando la intención de formar ciudadanos libres, solidarios y autónomos.

Pese a las reales condiciones laborales, sociales, culturales y salariales en que se debe ejercer la práctica del maestro, se establece en relación a estos que el sistema educativo colombiano se debe basar en

*el respeto y en el reconocimiento social de la acción de los maestros, como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. El Estado garantizará a los*

*maestros condiciones de vida dignas para su desarrollo profesional, personal y ético (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 14).*

De igual forma, el Plan Decenal promueve el enaltecimiento de las diferencias de cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, claro está, enfatizando en la importancia del estudiante como elemento desde el cual se inicia el proceso que debe contar con un ensamble de apoyo, colaboración y responsabilidad recíproca en mancomunidad con los demás sectores de la sociedad, de esta forma la intención del documento va orientada a

*comprender las necesidades, la diversidad y las características de los actores educativos haciendo énfasis en el estudiante como punto de partida, fortaleciendo los procesos de aprendizaje y la relación entre estudiantes, familia, docentes y comunidad en general (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 45).*

A la escuela se le exige niveles de resultados que favorezcan el mejoramiento de las capacidades del estudiante, para ello incrementar el rigor y la disciplina, al parecer es considerado necesario para lograr tal fin; es así que en el texto del Plan Decenal se considera importante *“elevar los niveles de exigencia y excelencia en las instituciones educativas y fortalecer la competitividad, como parte del proyecto de vida personal, familiar, social y laboral (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 102)*, lo que a la práctica que compete a la educación pública, no se sabría con claridad hasta donde es conveniente aplicar tal exigencia, debido a las condiciones socioculturales en que se desarrolla.

La competitividad para la práctica en educación artística que se observa no es un elemento viable para tener en cuenta puesto que la materia prima con la cual se trabaja son las sensaciones, las emociones, los recuerdos y las experiencias de los niños que son plasmados en juegos, representaciones teatrales o ejercicios de movimiento a los cuales no se considera pertinente asignar un valor o calificar como mejor o peor el sentir de los niños ya que este es un material sensible valioso por sí mismo.

La práctica del maestro que se observa en esta investigación viabiliza otra visión que se tiene de la escuela en el Plan Decenal de Educación. Allí se establece la idea de *“implementar una concepción de escuela abierta que posibilite la participación e*

*interacción de diferentes actores interinstitucionales e intersectoriales en los procesos educativos” (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 133), ya que extender el compromiso con la educación a otras entidades y miembros de la comunidad es una acción que plantea esta práctica en respuesta a este planteamiento.*

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela debe integrar a la familia, como actor indispensable en el proceso educativo y como principal apoyo de la práctica del maestro *“para que asuma con responsabilidad su compromiso en la formación de valores, derechos humanos, convivencia pacífica y resolución de conflictos, tarea en la cual deben coadyuvar el Estado” (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 29).* Por ejemplo, los padres de familia este año fueron invitados hacer parte del montaje teatral que se prepara con los niños para presentar en la clausura. Algunos padres actúan en la obra juntos con los estudiantes y otros colaboran con el diseño del vestuario de los personajes, lo que se ha convertido en un espacio de apoyo adicional con la formación de los niños. Desde luego no ha sido fácil pues algunos padres se quejaron de no tener tiempo para eso, otros propusieron sencillamente alquilar el vestuario y otros ni siquiera asistían a las reuniones. Pese a eso paulatinamente se han ido comprometiendo más al y entender que esta acción contribuye de manera significativa en el proceso educativo de sus hijos.

Finalmente, en relación a la Educación Artística el Plan Decenal de Educación afirma que las instituciones educativas *“cuentan con maestros especializados, espacios y dotaciones necesarias para el desarrollo de los talentos artísticos y deportivos de niños, niñas y jóvenes” (Plan Nacional de Educación 2006-2016, p. 37),* lo que para el caso del Colegio Guillermo León Valencia, no aplica en su totalidad pues solo en la tarde (bachillerato) se cuenta con una maestra especializada y que dedica su asignación académica a desarrollar procesos relacionados con las artes plásticas, quedando por fuera todas las demás artes, intereses y aptitudes de los estudiantes. En la mañana primaria, se aprovecha el maestro con énfasis en educación artística con que cuenta esta jornada, quien dedica esta asignación académica a las áreas de expresión corporal y teatro, pero solo a los niños del ciclo II, lo cual quiere decir que quedan por fuera de este proceso los niños y niñas de ciclo I, pues este maestro debe cumplir con otras obligaciones académicas; se cuenta además con un maestra que les enseña manualidades a los niños. En ambos casos mañana y tarde, no se cuenta con salones especializados.

### 2.2.3 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Para iniciar, en su artículo 92 la Ley General de Educación expresa que *“los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos”* (Ley General de Educación, 1994, p. 36).

De esta manera, la práctica en educación artística observada responde a tal requerimiento con la implementación de estrategias formativas que varían el proceder habitual dentro del aula. Reconocer el cuerpo como un medio expresivo y como un lugar que se habita y se cuida; mirar hacia otros espacios distintos a los escolares, para en ellos encontrar aprendizajes; reconocer al otro desde sus vivencias, su voz, sus recuerdos y su rostro son dinámicas y discursos que se han instaurado en esta práctica, gracias a una formación específica en educación artística que en otras palabras, apunta a la conformación de sujetos con habilidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios personales, el trabajo en equipo, el valor por el uso adecuado de tiempo, el reconocimiento de sus propias emociones, la solución de conflictos, el desarrollo de las capacidades comunicativas y la participación, tal como veremos, lo sugiere la mencionada Ley.

El arte como manifestación de la cultura y las expresiones artísticas como posibilidades de comunicación en medio de los procesos que orientan a los estudiantes a ir tomando conciencia en este caso de su cuerpo, su historia, sus emociones y su identidad siempre en relación con los otros, estaría relacionado con el artículo 1° de la ley en el cual se menciona el objeto de la educación como un *“proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”* (Ley General de Educación, 1994, p. 5).

Ya en esta ley se menciona que el tipo de sujeto que se requiere para la sociedad colombiana debe tener conciencia del respeto a la vida y la paz como valores fundamentales para la convivencia. En el artículo 5° parágrafo 2 se expresa que es finalidad de la educación: *“la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”* (Ley General de Educación, 1994, p. 6), demandas que si bien hacen parte del proceso

formativo, como se dijo más arriba, no deberían ser tareas exclusivas de la educación que brinda la escuela y tendría que visualizar las condiciones socioculturales en las cuales se pretende lograr la formación de este tipo de sujetos.

El párrafo 9 del artículo 5° de la ley indica que el Estado debe favorecer “*el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país*” (Ley General de Educación, 1994, p. 7), en este caso desde acciones lúdicas y expresivas que sirven como medios de sensibilización y comunicación que posiblemente aportan a la conformación de ambientes pacíficos para que tal progreso económico, científico, social y cultural que se menciona pueda darse. De esta forma, el sujeto maestro al parecer se considera desde el Estado como primer eslabón en la búsqueda de un sujeto ejemplar para la sociedad que debe reunir una serie de cualidades para ser aceptado y productivo.

Familia y sociedad no pueden quedar por fuera de estas responsabilidades; si bien la educación se concibe como una “*función social acorde con las necesidades de las personas, la familia y la sociedad*” (Ley General de Educación, 1994, p. 5), a dichas agrupaciones humanas se les asigna por un lado la relevancia de ser “*el núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación*” (Ley General de Educación, 1994, p. 8), para el caso de la familia y por otra parte como “*responsable de la educación con la familia y el Estado*” (Ley General de Educación, 1994, p. 8), para el caso de la sociedad, asignándole un compromiso en relación a la “*prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social*” (Ley General de Educación, 1994, p. 8).

Ya en relación a los niveles educativos, la ley establece una serie de objetivos comunes que se deben lograr a través de acciones estructuradas, tal como el taller de tolerancia que se describió anteriormente. Dichas acciones deben encaminarse según cada uno de los párrafos del artículo 13 de la ley General de Educación entre otras cosas a:

- Formar la capacidad de asumir con autonomía los derechos y deberes.
- Fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
- Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo.
- Crear conciencia para el esfuerzo y el trabajo.

Como se observa el sujeto que se desea debe ser autónomo, respetuoso de la diversidad, consiente de su propio valor como ser humano y de la importancia del esmero para lograr sus metas, tales características deben perseguir los maestros con sus prácticas desde los primeros años de escolaridad. La práctica en educación artística que se observa propone al niño por medio del juego y la expresividad que posibilita el arte reconocerse a sí mismo y al otro valorando capacidades y destrezas. Asumir con responsabilidad y respeto las diferencias favoreciendo la escucha, la contemplación para conmover y sensibilizar al niño con otras visiones del mundo e historias de vida.

Ahora, la Ley General de Educación plantea, en el artículo 20, una serie de objetivos generales para los nueve grados que comprenden la educación básica obligatoria y por lo tanto no se hace una distinción particular, se entiende entonces que tales metas aplican también para grado tercero, nivel en el cual se lleva a cabo la práctica en educación artística que se analiza en este trabajo. La educación para esta etapa escolar debe *“propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y sus relaciones con la vida social y con la naturaleza”* (Ley General de Educación, 1994, p. 13), de esta forma el fin del acto educativo se centra en formar sujetos que desarrollen niveles de pensamiento vinculados con una actitud crítica, que les permita hacer uso del conocimiento para aplicarlo en la solución de los problemas que se presentan en la realidad, ya que la ley requiere que este proceso gradual conlleve al individuo a su *“vinculación con la sociedad y el trabajo”* (Ley General de Educación, 1994, p. 13).

Más adelante la ley exige que la educación debe *“desarrollar habilidades para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar”* (Ley General de Educación, 1994, p. 13), suena bien alcanzar esta meta, pareciera que se le diera bastante relevancia, aunque en el aula la realidad dificulta un poco esta intención, teniendo en cuenta en muchos casos las problemáticas y limitaciones con las que conviven los niños. La clase de educación artística que se analiza en esta práctica, se convierte en un pretexto para desarrollar también estas destrezas en los niños. Si bien el objetivo principal de la clase es darle un espacio expresivo al cuerpo, ya que los niños tan solo cuentan con la clase de educación física que recupera el juego y el movimiento como posibilidades de aprendizaje, durante la clase de expresión corporal se incluye en algunos momentos la oralidad, la escritura y la lectura para ejercitar y fortalecer estas habilidades.

El sujeto maestro y el sujeto estudiante que intervienen en la práctica, son concebidos desde la ley como orientador y centro del proceso educativo respectivamente. El artículo 91 sugiere que *“el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral”* (Ley General de Educación, 1994, p. 36); una vez más se hace énfasis en el desarrollo de la autonomía del niño y de alguna forma en lograr que tome conciencia de la importancia del compromiso que debe asumir respecto a su proceso de aprendizaje.

Por su parte el artículo 104 entiende al maestro como *“orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”* (Ley General de Educación, 1994, p. 38) lo cual indica que su labor esta moldeada por aquello que a nivel social se exige o se necesita para reproducir y mantener modelos culturales como ideologías, creencias, hábitos o costumbres moral y éticamente aceptadas. La sana convivencia, la socio afectividad, el tema de la paz, la calidad, la participación, la flexibilización del currículo para atender a la población con necesidades especiales y la ciudadanía son conceptos que el maestro debe tener en cuenta durante sus clases pues hacen parte de los intereses estatales que sugieren un tipo de sujeto.

En cuanto a los saberes la ley, en su artículo 23 establece específicamente la educación artística como parte de esos saberes obligatorios indispensables para el cumplimiento de los objetivos de la educación básica; sin embargo, la infraestructura, la ausencia de maestros especializados y el poco tiempo que se le asigna dentro del plan de estudios a las artes hace que los niños en la educación pública no desarrollen, descubran o se acerquen lo suficiente a todos los lenguajes artísticos. Para el caso de los niños que hacen parte de la experiencia educativa que se analiza en este trabajo, su clase de educación artística (aunque corta, pues es de dos horas semanales que se disminuye mucho más pues todas las semanas se debe aplicar una prueba tipo ICFES para entrenarlos para las pruebas SABER) es diversificada debido a la formación del docente que la implementa; en este espacio lo niños cantan, bailan, juegan, hacen teatro y se expresan por medio del dibujo, desde luego se da mayor relevancia al cuerpo para permitir su reconocimiento y la interacción con los otros.

La ley también establece para grado tercero de la básica primaria una serie de indicadores de logros curriculares para todas las áreas del conocimiento. Particularmente para la educación artística, este apartado señala entre otras cosas la importancia de “despertar en el niño interés por sus recuerdos, fantasías y emociones; permitir la representación de tales sentimientos por medio de su expresión corporal; desarrollar su motricidad y expresividad por medio del juego; despertar gusto por las manifestaciones artísticas y culturales” (Ley General de Educación, 1994, p. 197), lo que en esta práctica se desarrolla a través de un espacio dedicado al cuerpo y en el cual se permite al niño apropiarse su esquema corporal, siendo consciente de su expresividad, sensibilidad y emocionalidad, al mismo tiempo que se favorece el acercamiento con sus compañeros. El Estado busca entonces que la escuela, por medio de la educación artística, forme o defina un sujeto sensible que reconozca sus emociones y halle en sus recuerdos insumos que le permitan expresarse y comunicarse de forma estética y extra cotidiana, saberes más relacionados con la vida y con la capacidad de entenderse como sujetos particulares.

En termino legales la escuela según esta ley es concebida como *“toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio educativo en términos fijados por la ley”* (Ley General de Educación, 1994, p. 46), para este caso se entiende que todos los establecimientos educativos deben funcionar de acuerdo con los parámetros que exige el Estado; sin embargo, no se puede desconocer que existen diferencias entre la educación pública y la privada que configuran los sujetos que intervienen en una y otra y desde luego las practicas. La presente ley en el mismo título VII, denominado *“de los Establecimientos Educativos”* particularmente en el capítulo I artículos 138, 139 y 141 menciona la importancia de que estos cuenten con ciertas condiciones como por ejemplo: un Proyecto Educativo Institucional, organizaciones de padres de familia y estudiantes, infraestructura cultural y deportiva (que para el caso de esta institución es muy limitada, pues no se cuenta con el espacio suficiente para llevar a cabo variedad de actividades de este tipo en beneficio de los estudiantes) y un gobierno escolar en el cual *“serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, los administradores y de los padres de familia”* (Ley General de Educación, 1994, p. 48), instancias que el colegio donde se lleva a cabo la práctica pasan desapercibidas pues la participación de padres, estudiantes y maestros para proponer ideas o acciones que mejoren las condiciones del

establecimiento educativo, es muy escasa, prácticamente el colegio funciona de acuerdo a las decisiones que el directivo docente sugiere guiado por lo que indica la ley y bastante limitado por el escaso presupuesto que recibe la institución y que año tras año se le ha ido recortando por no tener el número de estudiantes completo ya que la matrícula ha ido en descenso.

#### **2.2.4 CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**

Según el artículo 41 de esta ley *“el Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes”* (Código de Infancia y Adolescencia, 2006, p. 28), de esta forma, las leyes que protegen a los menores de edad están enmarcadas dentro de dicho mecanismo social que está representado en otras entidades, mencionadas en la misma ley como las Defensorías de Familia (que son dependencias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), las Comisarías de Familia, la Policía Nacional, el Ministerio Público (conformado por la Procuraduría General de la Nación, la Defensoría del Pueblo, las Personerías Distritales y Municipales) y desde luego las instituciones educativas.

Así mismo, el artículo 15 expresa la obligatoriedad de la familia, de la sociedad y el Estado de *“formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos”* sin olvidar que *“el niño la niña y el adolescente deberán cumplir las obligaciones cívicas y sociales que corresponden a un individuo en su desarrollo”* (Código de Infancia y Adolescencia, 2006, p. 15).

Todo este conjunto de organismos estatales y sociales se convierten en las autoridades competentes y garantes de los derechos de los niños y los jóvenes, pues esa es la finalidad de este código: dar a conocer y hacer cumplir los deberes del Estado en relación a la protección de los menores de edad.

Algunos de los deberes que el Estado y sus instituciones se comprometen a cumplir en reciprocidad con la educación, la escuela, el sujeto la educación artística y la familia en beneficio de los niños y los jóvenes son:

- Promover la convivencia pacífica en el orden familiar y social.

- Formar a los niños y jóvenes en la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática, los valores humanos y la solución pacífica de los conflictos.
- Garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y de los derechos humanos de los niños.
- Erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven al maltrato.
- Fomentar la participación en la vida cultural y en las artes, la creatividad y producción artística.
- Resaltar el valor de la educación como proceso fundamenta para el desarrollo de la niñez.

Para el análisis de la practica en educación artística se consideró importante revisar esta legislación, pues como se observa iniciando este apartado, el Estado como institucionalidad principal es garante de que los derechos de niños y adolescentes se cumplan. La escuela y la familia como instituciones que hacen parte de ese sistema de mecanismos que protegen, regulan y defienden a los menores están comprometidas con la formación de ciudadanos ejemplares que convivan de forma pacífica, disfrutando de una vida digna y de la participación de la vida cultural en sociedad. Por ello, según esta ley, los procesos educativos legitiman esta intención y en el caso de la educación artística su procesos específicos contribuyen a incrementar, conocer y valorar la actividad cultural *“pero no en el sentido de producir espectáculos, sino cambiando nuestras formas de violencia, modificando las maneras de comunicarnos, utilizando por ejemplo los lenguajes del arte”*. (*Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 62*).

Como se ve, el Estado visualiza un sujeto consiente de sus derechos y de los deberes que tiene, en función del respeto que merecen los otros, que percibe en su educación la posibilidad de desarrollar sus capacidades desde la niñez y que crece en un ambiente familiar adecuado, disfrutando del acceso a la recreación, a la vida cultural, a una educación de calidad y de la participación en las actividades que se realicen en la familia, la escuela y en los programas estatales, tal como se menciona en los artículos 28, 30 y 31.

A la escuela por su parte se le asignan una serie de obligaciones especiales, unas obligaciones éticas y unas complementarias que están planteadas en el artículo 42 bajo una serie de numerales. Algunas de esas obligaciones son:

- *Facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo.*
- *Abrir espacio de comunicación con los padres de familia.*
- *Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas.*
- *Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños y los adolescentes y promover su producción artística.*
- *Evitar cualquier conducta discriminatoria.*
- *Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana.*
- *Garantizar el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral de la convivencia escolar.*

De acuerdo con lo anterior, la escuela y por tanto la práctica del maestro, según el Código de Infancia, deben tener en cuenta la diversidad que se presenta en el aula, garantizar que los niños y las niñas gocen de sus derechos fundamentales, facilitar el acceso de los niños a las expresiones culturales y establecer una asertiva comunicación con las familias, para que el proceso educativo se cumpla de manera satisfactoria. La educación artística, según los Lineamientos, apoya procesos de interacción, de conocimiento de las tradiciones, de fomento de valores que conduzcan a “*contemplar, cultivar y disfrutar los sentimientos y la originalidad de nuestras expresiones y las de los otros.* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 65).

### **2.2.5 LINEAMIENTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Este documento comprende la educación como una realidad para intervenir por medio de una práctica que involucre las posibilidades artísticas permitiendo a los sujetos ser, reconocerse y expresarse; en ese sentido, lo que allí se plantea es integrar

*el arte en sus diversas manifestaciones, expresiones y comprensiones a la realidad educativa para hacer posible que, como actividad intencionalmente dirigida a la formación de seres humanos, pedagogice sus propios componentes y los proyecte en el desarrollo de la cultura como un elemento central en la búsqueda de la plenificación de lo humano. (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 20).*

De este modo, la educación se convierte en el medio para potencializar las capacidades humanas, asumiendo el arte como epicentro de tal desarrollo, aunque en dicho documento surge la incógnita sobre cómo se debe entender el arte y lo artístico dentro de un sistema que posee, como se dijo, una realidad concreta y que se entiende desde los Lineamientos como una *“práctica social encargada de formar al ciudadano en un contexto y para una realidad compleja en proceso de evolución permanente hacia nuevas posibilidades de ser”*. (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 20). De esta forma se puede inferir que el papel de la educación artística tendría que aportar a ese propósito para *“concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 20), teniendo en cuenta la realidad social de nuestro país. Este saber, que deviene de la complejidad de la cotidianidad, se podría catalogar así desde *“la comprensión y la interpretación artística, el papel de arte como denuncia y el papel de arte en tanto expresión de la conciencia que requiere de él para manifestar los significados que considera necesario replantear”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 69).

De esta forma despertar el interés por el arte o al menos desarrollar una sensibilidad particular requiere de condiciones favorables y se cita el Manual para ser Niño, texto de Gabriel García Márquez para puntualizar que *“en Colombia no existen sistemas de captación precoz de aptitudes y vocaciones tempranas”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 34), además *“los padres no están preparados para identificarlas a tiempo y en cambio sí lo están para contrariarlas”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 34). Algo de esto se puede apreciar en las dificultades motrices que los niños que intervienen en esta práctica evidencian. Para el ensayo de un baile básico en clase de expresión corporal, se nota como a muchos niños intentar hacer ciertos movimientos les cuesta bastante trabajo, pues aparte de la falta de un proceso en expresiones artísticas desde pequeños, las familias desconocen la importancia del juego para sus hijos (muchos niños en su tiempo libre pareciera que no

disfrutan de jornada recreativas en familia que les permita fortalecer sus habilidades corporales).

Los Lineamientos Curriculares en Educación Artística ponen de manifiesto entonces el papel de las familias y de la escuela, bien sea porque desconocen el valor del juego y la exploración que permite el arte en la formación del niño o porque se les impone algo que no les interesa. En ese sentido, familia y escuela se pueden entender como dispositivos de poder, control o incluso de emancipación pues su acción puede ser opresora o de aliento hacia el sujeto. Según el texto en la escuela hay quienes

*no rinden porque no les gusta lo que estudian sin embargo, podrían descollar en lo que les gusta si alguien los ayudara. Pero también puede darse que obtengan buenas calificaciones, no porque les guste la escuela sino para que sus padres y maestros no les obliguen a dejar su juguete favorito.* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 34).

Los Lineamientos en Educación Artística reconocen el poco interés que padres de familia, directivos docentes y profesores le otorgan en general a este saber, pues según este documento *“muy pocos centros educativos oficiales y privados cuentan con salones adecuados, instrumentos y herramientas de trabajo hay escases de recursos económicos y poca calidad en los materiales”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 47).

Para el caso del colegio donde se realiza la observación de esta práctica, la anterior afirmación es verificable en la medida que el colegio, por ser uno de los más pequeños de la Localidad de Engativa y por haberse disminuido considerablemente la cantidad de población de estudiantes para la cual tiene capacidad (tal como ya se mencionó), durante los últimos años se le ha recortado desde la Secretaría Distrital de Educación, de manera considerable el presupuesto. Lo anterior, se suma a la ausencia en la institución de maestros especializados en educación artística para todos los diversos campos expresivos que ofrece el arte y la infraestructura es bastante limitada. El grupo de teatro de primaria, por ejemplo, lleva a cabo los entrenamientos y ensayos en el salón comunal, gracias a una gestión especial que se tramitó con este sector de la comunidad y el tiempo adicional (sin remuneración económica) que el docente dedica a entrenamientos y ensayos para que este espacio cultural y expresivo se mantenga vigente, es prácticamente un valor agregado que el maestro dona, en tiempo adicional a

su jornada laboral, para que los niños cuenten con un espacio que considera importante para la socialización, el aprovechamiento del tiempo libre y para que tengan un acercamiento al lenguaje escénico del teatro. Solo aquellos colegios públicos que cuentan con jornada extendida tienen la posibilidad de aprovechar otros espacios de aprendizaje y en muchos colegios privados los niños cuentan con clases de educación artística en danza, música, artes plásticas y teatro desde pequeños con maestros y salones especializados.

En relación también al papel que juega el Estado y la escuela en el posicionamiento de la Educación Artística, los lineamientos critican que “*con frecuencia, la preparación de los grupos para presentaciones artísticas y la realización de proyectos culturales, es el resultado del trabajo extraescolar*” (*Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 48*) con certeza, de prácticas de maestros interesados en proponer opciones formativas para que los estudiantes exploren otro tipo de capacidades e intereses, lo cual es el caso nuevamente del Colegio Guillermo León Valencia I.E.D. en donde la iniciativa del maestro para aportar otros ambientes de aprendizaje es gestionada, gracias al apoyo de las directivas, pero con escasos recursos, muy poco apoyo e interés de muchos docentes y extendiendo mucho más el tiempo de su práctica que combina entre sus horas clases laborales y el tiempo adicional que dedica a la organización de alternativas educativas.

Refiriéndose a la escuela, se manifiesta en los Lineamientos que hacen *falta “estrategias pedagógicas que enganchen la vida cotidiana de niños y niñas con lo que hacen en clases”* (*Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 49*), pero para ello es importante contar con maestros interesados en ver el acto educativo como una acción social, mayor apoyo del Estado y sobre todo con más recursos para poder movilizar proyectos culturales, salidas de campo o acciones de intervención que motiven y generen más interés hacia la escuela y hacia lo que propone el maestro en el aula de clase. En ese sentido, la educación artística agudiza la expresividad y la comprensión del mundo que “*se traduce en actitudes habilidades y en modos conscientes de intervenir cualitativamente el contexto natural y social*” (*Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 96*), lo que implica la función cultural de este saber

*“que radica en que es una actividad que propicia un modo de conocimiento particular por el cual se desarrolla la dimensión valorativa del ser humano. La educación artística se concreta en actividades creativas intersubjetivas, en las cuales cada uno se enriquece sensible e imaginativamente de manera que aprende a escucharse y a apreciarse a sí mismo y a los otros, a expresarse y a compartir sensaciones, sentimientos y visiones del mundo que lo tocan que nos conmueven”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 87)

Para los Lineamientos en Educación Artística la escuela es un eje fundamental en *“el desarrollo de las habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como son: el lenguaje verbal, la gestualidad, la pintura, la notación musical, el uso de la metáfora”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 59), entre otras formas de expresión. Por ello, se menciona la importancia de la relación alumno-maestro, que es diferente en la academia donde se forman artistas y en donde la comunicación es más técnica e instructiva, no siendo así en la escuela, donde se busca con el arte permitir a los sujetos *“expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 60) y como lo menciona este texto, aportando al desarrollo integral de la infancia y de la juventud para que se identifiquen, descubran y desarrollen talentos, se fundamenten bases para futuros profesionales del arte, se contribuya a la búsqueda del sentido del proyecto de vida o se aporte a la construcción de sujetos sensibles capaces de percibir y entender la realidad en relación con los otros y lo otro (sucesos o acontecimientos) que intervienen en ella.

Dentro de la visión de los Lineamientos, las personas poseen potenciales que se pueden desarrollar, de esta forma el maestro está llamado a ser un facilitador o guía de este proceso, pues al intervenir puede alimentar esa capacidad expresiva o estropearla lo cual afectaría el sentido de la Educación Artística en la escuela: servir de vehículo comunicativo y de sensibilización. (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 62) que de alguna manera involucra contextos más allá del aula ya que

*al relacionar la maneras como se dan las formas malsanas de interacción cotidiana en la familia y en la escuela, encontramos se caracterizan por un constante ignorar y descalificar la presencia, las ideas o las cosas del otro”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 67).

Lo anterior deviene de las formas como se dan tales interacciones. En la escuela por ejemplo: *“las maneras como interactuamos con los alumnos y entre colegas, con frecuencia denotan ausencia de un auténtico diálogo pedagógico generador de cultura”* (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 70). Otra carencia tiene que ver según los Lineamientos con no articular

*en los procesos de aprendizaje, los valores del contexto y la experiencia de los estudiantes, (su memoria, sus sensaciones, sentimientos, nociones y conceptos)” por último, tales formas malsanas de interacción reproducen “formas educativas en las que no se involucra a los alumnos provocando actitudes hostiles hacia el estudio, falta de gusto por conocer, baja autoestima, incapacidad para tener esperanzas, etc. (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 69-70).*

En conclusión, los Lineamientos curriculares en Educación Artística comprenden la práctica del maestro en la escuela como un medio a través del cual se busca potencializar la singularidad del sujeto, permitiéndole ser consciente de sí mismo dándole la facilidad de ejercer una libertad expresiva que le permita consolidar su identidad y a la vez valorar las diferencias que le rodean, conformando de esta manera seres humanos sensibles que sean capaces de establecer procesos comunicativos en los cuales se fundamente el entendimiento.

## **2.2.6 SOBRE ALGUNAS PROPUESTAS DEL ESTADO**

El Estado ha implementado una serie de programas que aparentemente buscan mejorar la calidad de la educación en nuestro país, pero dichas propuestas ¿reconocen la compleja red de situaciones que envuelven la práctica educativa de los profesionales que se dedican a esta labor?

Problemáticas como el hacinamiento en las aulas, donde un maestro debe dar cuenta del proceso de enseñanza de un grupo bastante numeroso de niños o jóvenes; la falta de infraestructura y dotación de materiales suficientes en los colegios públicos del país, donde vemos regiones donde hace falta la construcción de más centros escolares y otros donde los recursos son insuficientes para atender la población (carencia de libros, computadores, mobiliario, falta de salones especializados para clases de danza, música, dibujo o teatro, entre otros); el poco posicionamiento que se da desde el Estado a la

labor del maestro, lo que implica el desconocimiento de su formación, de su ejercicio profesional y el poco respeto que muchos padres de familia, estudiantes y en general que la sociedad demuestran hacia su trabajo, donde se posiciona y se legitima cada vez más los derechos de los niños y los jóvenes, pero se dejan a un lado los deberes que tienen que ver con su derecho a recibir educación gratuita.

Existe un imaginario cultural sobre la labor que desempeña el docente, como una práctica que no genera credibilidad, confianza y respeto quizás debido a una pobre vocación de muchos maestros que se dedican a esta labor, seguramente por el escaso reconocimiento social, salarial y laboral de este trabajo, lo cual lleva a muchos maestros a desilusionarse y desmotivarse.

Es como si lo gratuito no se valorara lo suficiente y por el contrario, se sobredimensionaran las funciones y deberes de quienes ofrecen tal educación y a aquellos que la reciben se les omitieran sus propios compromisos. La suma de responsabilidades que se le asignan al maestro, saturan su quehacer y lo comprometen con tareas que deben ser compartidas con el resto de la sociedad, como por ejemplo los programas de inclusión, en los cuales los maestros deben atender situaciones de diversa índole con poblaciones con necesidad de atención especial; la educación para la ciudadanía y la convivencia que debiera nacer en el seno de cada familia, para que al llegar el niño al salón de clase, ya evidenciara comportamientos básicos de respeto hacia la diversidad y hacia sí mismo, tolerancia, solidaridad, trabajo en equipo, generosidad, honestidad, responsabilidad, esmero, perseverancia, compañerismo, laboriosidad y agradecimiento.

No obstante en un gran porcentaje vemos que esto no es así pues los conflictos que se generan en el aula y que deben ser mediados por el maestro, están acompañados de toda una serie de antivalores que no han sido corregidos en casa, pues gran cantidad de niños provienen de familias disfuncionales, donde se percibe negligencia frente a su crianza y cuidado, debido a que los adultos no les dedican calidad de tiempo suficiente delegando esta importante función a la escuela.

Aprender en Colombia, ir al colegio e ir universidad pareciera que no fuera una prioridad para nuestros niños, jóvenes y sus familias. El Estado desea que sea así, pero desconoce en parte la realidad social. Para mejorar los resultados en las pruebas SABER, se estableció a nivel nacional el denominado día E, en el cual se reflexiona

sobre dichos resultados y se busca implementar estrategias con las cuales se mejoren los aprendizajes de los estudiantes, centrandose de esta forma el tema de la reflexión pedagógica y la práctica del maestro en cuestiones académicas relacionadas con la eficiencia de la práctica para mejorar resultados, como si los factores socioculturales que los rodean no tuvieran incidencia en esto: familias con bajos ingresos, abandono, desempleo, desplazamiento, padres extremadamente jóvenes y por lo general con un escaso nivel e interés educativo entre otros elementos que generan fisuras en los procesos educativos de los niños y jóvenes.

La pedagogía para la paz, por ejemplo, que se está empezando a promover para que los maestros sean los abanderados de un proceso que ha buscado culminar Colombia en muchas ocasiones con la firma del fin del conflicto, para iniciar otro nuevo proceso de reconstrucción del dolor emocional, físico y psicológico que han padecido las víctimas y que ha sido provocado por más de medio siglo de guerra, desconoce que la paz no empieza en la escuela, empieza en cada hogar y de allí se multiplica a todos los demás rincones de la sociedad, pero para que haya paz no basta con una cátedra sobre ello, con una firma sobre un papel o con una estrategia educativa, requiere de cambios más profundos a nivel social e incluso económico, donde cada habitante tenga las posibilidades dignas para vivir y trabajar. Desde la escuela la Educación Artística puede convertirse en un medio expresivo y formativo desde el cual se hagan reflexiones y se constituya aprendizaje al respecto.

Los maestros de la educación pública y sus prácticas, además de recibir en mucho casos las consecuencias directas de la guerra, pasan a ser eslabones no solo de las políticas del Estado y de la propia institucionalidad escolar (con sus normas, ritos y hábitos) sino además de la solución que debe brindar la educación para empezar a reconstruir desde los contextos escolares y por medio de los saberes la cotidianidad de aquellos sujetos que han experimentado la violencia que se ha naturalizado en un país que supuestamente busca ser el más educado de América Latina para el año 2025, es decir, en nueve años los niños, las niñas y los jóvenes deberán tener toda una serie de capacidades que les permitan obtener mejores resultados académicos que los actuales y ser capaces de convivir sanamente. La idea romántica del Estado colombiano no suena mal, “ser los más educados” en el fondo significa un enorme interés que se le otorga a la formación escolar y universitaria, pero para llegar a cumplir esta maravillosa idea no se

pueden desconocer los múltiples elementos que particularizan el contexto en el cual se lleva cabo la práctica del maestro.

El Índice Sintético de Calidad, una de las estrategias del Estado para mejorar la calidad de la educación, sostiene que los estudiantes son lo más importante, pero los adscribe a una escala numérica en la cual no se tiene en cuenta la diversidad de formas de sentir, ser, aprender y pensar que se configuran a partir de las experiencias de cada individuo y que varían en medio de la práctica del maestro. El saber y la adquisición de conocimientos son la finalidad y son medidos de forma homogénea, buscando que niños y jóvenes sin importar su procedencia o características socio culturales, obtengan los mismos resultados estandarizando de esta manera las realidades que se manifiestan en cada aula de clase, incluso comparando los resultados de cada institución educativa con la entidad territorial a la cual corresponde y con el promedio nacional, como si fuera lo mismo enseñar y aprender en Bogotá y Quibdó, como si las prácticas de los maestros fueran iguales en Leticia y Medellín o como si las realidades de una aula de clase fueran semejantes en Pasto y en Riohacha.

Progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar son los cuatro componentes que mide el ISCE para valorar el desempeño de cada institución educativa pero ¿los anteriores factores realmente muestran con sus resultados cuantitativos lo que ocurre en la práctica? Ciertamente dichas estadísticas se alejan del sentir del maestro, de aquello que dificulta su labor, dirigen el foco de la importancia hacia determinados saberes desconociendo otros igualmente importantes, se distancian de las necesidades e intereses de los estudiantes, de las problemáticas sociales y de los imaginarios culturales que influyen en los efectos de las intenciones pedagógicas y educativas de los maestros, desviando o re configurando nuevas formas de percibir la vida y tensiones que dinamizan el ambiente de enseñanza aprendizaje. Lo anterior no es tenido en cuenta pues se considera que solo existe un aula genérica y una práctica docente estática igual en cada rincón del país, uniendo estos indicadores a la posibilidad de brindar o no recursos a las instituciones, lo cual es arbitrario con las prácticas pedagógicas ya que son tan diversas que resulta injusto medirlas a todas bajo estándares homogéneos.

En consecuencia, el día E de la Excelencia Educativa en lugar de convertirse en un espacio de reflexión pedagógica de la práctica de los maestros y de los resultados que en ella se obtienen para analizarlos y comprenderlos en relación estrecha con el contexto,

con las subjetividades y con las dinámicas propias de cada práctica, es un espacio de revisión de los resultados numéricos obtenidos por cada institución, lo que no permite desentrañar el fin y la esencia de lo que ocurre en el salón de clase, para asumir esto como un objeto de estudio que conduzca a hallar razones que expliquen en detalle las circunstancias que posibilitan, impiden o limitan la labor del maestro, para hallar las dificultades y fortalezas que realmente permitan la comprensión de todo el engranaje de circunstancias que envuelven al acto educativo.

Para la mencionada jornada nacional programada para el año 2016 (en abril específicamente) se buscó involucrar mucho más a las familias y como parte de la estrategia de motivación se presentó un video en el cual aparece nuestra campeona nacional y medallista olímpica, Mariana Pajón. En el audiovisual, la madre de la deportista habla de manera muy convincente sobre la importancia de la familia en el proceso de formación de los hijos, esto no tiene ninguna objeción, sin embargo ¿tiene en cuenta el Estado que todas la familia no poseen ni los recursos, ni la formación educativa, ni la jerarquización social necesarias para entender o asumir este deber con la responsabilidad que se requiere? Desde luego habrá otros ejemplos de personajes famosos que han salido adelante gracias a que sus familias, sin tener mayores posibilidades económicas, los han impulsado a crecer y ser exitosos. No obstante, la realidad del día a día desafortunadamente nos muestra otra cosa.

Un maestro no puede estar aislado de lo que acontece a su alrededor. La actualidad política, cultural, ambiental, deportiva y hasta de entretenimiento debería convertirse en insumos que provee la cotidianidad para transformar esto en un saber pedagógico que se pueda llevar al aula en forma de conocimiento relacionado con la vida. Hace unos días en un *reality* de aquellos que inundan la televisión nacional, enfocado a descubrir nuevos cantantes profesionales, le hacían una entrevista a uno de los participantes. La historia de la joven (porque se trataba de una mujer) era bastante admirable, pues su familia si tener gran capacidad económica y pese a vivir en una población retirada y modesta de la costa atlántica, apoyaba el sueño de la niña de ser música y en su testimonio expresaban: “la música en mi casa es tan necesaria como pagar el recibo de la luz”.

El Programa Ser Pilo Paga pese a ser una interesante estrategia de fomento y motivación de acceso a la educación superior, no tiene en cuenta que son muy pocos los estudiantes

que en su vida escolar cuentan con herramientas que les permitan desarrollar hábitos de estudios adecuados que los conduzcan a sacar adelante una carrera profesional. En la práctica, lo que se percibe es un enorme desinterés de los estudiantes que por alguna razón sienten apatía y pereza hacia las actividades que les exijan leer, analizar, pensar y escribir. Es obvio que las familias nuevamente aparecen como uno de los actores responsables de esta desmotivación académica, habría que revisar en qué medida la práctica del maestro también lo es y cómo la situación social de nuestro país incide en esto. Según un análisis del diario El Espectador *“el término coloquial de ‘pilo’ es parte de la estrategia publicitaria del Ministerio de Educación, que oculta el hecho de que los altos puntajes en dichas pruebas Saber 11 no son necesariamente indicadores válidos de capacidad académica”* (Asmar y Gómez, 2016) pues según el artículo los aparentes buenos resultados en muchos casos son consecuencia del esfuerzo de las instituciones de entrenar a sus estudiantes para este tipo de pruebas que les permitan acceder a este beneficio que fortalece la educación superior privada, pero desplaza la pública debido a la diferencia de recursos que el Estado aporta a la primera dejando con muy pocas opciones a la mayor parte de jóvenes que sin ser tan “pilos” en las pruebas SABER, seguramente poseen capacidades para desarrollar pero en una universidad pública. La educación en ese sentido, deja de ser un derecho para todos y se convierte en un lujo exclusivo de unos pocos.

Para que un programa de estos funcione en un mayor número de estudiantes, habría que observar si las dinámicas familiares cumplen con ciertos requisitos o si por el contrario su estructura se basa en dinámicas sociales de abandono, pobreza, violencia o poco nivel educativo de los progenitores. La historicidad del estudiante narra situaciones como maltrato, madres y padres muy jóvenes que han dejado sus estudios para ser cabezas de hogar, escases de recursos, bajo interés o desconocimiento de las familias para motivar o ayudar a sus hijos a ingresar a la educación superior o padres y madres que no sienten mayor gusto por la lectura, la escritura o hacia actividades culturales si esto es así es muy posible que en el niño se reproduzcan tales comportamientos, sobre todo si no hay una adecuada orientación y acompañamiento que los modifique.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje, se convierten en una guía para los maestros sobre qué es lo que deben enseñar en cada uno de los grados de la escolaridad, específicamente en matemáticas y lenguaje, para que su práctica este acorde con los requerimientos del Estado. Así mismo, estos derechos son una información valiosa para

las familias que de ahora en adelante se podrán involucrar mucho más en la educación de los niños, las niñas y los jóvenes pues sabrán qué es lo que se debe estar enseñando en el colegio y lo que debe estar aprendiendo su hijo para apoyar mucho más en casa el proceso que se realiza en la escuela, de acuerdo con las debilidades y fortalezas del niño.

Pese a lo anterior el compromiso de las familias es reducido, por lo menos en el colegio donde se analiza esta práctica. En grado tercero se nota la ausencia de los padres y la poca exigencia que tienen en casa con sus hijos. Un bajo porcentaje de estudiantes se destacan en cada curso por su desempeño, responsabilidad y participación de la familia; lo anterior no quiere decir que la otra gran mayoría de alumnos no posean capacidades y cualidades para destacarse, todo lo contrario, sencillamente las pautas de crianza que se dan en el hogar son equivocadas o ni siquiera existen.

### **2.3 LA LEGISLACIÓN COMO ESTRUCTURA DE LA ESCUELA**

Dentro de este espacio social instituido se tejen diferentes tipos de relaciones, actitudes y sentires que están enmarcados dentro de una organización que al parecer intenta reproducir un orden que la sociedad en general acepta. Es importante recordar que la escuela es *“insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios”* (Bourdieu, 1996, p. 18 ). La escuela es entonces un mecanismo que logra su funcionamiento gracias a la cooperación de quienes hacen parte de ella bajo unas formas de autoridad que poco se cuestionan y que aun así dependen de otras estructuras que se imponen a la organización interna de la escuela, la cual se pone a prueba por medio de actos de resistencia o selección.

Por ejemplo en el Consejo Académico se estuvo analizando desde comienzo de año el Manual de Convivencia y se encontró que aún no se había modificado este documento, agregando lo relacionado a inclusión. El colegio desde hace un par de años ha venido disminuyendo su cobertura, por lo que ofreció su servicio a población especial, específicamente a niños, niñas y jóvenes que tengan una discapacidad cognitiva leve, para evitar ser cerrado o absorbido por otro colegio vecino muchos más grande y con esto seguramente la reubicación de muchos maestros y la entrega a la Secretaría de Educación de otros más.

Los requerimientos legislativos del Estado y los programas que se mencionaron más arriba están influyendo en las dinámicas usuales del colegio, pues estos cambios deben estar contenidos en el horizonte de la institución, que además debe garantizar desde las prácticas la atención a una población que requiere un acompañamiento especializado; cabe anotar que la mayoría de docentes desconocen cuál es la metodología que se debe llevar a cabo con estos niños y niñas tan diferentes, más cuando las propias familias están enajenadas de sus responsabilidades.

En grupos de 30 estudiantes en promedio, encontrar niños y niñas con discapacidades cognitivas se convierte en un desafío para la práctica del maestro, pues no solo se trata de la dificultad del estudiante para obtener los resultados mínimos a la par con sus compañeros, lo que requiere de una flexibilización de las temáticas y una personalización de la enseñanza (lo que significa tareas adicionales para el maestro), sino también de las realidades emocionales y sociales de cada uno de esos niños.

Para conocer mucho más las características de la institución educativa Guillermo León Valencia I.E.D. de la Localidad de Engativa en la cual se lleva a cabo la práctica que se analiza en el presente trabajo se realizó un análisis de los documentos que orientan sus procesos educativos y académicos: Manual de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional, Plan de Área de Educación Artística y el Plan de Aula del maestro que lleva a cabo esta práctica, para revisar e indagar cómo se conciben los conceptos de educación, sujetos, escuela, familia, saberes y educación artística y la incidencia de tales planteamientos en la práctica que se observa.

### **2.3.2 MANUAL DE CONVIVENCIA**

Para el Colegio Guillermo León Valencia de la localidad de Engativa la educación es *“laica, analítica, histórica, actualizada, dinámica, reflexiva y democrática”* (*Manual de Convivencia, 2015, p. 10*) una visión bastante abierta hacia la diversidad que le otorga determinadas características a la institución en sus procesos educativos, que de acuerdo con el documento no se limitan a lo escolar sino además están relacionados con *“la vida en la formación ciudadana de los estudiantes”* (*Manual de Convivencia, 2015, p. 10*) agregando a este propósito la intención de que los estudiantes valoren el conocimiento como una riqueza. Aun así, el intento del manual de convivencia de plantear una educación de este tipo, se va distorsionando un poco a medida que se hace un recorrido por las aulas, pues en su mayoría las clases se fundamentan en acciones

tradicionales de enseñanza que sin ser buenas o malas, correctas o incorrectas, se desvían de la intención dinámica que se sugiere en el manual.

Para esta institución su misión es contribuir a al desarrollo integral de las personas para formar sujetos capaces de interactuar y de proponer soluciones que mejoren las condiciones de su comunidad y del medio ambiente. Para ello la educación que este colegio brinda conduce a formar *“un ser sensible, autónomo, solidario, tolerante y respetuoso”* (Manual de Convivencia, 2015, p. 10) interesado siempre en continuar su crecimiento basándose en la responsabilidad, en el respeto hacia su propia dignidad y el respeto por los demás, para lograr desde la práctica una convivencia en armonía mediada por la confianza, la honestidad y la tolerancia que permitan la superación de las dificultades.

Hasta aquí y en relación a la concepción de escuela (de la que no se dice nada de forma literal) se puede intuir que según los planteamientos del Manual de Convivencia el sentido de esta institución escolar es centrar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el estudiante fomentando su autonomía y concientizándolo de la importancia de su crecimiento personal sin olvidar sus deberes. De acuerdo con lo anterior, maestros y familia se convierten en sujetos y miembros de la comunidad educativa indispensables, pues por medio de su práctica y de sus obligaciones, se espera que los estudiantes apropien, asuman y practiquen los principios institucionales.

En cuanto a los saberes, lo que se plantea es la importancia de dedicarles tiempo, esmero e interés para “el logro de la calidad total” que no significa otra cosa que obtener buenos desempeños que conduzcan a la superación de los logros de cada asignatura.

### **2.3.3 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

Basándose en la legislación existente sobre educación que propone el Estado colombiano, (analizada más arriba) para entender los principios que rigen y organizan la educación del país y por tanto, que orientan la práctica del maestro, se diseñó el PEI del colegio Guillermo León Valencia I.E.D. en el año 1999, con algunas modificaciones en el año 2003 y aportes a lo largo de los últimos años. Desde al año 2015 las docentes de inclusión están leyendo el texto para hacer sus sugerencias.

El Proyecto Educativo Institucional denominado: democracia participativa responsable, a través de un bachillerato académico con énfasis en comunicación, entiende la

*educación “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Manual de Convivencia, 2015, p. 37) con lo cual reproduce la visión del Estado en ese sentido.*

En el PEI de esta institución se da plena importancia a los lineamientos nacionales y distritales que sugieren directrices y concepciones sobre el ideal de educación, escuela y sujeto. De acuerdo con el documento, *“los distintos planes de desarrollo educativo tanto locales como Distrital y Nacional, las distintas políticas de mejoramiento de la educación no sólo en cobertura sino de Calidad, buscan que la nueva educación desarrolle competencias del hombre colombiano” (Manual de Convivencia, 2015, p. 40) y que fundamentalmente tienen que ver, entre otras, con:*

***HABILIDADES BASICAS***, de lecto escritura, matemáticas, expresión oral, capacidad de escuchar y desarrollo del pensamiento lógico.

***CUALIDADES PERSONALES***, que promuevan la responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad, el respeto y la solidaridad.

***RELACIONES INTERPERSONALES***, para trabajo en equipo, liderazgo, negociación y trabajo con personas de antecedentes culturales diversos.

***APTITUDES ANALITICAS***, para un pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, visualización mental y capacidad para aprender y razonar.

De esta manera, en este colegio el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje esta direccionado a la formación de un sujeto capaz de hacer uso de sus habilidades comunicativas y de su pensamiento; con un comportamiento ejemplar basado en valores que le permitan una buena interacción con otros, para situarse en la sociedad como ser productivo, idóneo y capaz de mejorar su calidad de vida aportando a la solución de los problemas que existen en la realidad, ya que según el documento *“toda sociedad tiene valores e ideales propios, basados en sus conocimientos, habilidades y actitudes. Para socializar estos, acude a la educación porque ella permite la interacción de sus miembros y la integración de saberes, siendo así un agente de cambio (Manual de Convivencia, 2015, p. 55)*

Esta institución es crítica “ante la problemática general en el país de una educación enfocada desde la visión tradicionalista, caracterizada por procedimientos autoritarios repetitivos, competitivos, individualistas y cuyo cambio ha sido lento a pesar de la nueva ley”, Por eso establece la necesidad de “optar por un enfoque pedagógico que respondiera a las necesidades de la comunidad, al momento histórico nacional – mundial, y unificara la Práctica pedagógica Institucional. Como resultado, surge la opción de retomar los elementos fundamentales de la Pedagogía Activa” (Manual de Convivencia, 2015, p. 77). Según el PEI

*La Escuela Activa es la escuela de la espontaneidad, la escuela de la expresión creadora en el niño. Responde a una aspiración hacia la libertad que hay en el fondo de toda alma humana. La Escuela Activa hace justicia con el niño al permitirle el aprendizaje a través de un proceso dinámico, motivador e interesante. (Manual de Convivencia, 2015, p. 77)*

El sujeto es visto y entendido desde el PEI (2002) como un ser biosocial, que constituye su personalidad tras adaptarse, acomodarse y asimilar las situaciones que le presenta la vida diaria, lo cual da a entender que este aspecto de los seres humanos varía de un sujeto a otro y en ese sentido es importante reconocer su diferencia. La escuela activa que propone este documento “parte del firme convencimiento de que el niño tiene todo un potencial para su propio desarrollo” (de Zubiria, p. 48) y que este debe ponerse en contacto con la realidad para preparar al niño para la vida. La práctica en educación artística observada fortalece el trabajo en equipo, la autonomía, la creatividad y trata de relacionar muchos de los ejercicios expresivos que se proponen con hechos del acontecer diario. Lo anterior implica de acuerdo con el PEI

*Para los estudiantes: un activo, reflexivo y participativo proceso de aprendizaje, la habilidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones, un mejorado auto-concepto, actitudes cooperativas y democráticas.*

*Para los maestros: servir como guía y facilitador en vez de ser sólo un transmisor de información, la habilidad de ser un líder de la comunidad, una actitud positiva hacia el trabajo. (Manual de Convivencia, 2015, p. 95)*

En otras palabras *“ciudadanos con disposiciones, competencias, valores para aprender a aprender, a ser, a convivir y a crear y producir en la solidaridad y en la equidad para el disfrute pleno de la existencia”* (Manual de Convivencia, 2015, p. 108)

Para el Proyecto Educativo Institucional de este colegio la escuela representa una comunidad en miniatura, siendo así *“es el primer ámbito de lo público para el individuo y por lo tanto, escenario privilegiado para la formación de los valores y prácticas de solidaridad social, resolución creativa y productiva de conflictos, participación Social y convivencia ciudadana”* (Manual de Convivencia, 2015, p.80), desde luego la familia tiene la obligación de contribuir con esta acción. El PEI (2002) se refiere en este sentido al papel de los núcleos familiares, pues este es determinante en la humanización del joven y en su formación integral hasta que se convierte en adulto responsable.

De acuerdo con lo anterior, el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional se incorporan a la práctica del maestro con un perfil de estudiante capaz de interiorizar, analizar y cuestionar lo que ocurre a su alrededor respondiendo de manera creativa a las problemáticas que su entorno le presenta. De esta manera, la práctica se abre a una serie de posibilidades que no solo se basan en los aspectos académicos (a los cuales se les debe dedicar la importancia necesaria para el logro de buenos resultados), sino que además incluye el mundo de la vida al cual pertenece desde su historia personal cada estudiante y desde luego se amplía cuando se revisa o involucra en el aula de clase los contextos del barrio, la ciudad, el país y el mundo con una perspectiva basada en una mirada ética que corresponda a los principios y valores institucionales.

La acción de los estudiantes, la relación de estos con el saber y con el docente implica según estos documentos un compromiso con el desarrollo de sus capacidades que solo se da con el esfuerzo, la autonomía responsable y el valor que le otorgue a la contribución que hace el maestro desde su labor, para que su proceder en comunidad evidencie un sujeto capaz de interactuar con otros dentro de un ejercicio comunicativo en el cual se tengan en cuenta derechos y deberes. Se entiende el proceso formativo y las relaciones que se dan como posibilidades de crecimiento, satisfacción personal, necesidad de cambio o transformación de la realidad, superación de la adversidad y conocimiento del entorno en medio de un ambiente de respeto, reconocimiento de la diferencia y armonía en el que el maestro es un apoyo que orienta y aconseja y la

familia es un eslabón que acompaña al niño y al adolescente hasta terminar su paso por la escuela.

### **2.3.4 PLAN DE ÁREA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

La propuesta temática y metodológica del Colegio Guillermo León Valencia I.E.D. para esta área del conocimiento se centra en el desarrollo de habilidades motrices finas, para fortalecer la precisión, la organización, el dominio del límite, del espacio gráfico y de la coordinación viso manual, pues a lo largo de toda la primaria se observa en este documento el énfasis que se da a la expresión artística de tipo plástico, en la cual los niños tienen la posibilidad de manejar a lo largo de todos los niveles escolares diferentes tipos de materiales y técnicas que desarrollan su creatividad y la sensibilidad estética relacionada con el dibujo, el color, la forma y el diseño.

Algunas de las técnicas que se plantean son: origami (que hace presencia en todos los ciclos y niveles), la pintura con témperas, el dibujo libre, coloreado, modelado y collage.

La expresión musical hace presencia en grado segundo con la exploración de las maracas como instrumento sugerido y en grado quinto se elaboran con materiales que los estudiantes tengan a la mano, para este caso el tambor es la propuesta que se acoge en este grado, además se aborda de forma teórica y como temática de consulta la diversidad folclórica del país en cuanto a ritmos musicales y bailes de cada una las regiones. Las artes escénicas (danza y teatro) relacionadas con la expresión corporal, el juego y el lenguaje no verbal, solo se proponen como espacio de socialización y reconocimiento del esquema corporal en los grados de educación inicial.

En bachillerato *“La visión de campo de la educación artística se sitúa en el ámbito social. Desde esta visión, por una parte, el desarrollo de la sensibilidad busca lograr que el estudiante asuma una actitud atenta, sensible, receptiva y crítica del entorno, por otra parte se plantea que comprenda el valor del aprendizaje compartido y colaborativo” (Plan de Área Educación Artística, 2015, p. 1).* Los saberes disciplinares de nuevo está orientados a permitirle al estudiante el manejo y manipulación de distintos materiales con los cuales puede expresar su sensibilidad y creatividad estética dándole a conocer distintas técnicas artísticas o géneros pictóricos (carboncillo, vitrales, caricatura, bodegón, paisaje, acuarela) y las principales manifestaciones, movimientos

y representantes de la historia del arte en la prehistoria, el medioevo, renacimiento, siglo XIX y arte de los ismos en el siglo XX (impresionismo, dadaísmo, cubismo, surrealismo y abstraccionismo). Las temáticas que ven los estudiantes van desde los elementos básicos que componen un dibujo (punto, línea, color), pasando por la elaboración de distintos tipos de diseños a partir del referente teórico, hasta la elaboración de un proyecto arquitectónico.

Para el área de Educación Artística del Colegio Guillermo León Valencia I.E.D. de la Localidad de Engativa

*el entorno escolar es uno de los primeros ámbitos donde comenzamos este aprendizaje; en este sentido, la educación artística nos permite conocer al otro desde distintas ópticas, por cuanto el entorno del aula facilita la relación e interacción cercana de estudiantes y maestros con respecto a aspectos cognitivos, corporales, afectivos, espirituales entre otros. La enseñanza-aprendizaje en artes vincula frecuentemente, las vivencias subjetivas y emociones de cada estudiante, las cuales son compartidas durante los espacios de recepción, creación y socialización de los productos artísticos. (Plan de Área de Educación Artística, 2013, p.1).*

### **2.3.5 PLAN DE AULA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA GRADO TERCERO**

Este documento que se realiza cada bimestre centra su acción en un contexto más específico que es el aula, espacio en el cual se lleva a cabo la práctica. Propone temáticas y actividades relacionadas con el juego, el teatro y la danza especialmente para los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. La formación del docente como Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, hace que además de estar capacitado para orientar cualquiera de las asignaturas básica, esté en facultad de transversalizarlas con la esencia lúdica del arte en la escuela y además hacer uso de los lenguajes específicos del arte para enseñar y crear ambiente alternativos para una clase. También porque el maestro que dirige la práctica observada posee una experiencia escénica de más de quince años, con la cual obtuvo conocimientos y experticia acerca de teatro y danza.

Las narraciones orales, la poesía, el cine, el dibujo, la expresión corporal, el canto, el juego tradicional, el juego teatral, algunas técnicas artísticas elementales como el collage, el falso grabado, el mosaico, la exploración y la expresión libre con algunos materiales hacen parte de una variedad de herramientas que se conjugan para darle relevancia a las capacidades expresivas y creativas de los niños, ubicando el reconocimiento del cuerpo propio y del otro en un lugar importante dentro de la clase, para permitir el fortalecimiento de destrezas corporales como: ritmo, fuerza, memoria espacial y corporal, resistencia, agilidad y coordinación; de igual manera habilidades sociales como el trabajo en equipo, confianza, solidaridad, respeto y habilidades propias del pensamiento como percepción, descripción, reflexión, recuerdo, evocación y opinión.

Para el maestro es muy importante desarrollar la sensibilidad de los niños, por eso en sus clases el acercamiento y el contacto corporal por medio de ejercicios de movimiento representación o mímica, la reflexión sobre el cuidado e importancia del cuerpo como medio de comunicación, la concientización acerca del lenguaje no verbal y su uso en las relaciones interpersonales, la cooperación, las relaciones basadas en la exigencia y también por el afecto constituyen el sentir y el hacer de una práctica diferente, no mejor ni peor, en medio de la cual el niño respire una atmósfera distinta en la que su singularidad enriquece el ambiente de aprendizaje.

## **2.4 LA LEGISLACIÓN Y LA FAMILIA**

En el artículo 1º del Código de Infancia y Adolescencia se manifiesta que los niños, niñas y adolescentes deben crecer en *“un ambiente de felicidad, amor y comprensión”*, de igual manera en el artículo 17 se expresa *“que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano”* (Código de Infancia y Adolescencia, 2006, p. 10 y 15). Así mismo, el artículo 44 de la Constitución Nacional menciona el derecho de los niños a *“tener una familia, a no ser separados de ella, al cuidado, al amor, a la educación y la cultura”*, pero tener una familia convencional no es garantía de que estos derechos se cumplan plenamente. Muchas de las familias que hacen parte de esta comunidad escolar se caracterizan por tener ciertas características que al parecer no favorecen el desarrollo adecuado de los niños.

Madres cabeza de familia que abandonaron su matrimonio o que fueron abandonadas por el padre; abuelos que se hacen cargo de sus nietos debido a que los progenitores trabajan todo el día o son adultos que posiblemente no han tomado conciencia de la enorme responsabilidad que implica tener un hijo; padres y madres demasiado jóvenes que descuidan la formación de sus hijos; hogares violentos en los cuales los niños crecen viendo y escuchando agresiones de todo tipo; hogares donde el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas hacen presencia entre los adolescentes que carecen de un acompañamiento afectivo de sus progenitores, descuidándolos y dejándolos a merced de la calle, del tiempo libre y del internet.

Padres y madres sobreprotectores que hacen presencia en la vida de sus hijos desde lo material, aparentemente sin exigirles compromiso, dedicación y esmero ante sus responsabilidades, pues por lo que se percibe ni siquiera establecen con ellos acuerdos que les impliquen valores como el esfuerzo, la perseverancia y el respeto por el otro; padres y madres excesivamente estrictos que intimidan a sus propios hijos provocándoles inseguridad, desmotivación o miedo y muy pocas familias que comprenden el valor de guiar a sus hijos, recompensarlos, apoyarlos y la vez exigirles.

De acuerdo con lo que se observa en la práctica, son muy pocas las familias que se entregan realmente a la formación de sus hijos, valorando y respetando el quehacer del maestro. Por lo general los niños y las niñas que hacen parte de estructuras familiares eficientes se muestran tranquilos, motivados y alegres. Por el contrario los niños con dificultades académicas o de convivencia provienen de familias disfuncionales en las cuales al parecer no hay hábitos de respeto u organización adecuados para la formación del niño. En ocasiones aquellas actitudes, creencias o comportamientos que demuestra el niño en clase son los mismos que poseen sus padres, esto desde luego configura la práctica pues el maestro debe lidiar con formas de ser de todo tipo que han sido configuradas a su vez por experiencias o ideales transmitidos.

#### **2.4.1 ¿FAMILIA VS MAESTROS? O FAMILIAS EN SINTONÍA CON LOS MAESTROS**

Mariana, por ejemplo es una niña con proceso en orientación desde el año anterior. A la fecha (julio de 2016) suma más de 50 inasistencias sin justificación, lo cual dificulta la incorporación adecuada de habitus de estudio lo cual conlleva al incumplimiento constante con tareas y la evidente poca comprensión de la niña frente a los temas que se

explican. Lo anterior demuestra dificultades en su proceso de aprendizaje y poco acompañamiento en su familia, pues ninguno de los compromisos recordados y establecidos de nuevo en ese ritual escolar denominado citación a padres, llevada a cabo a comienzos de año con la mamá de la niña en compañía del orientador, se han cumplido, esto se evidencia en los resultados que la niña ha obtenido durante los dos primeros bimestres, iniciando con bajas calificaciones y ausencias el tercer bimestre. Sus constantes fallas a clase han perjudicado un proceso más favorable para la niña que se muestra insegura, muy callada, retraída y en ocasiones se percibe en ella cansancio y agotamiento. Suele siempre quedarse atrasada en la toma de apuntes o simplemente no escribe. Su familia que ante el derecho de los niños a la protección, claramente descuida responsabilidades y por esa razón ha sido reportada a las autoridades competentes. Incluso la niña en la clase de educación artística en la cual tiene la posibilidad de socializar por medio del juego teatral y la danza con sus compañeros, ha asumido el hábito de distanciarse de ellos, por lo cual siempre durante las actividades se le ve aislada, poco motivada a participar y en el peor de los casos escondida bajo el escritorio del profesor.

Samuel, por el contrario es un niño alegre, siempre está sonriendo y las dificultades que se le presentan las asume con mucha tranquilidad. Su madre y su abuela son profesoras y se nota que lo adoran, pero además hablan mucho con él lo motivan, lo apoyan, lo ayudan y lo impulsan para ser mejor.

Hace poco en una reunión de padres para entregar el primer informe académico, la madre comentó que el niño se sentía incómodo e insatisfecho con la clase de matemáticas, ya que la maestra es muy exigente y seria, por lo cual solicitaba que sus clases fueran más lúdicas, hábito poco común en las metodologías usadas para la enseñanza de este tipo de saberes. Se sugirió hablar con el niño para que viera en esta situación, una oportunidad para adaptarse, ser fuerte y dar lo mejor, ya que en la vida diaria existen circunstancias mucho más exigentes que requieren de nuestra fuerza de voluntad para no dejarnos abatir. Incluso se hizo la reflexión a los padres acerca de ¿qué seres humanos queremos formar? Niños y niñas para las cuatro paredes del salón u hombres y mujeres que asuman la cotidianidad y sus retos de forma creativa, proactiva y con resiliencia. La madre muy consciente y perceptiva escuchó y Samuel hasta al día de hoy ha ido mejorando paulatinamente su actitud hacia la clase de matemáticas,

además su desempeño en la clase de educación artística compensa el disfrute del juego que no se da siempre en otras clases.

Sofía, es una estudiante con proceso en inclusión sin diagnóstico desde el año pasado. Es una niña generosa, detallista, muy sensible y perceptiva, pues demuestra que comprende lo que ocurre a su alrededor. Aunque la niña posee niveles aceptables de comprensión de los temas que se abordan en clase y que maneja las formas de las letras y sus grafías manejando el espacio entre las palabras, lo hace únicamente copiándolas, por ejemplo si están escritas en el tablero, por sí sola no sabe hacer uso de las letras y las vocales para formar palabras y oraciones, así como tampoco identifica el sonido de varias de las consonantes o los olvida frecuentemente. Lo anterior, evidencia una dificultad para leer y escribir por si sola.

Se observa en la niña mucha timidez, evasiva a las responsabilidades, temor a los retos nuevos, inseguridad y tendencia a aislarse ella misma del grupo, al parecer prefiere siempre estar sola, pues es muy poco lo que comparte con sus compañeros (habitus que su madre refuerza prohibiéndole estar cerca de ciertos niños, no enviándola a clase sin motivo con lo cual la niña tampoco tiene la posibilidad de asistir a las clases de educación artística en las cuales podría integrarse un poco más).

Aunque la docente de inclusión, con aprobación de Dirección de Curso, decidió como estrategia para apoyar a Sofía, intervenir en las clases de educación artística para acompañarla, motivándola a incluirse en los juegos y en otras ocasiones para personalizar la atención a la niña para ayudarla a superar su dificultad con la lecto escritura, (lo que se convirtió en un impedimento para poder realizar incluso los pequeños ejercicios escritos en los cuales los niños expresan sus sensaciones y enseñanzas la finalizar cada clase de expresión corporal, pues siempre hubo que enviarla a la oficina de inclusión para que lo elaborara o en algunos casos hubo que solicitarle a la niña dar su testimonio de forma oral).

Este habitus que se ha ido arraigando en la niña y con el cual siempre busca el apoyo de un adulto, parece que le impide desarrollar su confianza, fortalecer su autoestima y adquirir autonomía. La niña continúa demostrando problemas al momento de escribir o leer un texto y se observa que ha generado dependencia de esta ayuda que está recibiendo. Al parecer, no se ha cumplido juiciosamente en casa con los deberes y ejercicios que se recomendaron desde el año pasado y que se recordaron en citación a

padres a comienzo de año y en presencia de la docente de inclusión. Sofía es extremadamente sobreprotegida por su madre, que teme en todo momento que a la niña le pase algo, incluso tiende a no enviarla al colegio cuando llueve por miedo a que se resfríe o evita autorizar que la niña asista a las salidas programadas por el colegio también por temor a que le ocurra algo. De esta forma, Sofía ha fallado mucho a las clases de educación artística, debido a los hábitos protectores de su madre y esto ha impedido que la niña haya disfrutado diferentes actividades que se han realizado y que seguramente hubieran aportado a incrementar la seguridad de la niña, que en los juegos demuestra temor a correr, caerse, atrapar, lanzar o girar movimientos cotidianos que en este caso no se están ejercitando.

Paola y Kevin son dos niños que aparentemente se muestran seguros, independientes y felices. Paola por su parte es muy perspicaz, ingeniosa, paciente, calmada, elocuente, coherente y recursiva. Hoy sin embargo, exhibió un ataque de ira y cólera, que no se esperaba de ella, pues llegó al salón en plena clase afirmando que su mamá se sentía asustada con el personaje que se le había asignado en la obra de teatro (vale decir que el personaje mencionado es la serpiente de la historia de El Principito) y por lo tanto, solicitaba que le dieran otro rol.

Se le explico que tan solo era un personaje, que no era real y que le dijera a su mamá que se tranquilizara pero la niña insistía de manera angustiante entonces, se le dijo que más tarde se hablaría de eso, pues en ese momento el maestro estaba ocupado en clase con otro grupo de niños. La niña se retiró furiosa; más tarde varios compañeritos le informaron al profesor que Paola vociferaba con todas las groserías inimaginables, supuestamente para una niña de su edad, en contra del profesor.

Algo debía ocurrirle a la niña. Se sabe que su padre no vive con ella y su madre es una mujer humilde que la cuida y le exige en exceso. Días después en diálogo con la mamá sobre el asunto, se supo que quien le tiene pánico a las serpientes era su madre que en algún momento de su vida había tenido un sueño desagradable con este animal. Finalmente, se decidió darle otro papel a Paola, para que su mamá estuviera tranquila (una lástima, pues la niña se había entusiasmado con este personaje y lo hacía muy bien, pero su mamá le había transmitido ese miedo). A la señora se le invito a hacer parte del grupo, para que viera el personaje interpretado por otra niña y así ayudarla a superar ese temor.

En el anterior caso, un miedo arraigado en la madre por una situación personal que no tenía que ver con la niña y que hacía parte de su estructura mental y emocional, se estaba transmitiendo a Paola que estaba agregando a su conducta un habitus agresivo, tal como su madre se lo estaba mostrando, para exigir algo que ella consideraba era justo y normal.

Kevin, es un niño alegre y noble. Le encanta bailar y representar personajes. Nunca se ve triste, es muy sociable y solidario todos sus compañeritos lo quieren y su nivel de comprensión es muy alto; disfruta mucho la lectura en voz alta. No obstante, Kevin no cumple con tareas, se distrae muy fácil en clase, no atiende las indicaciones que se le dan y es claro que realiza las actividades propias de leer o escribir con muy poco interés pues termina muy rápido. Hace unos días, después de hablar con él y darle varias oportunidades para mejorar y cumplir con sus deberes, se decidió enviarle una nota a su padre. Kevin no mostro la nota en casa, al parecer admira mucho a sus padres y le avergüenza quedar mal con ellos, de igual forma se percibía que hace falta mayor control sobre el niño. Al hablar con su madre, muy afectada comentó acerca de la separación con su esposo (el padre del niño), situación que ha afectado a Kevin pues ha elevado su ansiedad y desobediencia en casa.

Las familias son parte fundamental del proceso educativo de los niños, de contar con su apoyo, la práctica del maestro posiblemente obtendría mayores y mejores resultados en relación a los desempeños académicos y a las relaciones que se tejen en al aula, aspectos que las estructuras políticas representadas en el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, buscan resaltar, asignando una responsabilidad importante a las instituciones educativas y por supuesto a los maestros.

En esta comunidad escolar se percibe que muchos padres y madres delegan en gran medida a la escuela y al maestro el deber de la educación de sus hijos, exigiendo atención, resultados, valoraciones justas, poca presencia dentro del proceso y baja inversión económica que no implique gastos adicionales, más allá de lo básico que se le debe pedir al niño (cuaderno, lápiz, borrador y tajalápiz), elementos adicionales se convierten muchas veces en dificultades dentro de la clase que planea el maestro pues por ejemplo, si se pide llevar una caja de témperas y un pincel, menos de la mitad de los niños cumple con el requerimiento y con los demás se debe repartir material que el maestro aporta o se le pide colaboración a los otros niños para que en un gesto de

solidaridad y generosidad compartan sus materiales, desde luego este habitus fortalece este tipo de valores entre los niños, pero alcahuetea y alimenta el poco compromiso de las familias de contribuir a la educación de sus hijos. En clase se ven muchos niños sin colores, sin borrador o escribiendo con pedacitos de lápices, que con dificultad pueden aún prensar entre sus dedos para poder escribir.

La familia es portadora de historias, experiencias, temores y miedos de los cuales intenta defender a sus hijos, para que estos no vivan las mismas circunstancias; en otros casos, heredan a los niños problemáticas no resueltas del pasado. El caso de Gilma aparentemente tiene que ver con una niñez en la cual tuvo muchas necesidades materiales y afectivas, que no le permiten olvidar el dolor del recuerdo de tantas veces en que fue agredida físicamente por sus padres, por ello hoy en día el habitus de defender a Jennifer, su única hija, de cualquier cosa que ella como madre considere que vulnera lo máspreciado que posee, se ha convertido en la respuesta a lo que ella considera una amenaza. Pareciera que Gilma ha conformado una estructura mental en la cual no hay cabida para entender que los procesos educativos son amplios y no solo tienen que ver con el aprendizaje de ciertos saberes.

A comienzos de año, el maestro que lleva a cabo esta práctica les informo a los niños que durante una semana debía hacer vigilancia en la entrada y en el descanso, ritual que se lleva a cabo en el colegio cada semana y que empieza temprano en la mañana, continua a la hora del descanso (en el cual se debe vigilar que los niños no corran, que no desperdicien agua, que no estén en los salones y que no suban a los balcones) y finaliza con la presencia de los maestros a la hora de salida (muchas veces se debe terminar la última hora clase de educación artística antes para cumplir con este compromiso).

Por lo anterior, les pidió colaboración en el patio para ayudar a vigilar ciertos lugares y así disminuir el riesgo de accidentes o desperdicio de agua en los baños, habitus que ha asumido el maestro valiéndose del interés de los estudiantes de querer colaborar. No se puede negar que involucrar a los niños en esta responsabilidad, aligera la carga y los accidentes o comportamientos inadecuados en el descanso disminuyen. Esta colaboración iba a ser una vez al mes por grupos y cada vez que le correspondiera la vigilancia, se iban a cambiar los niños. Al indagar quienes querían participar todos levantaron la mano. Sol, dijo que quería ayudar en el baño de las niñas y propuso ella

misma a Jennifer para que la acompañara a lo cual el maestro no vio problema. Les dijo que no tenían que estar dentro del baño (ni si quiera en la puerta) sino a una distancia desde la cual pudieran observar y a la vez disfrutar de su descanso; si algo ocurría solo tenían que llamar al profesor para que este solucionara la situación.

Al parecer Jennifer comento esto en casa. Al día siguiente la madre envió una nota de protesta expresando “que su hija no tenía que limpiar baños, que ella iba al colegio a aprender y que a los profesores les pagaban por enseñar y por cuidar a los niños; que si algo le pasaba a la niña el maestro debía responderle a ella como madre”. En ese momento el profesor, sentado en una escalera, contesto también por escrito la nota, en ella le explicaba a la señora que “la educación no solo tiene que ver con transmitir información, es también necesario formar a los niños en otro tipo de responsabilidades”.

Llamó a la niña, le pidió que se sentara junto a él y le dijo que por favor le entregara esa nota a su mamá, además le recordó la importancia de la tarea que se le había asignado, la niña expreso que quería seguir ayudando.

Al día siguiente, se apareció muy temprano el padrastro de la niña. Ingreso al colegio y aprovechando que el profesor estaba en la puerta recibiendo a los estudiantes, delante de los padres, de los niños que ingresaban y de algunos profesores lo encaró, amenazo con golpearlo y lo insultó de muchas formas, porque según él se estaba aprovechando de la niña y la tenía limpiando baños, además manifestaba que el día anterior, la niña había comentado en casa que el maestro la había hecho arrodillar. El maestro sin moverse un centímetro, solo le pedía al hombre que se retirara y a seguridad que lo apoyara. Nadie, hizo y dijo nada pero todos presenciaron el espectáculo. Más tarde el turno fue para la mamá, que llegó a la hora del descanso sin avisar y emprendió otra serie de insultos en contra del maestro, asegurando además que en clase de educación artística los niños no aprendían nada, porque el profesor solo les enseñaba a hacer bolitas.

La actividad que la señora denominó “hacer bolitas” se llama dibujo rítmico, con la cual los niños desarrollan atención, memoria corporal y espacial, coordinación, ritmo, escucha activa y relacionan el dibujo, con el movimiento corporal, el juego, la palabra y la gramática musical. Lo que se percibe cuando se usa esta actividad en clase, es que los niños y las niñas lo disfrutaban bastante. Esta actividad que se convierte en un ritual por la serie de pasos que se deben realizar, se ve pertinente pues se percibe en la mayoría dificultades de ritmo, ubicación y coordinación en su esquema corporal.

La tarea que se asignó fue colorear el dibujo que quedo luego de representar gráficamente la canción, que desde luego se canta y se baila con los niños. Se entiende desde esta práctica que la exigencia no tiene que ver con la cantidad o tipo de tareas que se asignen; el esmero, la dedicación, la responsabilidad y el cumplimiento se deben evidenciar en tareas tan elementales como esta y desde luego en otras más complejas; si los niños no cumplen con tareas tan básicas como la que se describe, seguramente y difícilmente lo harán con responsabilidades que exijan mayor compromiso

Muchos días después la señora fue citada y pidió disculpas; allí en la citación manifestó que su niñez había sido difícil y trata en lo posible de defender a su hija y de darle todo lo que puede. La señora se dio cuenta además que su hija siente un enorme cariño y respeto por el profesor, esto la hizo cambiar de idea “ella en la casa me decía: mamita, deja de pelear con mi profe, mira que yo a él lo quiero mucho me ha enseñado muchas cosas”.

En Jennifer se perciben inconvenientes de poca atención en clase, tendencia al incumplimiento con las tareas, conflictos reiterativos con algunos compañeros y aislamiento, habitus que la niña poco a poco ha ido incorporando a su vida. Desde luego, se le ha llamado la atención para que mejore su comportamiento y cumplimiento con sus deberes académicos y evitar que esta situación no sea algo permanente el resto del año y perjudique el proceso de aprendizaje y formación de la niña con tiende a obtener desempeños bajos o regulares. Se percibe cierto nivel de desmotivación y necesidad de reconocimiento, ya que en ocasiones se nota retraída, ensimismada y en otros momentos llama la atención del adulto de manera continua y notoria. Cuando hace tareas se evidencia poco esmero, dedicación y falta de acompañamiento familiar. Jennifer fue abandonada por su padre.

Los niños y las niñas son testigos del trabajo de su maestro, del ejemplo que les da muchas veces barriendo y organizando el salón para que ellos ingresen a un lugar agradable para aprender. En ese sentido, se les pide también a ellos la colaboración diaria para mantener el aula siempre limpia. Son testigos de que muchas veces colabora recogiendo papelitos del patio de descanso, dándoles a entender que existen muchos medios ambientes que usamos, como el colegio que es de todos y se debe cuidar. Este discurso hace parte de la práctica en educación artística que se analiza, pues es un ritual preparar el salón (correr las sillas, organizar las maletas para que no hagan estorbo,

limpiar el piso, pues muchas actividades se llevan a cabo allí, sentarnos todos en círculo) para comprometer a los niños con el cuidado y embellecimiento del ambiente que va a servir de aprendizaje, interacción y juego.

Es indignante que ocurran este tipo de situaciones y seguramente ocurrirán a diario, pero así se maltrata y se desconoce la formación y el rol que tienen los maestros en la sociedad como formadores de ciudadanos y ciudadanas con un sentido ético y político de su propia realidad y no solo como instrumentos transmisores de datos e información. Se ha convertido en habitus de las familias menospreciar la labor del maestro, atacarlo y estar en desacuerdo con él. El maltrato es un nuevo habitus social que afecta al maestro y por consiguiente su práctica.

Maltrata la estructura Estado con sus políticas salariales y laborales que dificultan cada vez más la posibilidad de tener un reconocimiento mucho más justo y estilo de vida más acorde con la preparación y el aporte que hacen muchos maestros para lograr una sociedad mejor. Maltrata la sociedad en general, pues según el imaginario colectivo, son los maestros los únicos responsables y culpables de la baja motivación de los estudiantes y de sus bajos resultados. Se compara a todos los maestros con aquellos que han cometido errores graves. Maltratan las familias, (padres, madres, abuelos, tíos) que insultan, exigen sin exigirles a sus propios hijos, juzgan, vociferan y se van como si nada, creyendo que tienen la razón.

Maltratan los estudiantes algunas veces con su indiferencia, ingratitud, antipatía, actitudes groseras o exigencias que no reflejan su compromiso con sus deberes. Los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes que se pregonan desde las entidades gubernamentales, olvidan que estos se legitiman mucho más cuando todos somos conscientes de nuestras obligaciones, pero estas últimas quedan rezagadas ante la exigencia que hace cada quien de sus derechos, pasando por encima de los demás. Estas situaciones seguramente afectan de manera psicológica, emocional y física al maestro y esto se refleja con seguridad en su práctica, ya que no se dedica tanto tiempo de la vida a formarse para hacer daño y mucho menos para recibirlo.

La intención de la práctica analizada en este trabajo, es aportar a la educación de los niños y las niñas que se tienen bajo responsabilidad, potencializando sus cualidades

proyectando hombres y mujeres exitosos en todo sentido, que con creatividad y honestidad brinden soluciones que permitan a la ciudad y al país caminar hacia el progreso justo y equitativo que necesitamos, pero para que este ideal pueda convertirse en realidad se necesita del apoyo y respeto de las familias.

## CAPÍTULO 3

### EL GUIÓN QUE DEBE CONOCER E INTERPRETAR EL ACTOR

En el capítulo anterior los elementos que hacen parte de la puesta en escena fueron mencionados, pues sin ellos no se entendería por completo la historia. Algunos montajes son minimalistas, es decir que no requieren de un vestuario muy vistoso o de gran cantidad de elementos que los personajes usen en medio de su representación para dar a entender al público lo que se quiere decir. Sin embargo, en esta puesta en escena que es la práctica del maestro intervienen múltiples factores de orden social, cultural y legal que hacen que cada escena que se vive en el aula se de una u otra forma.

Ahora y como parte de las responsabilidades que se le asignan al actor, se encuentra la de conocer, aprender y dar sentido al guión que cuenta la historia para poderla representar. En relación con lo anterior el maestro tiene el deber de conocer las características del contexto en que se da su práctica y aprender a identificar los ritos y hábitos que se desarrollan, por lo general de manera inconsciente, ya que han sido incorporados de forma automática en el ejercicio diario de la labor del docente o pasan a hacer parte de la estructura de su práctica como cumplimiento a requisitos que exige la institucionalidad. Costumbres, creencias, ideas, formas de ser, sentir, relacionarse, hacer y pensar conforman un texto cuya gramática también orienta el proceder del maestro.

#### 3.1 GRAMATICALIDAD CULTURAL, RITOS Y HABITUS

Para Huergo, la gramaticalidad cultural (conjunto de tradiciones, formas de ser y sentir; supuestos compartidos que han sido transmitidos a lo largo del tiempo y que organizan el funcionamiento de las instituciones en medio de intenciones que interpelan tales estructuras en una dinámica de continuidad, ruptura o cambio) es un concepto que se deriva de gramática escolar. En ese sentido a continuación se describirán algunas características de la institución, de los estudiantes, del maestro y de los padres de familia que constituyen esta práctica; de igual manera, se relatarán algunas tensiones que se han presentado en la cotidianidad del ejercicio del maestro y que ejemplifican un poco las particularidades socio culturales que cruzan la práctica.

Así mismo, la idea de espacio escolar como “*parcelas que son las instituciones, una de ellas la institución escuela*” (Huergo, 1999, p. 141) implica una lógica administrativa, burocrática y académica en la cual se lleva a cabo la práctica, determinándola e

influyendo la acción del maestro, en su didáctica y en su relación con los estudiantes. Si bien para Bourdieu, según Moreno (2003) *“el espacio social es un conjunto organizado o un sistema de posiciones sociales que se definen unas en relación con las otras”* (Moreno, 2003, p. 13), se puede afirmar que en el espacio escolar, también se dan una serie de relaciones marcadas por la jerarquía y que dependen entre sí.

En cuanto a los ritos, es importante recordar que Bourdieu los define como *“mecanismos que disponen las instituciones para consagrar o legitimar los límites y las diferencias (jerarquizaciones) que están en la base de toda organización social. El rito consagra las diferencias”* (Téllez, 2002, p. 213). En este apartado se intentó visualizar algunos ritos de la escuela que permean la práctica de educación artística analizada y van de aquellos que buscan lograr ciertas conductas en los individuos a aquellos que persiguen mantener un orden que se ha establecido.

El habitus para Bourdieu *“puede entenderse como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y trasferibles que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad”* (Téllez, 2002, p. 58). Para el siguiente análisis se trató de identificar determinadas acciones, comportamientos, reacciones o conductas que se pudieran considerar habitus, que se hayan incorporado en los sujetos a través de los procesos de socialización individuales, en las interacciones que se dan en la práctica o por las demandas propias de la institucionalidad representada en sus normas, en ese sentido *“el habitus constituye una interiorización de la exterioridad o historia hecha cuerpo que permite el ejercicio, recreación y producción de las fuerzas exteriores (prácticas, estructuras, organizaciones e instituciones sociales)”* (Téllez, 2002, p. 58), de esa forma el habitus garantiza la continuidad de la práctica operando en el espacio escolar, no como un mecanismo fijo sino como comportamientos que se adaptan y se reestructuran.

Es importante recordar lo que Álvarez y Moreno (2012) expresan en relación a las formas que tienen los maestros de comprender la práctica y que están relacionadas con pensamientos, creencias y costumbres propias. Para el caso de esta práctica en educación artística que se revisa, muchos de los habitus, rituales y acciones que el docente implementa, tienen que ver con su experiencia como estudiante en su niñez y

con el tipo de relaciones que estableció siendo niño con la escuela, sus maestros, compañeros y con el salón de clase.

De igual forma las autoras explican que la labor del docente va más allá de lo que ocurre en el aula de clase y existen muchas variables externas que influyen, aunque como afirma Becerril (2001) la organización interna de la institución, en otras palabras, su estructura particular también constituyen un modo de hacer, pensar y decir (este último aspecto en relación al lenguaje y las formas verbales y no verbales que moldean las interacciones) Álvarez y Moreno (2012).

De acuerdo con lo anterior en este apartado del trabajo se hará una descripción general de la gramaticalidad que envuelve al colegio y a la par se narrarán algunos casos reales que reflejan actitudes, formas de pensar, sentires, esquemas de pensamiento, hábitos y ritos que integran la práctica. Más adelante estos casos específicos se ubican en el mes del año en que ocurrieron, al ser tantas situaciones que se presentan solo se escogieron algunas para contextualizar y ejemplificar de forma elemental las nociones que proponen los autores y que se explican en el marco teórico y se retoman al inicio de cada capítulo con su dedicado a un concepto en específico.

El colegio ubicado en la localidad de Engativa, alberga algo más de 380 estudiantes, en promedio 25 por cada salón, es decir un poco menos de la mitad de su real capacidad, si se habla en términos de las políticas de cobertura que plantea el Estado que propone mínimo 35 estudiantes por salón. Los estudiantes están repartidos en dos jornadas (mañana y tarde) en las cuales ofrece sus servicios a niños de primaria y jóvenes de bachillerato. Una minoría de los estudiantes es de estrato 2 y el resto pertenece al estrato 3, es decir que las familias poseen en su mayoría las condiciones básicas para aportar a la formación de sus hijos, no obstante la realidad del aula demuestra el bajo presupuesto que los padres asignan a la educación de los niños y las niñas.

Las metodologías son fundamentalmente tradicionales. En los espacios las sillas por lo general están ubicadas en filas y el escritorio del maestro al frente de los estudiantes. Las clases se basan en los dictados, copiar de tablero, repetición de los discursos del profesor, realizar distintos tipos de actividades en los cuadernos que el profesor evalúa, memorización de datos, silencio en las aulas (siempre que está el profesor), una necesidad imperante de mantener el control, habitus generalizado y una preocupación permanente por los contenidos y los resultados.

Los maestros en su mayoría son pensionados, lo cual podría representar una brecha generacional que eventualmente puede influir en cierta apatía hacia las metodologías y posiblemente en los intereses de algunos estudiantes. Aunque en el ambiente escolar se aprecia un inconformismo de los estudiantes ante estas tendencias, el silencio y la aceptación se arraigan en las conductas, es más, se observa conformidad y respeto frente a los métodos tradicionales.

En relación a la práctica de educación artística que se analiza en este trabajo se puede decir que se fundamenta en el interés del maestro de favorecer ambientes de aprendizaje diferentes, no necesariamente mejores, agradables, horizontales en lo que respecta a la comunicación donde se intenta establecer relaciones basadas en el respeto, el afecto, el diálogo para llegar a acuerdos y la comprensión. Igualmente el ambiente de clase se basa en la lúdica, para que los niños desarrollen su capacidad de analizar, cuestionar, explorar y reflexionar sobre su cuerpo como medio expresivo desarrollando las habilidades comunicativas. La clase a su vez va un poco más allá al involucrar la realidad en los temas que se proponen, sobre todo aquellos relacionados con los que la institucionalidad Estado propone: paz, convivencia, ciudadanía y participación desde luego potencializando la expresividad de los niños generando un clima de reflexión, confianza, disciplina, exigencia y diversión.

Los pupitres siempre están dispuestos en mesa redonda y los niños se ubican cada día donde quieren (ya se explicó el rito de preparación de la clase y del lugar que se da cada vez que inicia esta práctica). Esto no es del agrado de las maestras que llegan a este salón a dictar sus clases; siempre acomodan los puestos en filas y a los niños “problema” frente a ellas. Al parecer existe un gran temor por perder el control y la disciplina del grupo. Esta práctica aspira a desarrollar la autonomía de los niños, que aunque en esta clase recurren a la espontaneidad, desinhibición y al movimiento tienen muy claro que no significa desorden, la disciplina se contempla y se acuerda desde los propios juegos.

El espacio de la práctica se caracteriza por ser amplio (las sillas casi siempre se hacen a un lado para acercar a los estudiantes, poder bailar y moverse con libertad). La relación entre el maestro y los niños se basa en una autoridad que exige sobre todo respeto, silencio en determinados momentos, mucha atención a las explicaciones y organización.

Los niños aprenden con el tiempo a comportarse de acuerdo a la estructura de la clase, que sin ser completamente tradicional si mantiene unos mínimos acuerdos para llevarse a cabo. Los niños en relación al sujeto maestro y a la clase demuestran en su mayoría mucho interés, salvo momentos de conflictos reiterativos que provocan reacciones de enojo en el profesor que decide llamar la atención y suscitar la reflexión en los niños; esto no suele ser divertido para ellos, pues la acción y la adrenalina que genera el juego los mantiene más motivados y a la expectativa. Entre ellos las relaciones suelen ser tensas (burlas, rechazos, empatías y antipatías selectivas) hacen que unos se sientan acogidos y otros desplazados.

En cuanto a los saberes pareciera que los niños asumieran con curiosidad las temáticas que se abordan en clase (movimientos, sensaciones, recuerdos, memoria, cuidado del cuerpo, lenguaje del cuerpo, ejercicios de expresión, entre otros) y que suelen ser diferentes a las temáticas de otros saberes disciplinares pero a lo mejor más relacionados con sus propias vidas. Algunas actividades causan cansancio y desinterés en algunos los niños y son aquellas que tienen que ver con ensayos, entrenamientos físicos en los cuales se evidencia en muchos problemas de coordinación, ritmo, fuerza, velocidad, resistencia y ubicación espacial.

La idea no es catalogar esta práctica como buena o mala, como mejor o peor sencillamente como una práctica distinta, teniendo en cuenta que las percepciones, ideas e imaginarios que tienen los sujetos sobre el ser maestro, sobre la organización de una clase, sobre la evaluación y en general acerca de todos los aspectos que tienen que ver con la práctica, varían de acuerdo a su formación, experiencias y formas de ser.

En este colegio, todos los lunes hay una formación en el patio, un ritual para informar (sin micrófono) acerca de actividades que haya en la semana o simplemente para recordar que no se puede correr en el descanso. Se inicia formando las filas (una de niños y otra de niñas), se pide silencio, se informa sobre actividades de la semana, luego se recuerda como debe ser el comportamiento en el patio durante el descanso y finalmente se envía a los niños hacia los salones. Este ritual se lleva a cabo en medio del habitus que evidencia la poca escucha de los estudiantes y de la calma de muchos maestros que demuestran poco interés en exigir la atención de los niños. Otros maestros quizás más conscientes del valor del tiempo que se pierde, se lanzan a potencializar al máximo el volumen de su voz para ser escuchados, algunas veces funciona.

Existen tres hábitos muy simpáticos en esta institución. El primero que se va a describir tiene que ver con el movimiento, placer indiscutible de todo niño. Cada descanso de primaria se convierte en un duelo entre aquellos que corren y los maestros de vigilancia que deben procurar que esto no ocurra. El colegio es muy pequeño, esto aumenta el nivel de accidentes en el patio pero ¿cómo obligar a un niño para que no corra? Sobre todo si ha estado dos horas y media sentado copiando dentro del salón, en algunos casos con maestras que regañan todo el tiempo.

El resultado, los profesores nunca ganan esta batalla y terminan incluso haciendo uso de estrategias coercitivas para lograr su cometido: parar el descanso, hacer formar a los niños, llamar la atención, seguir regañando, sentar en el centro del patio a aquellos que violan la norma de no correr o dejar en el salón a aquellos que no saben asumir la regla o en el peor de los casos a todo un curso en clase de matemáticas. Estos hábitos logran regular por un tiempo los comportamientos indeseados, pero el ser niño y querer jugar a atrapar a otro es un hábito que difícilmente podrá ser borrado. El niño requiere desahogar su energía para ingresar a clase con un nuevo aire pero la educación pública con sus infraestructuras limitadas de forma egoístas pretende anular esta necesidad vital y natural de los niños.

Por la anterior razón la clase de educación artística se dispone para que el cuerpo tenga un momento para abandonar el pupitre, sentarse en el suelo cerca a los otros, escuchar historias para representar, moverse al ritmo de varios géneros musicales o pintar con los materiales regados en el piso. Un orden diferente que inicia siempre con un ritual de ejercicios de calentamiento, fortalecimiento y estiramientos que no exigen el cuaderno, el libro, el lápiz o el tablero para capturar la atención del niño, tan solo las ganas y la curiosidad por explorar las capacidades motrices que le ofrece su cuerpo.

El segundo hábito al cual se hará referencia tiene que ver con la autoridad demarcada con el grito y con un notorio interés en demostrarle al estudiante quien tiene el poder de permitir o no algo tan básico como estar dentro o fuera del salón. En un colegio tan pequeño es normal que los estudiantes, aburridos quieran salir al menos al patio a conversar, sobre todo si el profesor de turno no ha llegado o está incapacitado, otro hábito que es muy recurrente. Las onces deben entregarse dentro del salón y persiste la creencia que las clases deben ser de principio a fin dentro del salón. Pero a cada momento se escucha retumbar por todo el colegio la voz potente y mandona del

Coordinador pidiendo a los estudiantes de forma tosca ingresar a los salones. Si se observara que de algo sirviera esta estrategia metodológica, que muchas veces funciona con los más pequeños, solo por ser pequeños y tener cierto grado de respeto o temor hacia el adulto, seguramente este desgaste tendría sentido, pero al igual que ocurre en las batallas durante los descansos de primaria para que los niños no corran, lo que se observa son niños que desafían la autoridad todos los días y al parecer disfrutan viendo al pobre maestro desencajado y furioso, exigiéndoles estar dentro de cada salón. La clase de educación artística modifica este habitus y muchas veces la clase se traslada al patio o al parque que queda cerca al colegio, lo cual es un regalo para los niños que en otros lugares demuestran mayor interés y disposición hacia el aprendizaje.

Los jóvenes buscan alternativas para aprender, por eso de forma inconsciente o consciente ingresan a las clases que los alejan de la vida real, solo por ser un habitus ya instaurado y no necesariamente por gusto ya que otras fuentes de aprendizaje más importante para ellos las tienen en bandeja de plata a través de las redes sociales, los amigos, la calle, el internet y la televisión. La educación pública requiere pensarse para ofrecer opciones que enganchen el interés de los jóvenes y los maestros necesitan reflexionar sobre el quehacer de su práctica, para entender más los requerimientos, características y necesidades de esta nueva realidad que acoge su trabajo.

Otro hábito que se realiza en el colegio y que causa malestar entre los profesores es el de atender a padres en cualquier momento y lugar, incluso en la calle por consideración, amabilidad o simple colaboración con las familias que no pueden asistir en los horarios establecidos por la institución para su atención. Siempre a comienzo de cada año se acuerda respetar esta norma de organización del colegio, pero a medida que transcurre el año escolar se observa como este acuerdo no se respeta y tampoco el protocolo que funciona como estructura para programar una reunión con padres y/o madres de familia (nota en el cuaderno de control del niño, diligenciamiento del formato de citación, registro de la citación en el observador. Este ritual se realiza tres veces, al término del cual si los padres no se presentan, se lleva a cabo otro procedimiento que incluye el envío de un correo certificado y de faltar una vez más la remisión o denuncia del caso a la entidad competente). Hasta el momento no se ha tenido que atender padres por alguna situación ocurrida en la clase de educación artística.

En este colegio por lo general las maestras no se separan ni un momento de los niños, precisamente porque temen y con razón, que situaciones como la anterior ocurran; cuando ellas están presentes todo es en apariencia tranquilo, pero cuando dejan los grupos solos, esa armonía se convierte en caos. El grupo de niños del maestro que presenta esta práctica, paulatinamente ha comprendido la importancia de un adecuado comportamiento cuando están solos, no ha sido fácil, pero se puede decir que la mayoría son niños con un nivel aceptable autonomía, que saben responder a la confianza que les brinda el adulto y con un alto sentido común que les permite regular su comportamiento y de esta manera decidir correctamente entre lo debido y lo incorrecto. Los casos de aquellos niños que evidencian actitudes y comportamientos inadecuados, suelen ser de aquellos niños que hacen parte de familias en las cuales se percibe poca presencia de los padres, carencia de pautas correctas de crianza o elevada permisividad.

Durante la clase de educación artística, se llevan a cabo ejercicios corporales que el profesor explica y luego permite a los estudiantes, por si mismos y en grupo llevarlos a la práctica sin su presencia (como el salón no es muy grande, los envía al patio para que lo desarrollen). Preparar una coreografía sencilla; organizar la representación de un cuento, mito o fábula; elaborar una representación gráfica en grupos sobre algún tema; hacer lectura en grupos de un texto sugerido, entre otras actividades. Al comienzo se generan muchos conflictos y un gran número de estudiantes no cumple las indicaciones pero a medida que se repite el habitus las relaciones van mejorando y la actitud hacia la actividad empieza a ser poco a poco responsable y comprometida.

De todas maneras, el maestro sabe la importancia de generar hábitos y actitudes responsables en los niños. Aunque no está todo el tiempo con ellos y les da espacio para que por sí mismos sean capaces de decidir, se ha generado un hábito en él, que le provoca cierta tranquilidad. Todos los días, así no tenga clase con su grupo, se dirige hacia el salón para solicitar a los niños copiar “el control” para el día siguiente, una forma sutil de controlar al grupo mientras llega el maestro de turno, sin olvidar las recomendaciones diarias, que como oración obligatoria, predica todos los días para evitar en lo posible comportamientos que afecten el buen desarrollo de las clases, la sana convivencia o accidentes. No ha sido perfecto, pero este ritual ha funcionado.

En un ejercicio de la clase, leyendo el capítulo de El Principito donde aparece el vanidoso, se explicaba a los niños que era admirar, pues en el capítulo decía que a los vanidosos les gusta que los admiren. Al preguntar a los niños a quién admiraban, muchos de ellos manifestaron que a sus profesoras. Esto refleja la relación que se teje de agradecimiento y aceptación a ciertos hábitos como el regaño, las planas repitiendo una orden cincuenta veces, el grito o el castigo frente a la desobediencia pues varios niños admiten que este tipo de llamado de atención lo hacen los maestros por su bien y para que sean mejores.

El grupo de niños y niñas que se observa en este trabajo se caracteriza por ser receptivo y por adaptarse a los cambios de metodologías diversos que debe asumir diariamente, teniendo en cuenta que provienen de grado segundo donde todo el tiempo estaban acompañados de la misma maestra, sentados en filas y realizando alguna actividad escrita o gráfica; había muy poco espacio para el juego teatral y corporal que permite la educación artística, área de formación del maestro que ejecuta esta práctica. Se ha notado el continuo progreso en cuanto a escuchar al otro, respetar y pedir la palabra. Disfrutaban cuando el adulto juega con ellos y reconocen en esa actitud una posibilidad para la integración, la confianza y el fortalecimiento de vínculos afectivos.

Es un grupo que reflexiona y se percibe cierto nivel de interiorización de las cuestiones que se plantean y sugerencias que se les hace, son agradecidos. En los conflictos que se generan por lo general siempre están involucrados los mismos estudiantes, niños con dificultades familiares o cuyos padres no ha sabido instaurar límites y normas en el hogar. En la mayoría se notan actitudes de nobleza, humildad, necesidad de afecto y reconocimiento. Son niños muy cariñosos y alegres.

Poco a poco han sabido responder a la confianza que les brinda el adulto, paulatinamente han ido auto regulando comportamientos inadecuados. El nivel de comprensión de textos es alto, la escucha y los momentos de silencio han mejorado gracias a la lectura en voz alta que los ha entrenado en ese sentido.

Falta mayor liderazgo y auto control de aquellos niños que tienen un buen desempeño académico y formativo. Es necesario que haya mucho más compromiso en la revisión diaria del control para recordar lo que hay pendiente para cada día, en su mayoría los padres no lo revisan. Tienden a dejar el salón desorganizado, esto siempre requiere de la intervención del adulto para que recuerden apropiar el espacio y mantenerlo en orden y

limpio. La inasistencia a clase es reiterativa, en un día pueden faltar hasta seis estudiantes.

El desempeño académico en general es básico con algunos estudiantes rezagados, cuyos resultados han sido bajos en casi todas las asignaturas, lo cual afecta considerablemente el promedio del grupo. Aunque los niños manejan en su mayoría una buena caligrafía, hace falta mejorar la organización de la toma de apuntes y enriquecer más su vocabulario, esto se fortaleció fomentando la lectura pero muchos padres han incumplido con el compromiso de adquirir para ellos un libro de literatura conforme a la edad del niño. En cuanto a la clase de educación artística las inasistencias repetidas y junto a ello las problemáticas familiares o inadecuadas pautas de crianza producen actitudes desfavorables para el aprendizaje o desinterés en los estudiantes, que no ven muchas veces en las dinámicas propuestas algo novedoso o divertido, esto se nota en la apatía por participar. Por otra parte, los conflictos entre ellos se incrementan por razones de todo tipo: miradas, comentarios, gestos, hostilidades o rechazos.

Hace falta concientizar más a los niños de la atención, esmero y organización que merecen todas las clases, aunque han recibido llamados de atención desde Dirección de Curso, algunas maestras siguen quejándose del irregular compromiso de los estudiantes y sus familias. Se evidencia muy poco interés por aprender y por esmerarse haciendo las cosas bien. Los niños quieren terminar rápido cualquier actividad y la escritura es lo que menos les gusta.

Por otra parte, la clase de Educación Artística es una de las que llama más su atención porque se basa en el juego. De todas formas a partir del segundo bimestre se complementa la clase con un ejercicio de escritura, en el cual los niños expresan lo que sintieron y aprendieron durante los juegos. Aparentemente este texto que deben elaborar les genera un poco más interés, posiblemente porque está relacionado con una vivencia real en la cual pudieron sentir emociones, sensaciones, realizar movimientos y compartir con sus amigos.

En esta edad que oscila entre los 8 y 9 años los niños disfrutan de los juegos de representación y de las actividades que les permiten imaginar situaciones fantásticas, jugar con su voz, pintar o evocar hechos vividos. Suele pasar que aquellos niños y niñas con dificultades familiares (abandonos, violencias, rechazos, carencias

económicas) tienen más dificultades para integrarse al juego y relacionarse con sus pares. Tatiana por ejemplo es una niña que siendo más pequeña era maltratada por su madre, al parecer la golpeaba siempre en la cabeza. Al inicio del año siempre se le veía una expresión de molestia, desconfianza y mal humor en su rostro. Aunque se le ha visto un poco más sonriente últimamente en clase, tiende a apartarse del grupo y a reservarse sus ideas, aún se muestra muy insegura en comparación con otros niños que son más osados, espontáneos y emocionalmente más estables.

## **ENERO**

Adrián, por ejemplo en la clase de educación artística (expresión corporal) dedicada en una de sus sesiones a identificar las emociones que podemos sentir a diario, manifestaba que aquello que lo hacía sentir triste era no poder compartir tiempo con sus padres, ya que ellos están separados y al parecer no tienen una buena comunicación. Al niño por lo general se le ve desmotivado, su desempeño académico es básico y tiende a ser bajo, pues se observa el poco interés y esmero que le otorga a sus responsabilidades académicas; además, tiende a agredir a sus compañeros de forma verbal y en ocasiones físicamente.

A simple vista Adrián pareciera un niño “normal”, pacífico y tranquilo, pero es evidente que algo ocurre en su interior, sobre todo teniendo en cuenta que su padre, quien estuvo preso un tiempo y que es el responsable del cuidado del niño, ha decidido últimamente, no dejárselo ver a su madre al punto de no llevar al niño al colegio para que no se encuentre con ella; además, tiende a hablarle de forma negativa a su hijo sobre ella, lo cual se evidencio en una citación a padres, en la cual el señor se refería de forma despectiva a su ex compañera delante del menor, que ha provocado lesiones físicas serias en dos de sus compañeros. El niño ha adoptado el habitus de hacer comentarios despectivos e inapropiados de varios de sus compañeros en relación a su sexualidad, se burla hacia ellos o reacciona con violencia cuando no está a gusto por algo.

María José, tiende a insultar a sus compañeros cuando no le dan la razón. En una de las clases de expresión corporal realizando un juego en equipo para la actividad y se salió del juego según ella porque sus compañeros le pedían que se concentrara más; debía entregar con sus pies un zapato a un compañero ubicado en la parte de atrás que también lo debía recibir con los pies. María José siempre dejaba caer el zapato, entonces su equipo resolvió cambiarla de lugar, a lo cual la niña se enfureció ante la exigencia y

decidió no jugar más. Esta reacción implicó que el grupo no pudiera terminar la actividad, pues todos intentaban convencer a la niña de no abandonar el ejercicio. Ya en el salón y con una actividad relacionada con danza, la niña continuaba peleando con sus compañeros, a lo cual el maestro decidió llamarle la atención para que se calmara y disfrutara la actividad o que pensara en retirarse un instante del salón para que cambiara su actitud. La niña decidió retirarse; se quedó afuera unos cuantos minutos al cabo de los cuales regreso manifestando que quería participar. En una citación con sus padres estos reconocían que a la niña la consienten mucho en casa por ser hija única.

## **FEBRERO Y MARZO**

Para la clase de educación artística los temas propuestos para el segundo bimestre de 2016 fueron cada una de esas posibilidades que nos brinda el cuerpo para percibir, sentir, desplazarnos y recordar capacidades gracias a las cuales nos podemos expresar. Durante todo el primer bimestre se habló de la expresión corporal como esa capacidad de comunicarse y expresarse en vínculo con otros, por medio de los gestos y los movimientos que hacen parte del lenguaje del cuerpo; para ello se retiraban las sillas y se dejaba el espacio abierto para que los niños y las niñas se acercaran entre sí, sentados en el piso dispuestos a escuchar las indicaciones, un cuento, una canción o la explicación de un juego. La atención de los niños era incluso mayor a la que tenían estando sentados en el pupitre, desde luego, al no estar acostumbrados a esta modalidad de clase, algunos niños se mostraban al comienzo inquietos y cansados, pero durante los juegos olvidaban la incomodidad y lo único que se observaba era que le daban rienda suelta a su imaginación y a su espontaneidad, en medio de los juegos de danza y teatro que se sugerían.

Para el segundo bimestre se orientó la clase hacia la concientización de las sensaciones, las emociones, los movimientos y los recuerdos como conjuntos de habilidades que tienen los seres humanos en la vida cotidiana para relacionarse, sobrevivir y expresarse sin ser conscientes de ellos, porque simplemente se sienten y los llevamos a cabo sin hacer conciencia de que se manifiestan en nuestro cuerpo. Cada sesión era un rito pues inicialmente se abordaba una temática distinta a partir de una conversación o preguntas; luego se hacían actividades en las que se involucraba cuentos, juegos teatrales, juegos tradicionales o canciones Finalmente los niños escribían un pequeño texto en el cual narraban su experiencia en clase.

El rito iniciaba con la atención de los niños mientras escuchaban las explicaciones que brindaba el profesor y ellos (as) a su vez participaban con su opinión. En la clase de recuerdos a la pregunta ¿para que recordar? Juan Sebastián por ejemplo, expreso: “yo recuerdo que un día comí papaya y me sentí mal del estómago; recordar eso me sirve para saber que no puedo comer papaya”. Laura comentó lo siguiente: “recordar para volvernos más fuertes profe” y Jean Lucas por su parte dijo: “al recordar cosas que hemos hecho podemos darnos cuenta de nuestros errores”. Los anteriores testimonios evidencian una actitud reflexiva y analítica de estos niños frente a una pregunta aparentemente sencilla, que es propuesta desde una clase de expresión corporal ligada a la educación artística, a la que incluso desde el Estado se le asignan unos indicadores de logros específicos que corresponden por lo general a ese aspecto sensible y comprensivo de los niños.

## **ABRIL**

Como se mencionó la cantidad de conflictos diarios son algo característico en esta población y en ellos por lo general siempre hay presencia de los mismos estudiantes. Por solicitud de la rectora, para el primer día de clases después de semana santa de mitad de año, los profesores diseñaron y organizaron un taller de tolerancia que se propuso implementar en la clase de Educación Artística. Se ha observado en todos los grados del colegio un alto nivel de riñas, agresiones y discusiones de todo tipo pese al trabajo realizado con los estudiantes y los padres de familia por medio de reflexiones, talleres, diálogos y actividades orientadas a mejorar la convivencia entre los estudiantes.

Por lo visto, los resultados son muy pocos y se siguen presentando diariamente situaciones que van desde la discriminación y el rechazo hasta la indiferencia, la agresión física o verbal y la exclusión. El taller para grado tercero consistió en una serie de pasos que iniciaron con un reconocimiento inicial y personal de aquellas emociones que el niño suele sentir en el colegio, cuando algo no sale como desea o cuando un compañerito piensa y siente diferente. Luego, a partir de la lectura de un cuento relacionado con el valor de las diferencias, se hizo énfasis en la importancia de la presencia de otros, para en seguida poder expresar todo lo aprendido por medio de juegos teatrales y el dibujo (cada quien represento el personaje principal del cuento, por lo que resultaron muchas versiones diferentes). Se finalizó esta sencilla actividad con un abrazo de reconciliación y pegando los dibujos en la pared, con el nombre de cada niño

para que todos rotaran y escribieran algo positivo de ese compañero. Este ritual generó entusiasmo entre los niños, la mayoría reconoció por medio de la escritura cualidades de los demás. La idea es llevar a cabo otra actividad de este tipo, seguramente se hará en la semana por la paz que establece la Secretaría de Educación Distrital y de acuerdo con la experiencia que se tuvo, seguramente la clase ideal para realizarla de nuevo será la de educación artística.

Pareciera que los padres no han sabido afianzar en sus hijos los procesos educativos que se intentan desarrollar en la escuela, de esta manera la práctica se convierte en una osadía, pues desde los grados iniciales los niños ingresan al aula con dificultades de todo tipo (nutricionales, emocionales, psicológicas, familiares, motrices, convivenciales) que interfieren en su desarrollo con secuelas que se vislumbra con el tiempo. En la primaria del colegio donde se lleva a cabo la práctica que se analiza, al finalizar el segundo bimestre alrededor del 48 % de los niños habían sido remitidos a orientación por sus Directores de Curso, ya que evidencian en su desempeño diario problemáticas relacionadas con alguna de las dificultades mencionadas. Pese a lo anterior muchos padres y madres acusan a los maestros de los bajos desempeños de sus hijos, sin reconocer que las falencias que en hogar pueden existir.

La madre de Christopher hace unos meses se presentó al colegio molesta y preocupada porque su hijo había quedado de nuevo con el maestro que desarrolla esta práctica; según ella, el profesor es muy bueno para hacer obras de teatro y facilitar el aprendizaje de los niños por medio del juego (algo que su hijo en especial disfrutaba, además obtenía buenas calificaciones) pero su madre aseguraba que se perdía mucho tiempo jugando y temía que su hijo pasara mal preparado al grado siguiente, por lo cual solicitaba cambio de salón y de profesor.

Otro caso se presentó con la madre de Fabián. La señora se quejó de la valoración que se le asignó al niño en una actividad escrita de educación artística relacionada con las sensaciones, los movimientos y los órganos de los sentidos. Cabe anotar, que se diseñó una guía sencilla especial para darle un poco de formalidad a la clase, una estructura que es poco usada en esta asignatura que se piensa más para divertir y facilitar al aprendizaje desde la vivencia, no obstante se consideró importante que el niño verbalizara por escrito lo que había experimentado en los juegos. En casa su madre le hizo copiar al niño de forma literal la información que encontraron en internet, (incluso

el niño no entendía muchas de las palabras que había transcrito) por esa razón la calificación fue básica, pues se le explico al niño que la tarea la pudo haber realizado sin necesidad de transcribir lo que había encontrado. Su madre, inconforme con la nota, inmediatamente se quejó, expresando en su nota que quien era “malo” era el profesor pues según ella tiene en la mira a su hijo.

Durante la primer reunión de padres de este año se les hablaba acerca de la importancia de exigir a los estudiantes más compromiso en casa, pues se nota en la mayoría de ellos poco esmero en sus deberes académicos (incumplimiento con tareas, desorden en sus cuadernos, dibujos sin colorear, inadecuado uso del poco tiempo de la clase para desarrollar los ejercicios propuestos, malos resultados en la evaluaciones, poca comprensión de textos y producción textual con muchas debilidades). Don Luis, el abuelo de Juan Sebastián, se molestó bastante y manifestaba su inconformismo, pues según él, los maestros no ven en los niños ninguna cualidad, solo lo negativo.

Don Luis está equivocado, de ser así, quizás no habría interés de parte de los maestros para mejorar el desempeño de los niños o para el caso de esta práctica, no se habría facilitado un espacio extra escolar de acercamiento al teatro al cual ingresaron muchos estudiantes (casi treinta al iniciar el año) para que después de finalizar el primer semestre tan solo quedaran menos de la mitad, lo que representa falta de compromiso de los padres con los horarios y condiciones acordados y por cuestiones de indisciplina de muchos de los niños que hacían parte del grupo, (quienes por cuenta propia lo abandonaron) y que ingenuamente quizás, creyeron que allí no iban a encontrar disciplina o exigencia.

Al día de hoy y ya en pleno montaje de la obra, solo unos pocos, entre ellos Juan Sebastián, siguen firmes en el grupo, pues se nota el gusto que sienten por estar allí; aunque a Sebastián le falta mayor atención en los ensayos, sobre todo cuando no tiene que salir a escena, el entrenamiento le ha servido bastante pues en las clases tradicionales, (incluso en la de educación artística) se nota más dispuesto y atento que antes cuando denotaba desmotivación y apatía por los deberes académicos y por los juegos que implicaran fuerza, velocidad o resistencia.

Los anteriores son tan solo unos pocos casos de los muchos que ocurren a diario, ya que lo mismo sucede cuando se dejan tareas para la casa (algunos padres se quejan de que a los niños no les queda tiempo libre) o si por el contrario no se dejan tareas los padres se

quejan del tiempo que pierden sus hijos en casa, sin repasar lo visto en clase y que necesitan tenerlos ocupados (de todas formas, la poca autonomía de los estudiantes y la poca presencia de sus padres, se evidencia en su incumplimiento). Si se sugiere hacer uso de las tecnologías para avanzar en un tema (por ejemplo you tube o un correo electrónico), las familias de esta población demuestran su inconformismo justificándolo con excusas como no tener computador en casa, no contar con internet, no saber cómo utilizar un correo electrónico, no tener el tiempo, entre otras razones; de igual manera, cuando se pide un material adicional o cuando se organiza una salida; los padres de familia siempre tienen objeciones o limitaciones para explicar su desacuerdo o para cuestionar la labor del maestro, si se exige algo más sencillamente incumplen, acostumbrando a sus hijos a no esforzarse demasiado, pero lo más preocupante es lo poco que se puede hacer al respecto, pues no hay sanciones o acciones formativas que comprometan más las familias en niveles de exigencia o acompañamiento mayores.

En la clase de educación artística no se suelen dejar tareas, sin embargo hablando del lenguaje del cuerpo, del lenguaje no verbal y luego de realizar varios ejercicios lúdicos al respecto, se creyó necesario que los niños observaran en clase un material audiovisual que fue un documental sobre la bailarina alemana Pina Baush. En el video se ven bailarines profesionales potencializando al máximo todas sus capacidades expresivas y de movimiento. Se explicó a los niños la posibilidad de entender el cuerpo de una forma artística, que es distinta al cuerpo cotidiano Fuentes (2012) y que de las imágenes que veían también podían elaborar interpretaciones y lecturas.

Los niños se entusiasmaron bastante con las imágenes, algunas les parecieron tristes, otras divertidas y otras los asustaron; lo sorprendente fue ver que poco a poco niños y niñas fueron saliendo de sus puestos, ubicándose frente a la pantalla para imitar las coreografías que proponían los bailarines. Esto suscito una idea, que tal si complementaban esto en casa buscando por su cuenta en you tube videos de esta bailarina o coreografías de danza contemporánea. A la clase siguiente averiguando quienes habían hecho la tarea, solo unos pocos, menos de la mitad, habían cumplido. Muchos factores pudieron haber incidido nuevamente en este habitus, aun así, por los menos en clase se logró cautivar a los niños con algo que seguramente no habían visto.

La estructura familiar es indispensable para generar y fortalecer valores. En una de las clases de educación artística dedicada a la memoria (partiendo de las vivencias y

recuerdos personales) y hablándoles a los estudiantes de la importancia de las nuevas generaciones para pensar y construir un país más justo, honesto, diferente, mejor al que tenemos y en el cual seguramente los jóvenes de hoy podrían aportar ideas y conocimiento desde roles de liderazgo, Camilo levanto la mano y expreso lo siguiente: “profesor, ¿por qué nos habla que nosotros podemos cambiar este país, si la corrupción es muy fuerte?; si a mí se me presenta un político corrupto que me quiera dañar, pues yo lo sigo”.

En este caso, tal vez, el estudiante no posea una sólida base de los valores que se han transmitido en su hogar, que le llevan a pensar de esa manera o quizás, tiene tanta certeza y convencimiento de lo que ha visto y escuchado en relación a los niveles de corrupción en nuestro país beneficiando de forma ilícita a unos pocos, que él mismo no se ve (ni a sus compañeros) como una opción positiva, pues culturalmente como lo afirma Juan Luis Mejía (2012) se elogia más la facilidad que el esfuerzo, esa disposición que hemos heredado culturalmente de la violencia y el narcotráfico, aspectos que la institucionalidad al parecer omite o desconoce al instituir los parámetros que deben orientar el quehacer educativo del maestro.

Durante una de las clases de Educación Artística Fabián narraba como los grupos armados deambulaban por su pueblo, un municipio del departamento del Cesar; recordaba que muy cerca de allí, se escuchaban explosiones de los enfrentamientos o de los ataques a la infraestructura del lugar, “volaron un puente profe” comentó mientras su rostro evidenció el miedo que le provoco el recuerdo de aquel suceso. Dejar su hogar y llegar a la capital fue la opción de su familia para estar a salvo.

En los dos casos anteriores la dinámica propuesta en esta clase ha generado sentires u opiniones que se manifiestan desde el lenguaje y la posibilidad de expresar aquello que se piensa o se siente sin ningún tipo de censura o juicio de valor.

Hace unos días, a mediados de abril, una mamá se presentó a la hora de entrada en el colegio sin citación (eso suele ocurrir), el maestro de manera atenta la atendió, pese a que la puerta ya se había cerrado y pese a que no era su horario de atención a padres. La señora un poco contrariada le indagaba al maestro la razón por la cual le pedía a su hijo ciertos materiales para la clase de educación artística (un libro de literatura, temperas y pincel), ya que le parecían muy costosos; cabe decir que se enviaron circulares anticipadas informado sobre esto. La mujer no había leído las comunicaciones.

El maestro le recordó que desde comienzo de año se acordó con los pocos padres que habían asistido a la primera reunión, que no se iban a pedir muchos materiales en educación artística puesto que la clase iba a centrarse en el reconocimiento y el lenguaje del cuerpo, para apartar un poco al niño de la cotidianidad de una clase tradicional e involucrarlos en un ambiente lúdico de aprendizaje que se consideraba necesario para permitir al niño movimiento e interacción, aun así en determinados momentos igualmente se le iba permitir al niño explorar otros lenguajes como la pintura (que llama mucho la atención a los menores) y la literatura serviría de excusa para llevar a cabo ejercicios de representación teatral y gráfica; es más durante el primer bimestre se hizo uso de los libros de la biblioteca del colegio para dar más tiempo a las familias de poder organizar sus finanzas y así poder adquirir el material. Muchas veces los libros de la biblioteca no son del agrado de los niños, por lo que al maestro le pareció interesante, que cada niño fuera con sus padres a escoger la historia que más le llamara la atención.

La señora en seguida manifestó que “los colegios públicos no tenían por qué obligar a los papás a comprar ese tipo de útiles y que ella tenía que pagar agua, luz, gas y la alimentación de su hijo”. El maestro, que en su interior sintió una gran indignación, le respondió a la señora que “nadie la estaba obligando, que no era obligación y que ella tenía razón en parte, pero a pesar de sus razones, como madre si estaba en la obligación de aportar a la formación de su hijo”, sobre todo si deseaba que su niño fortaleciera sus habilidades comunicativas.

Se le recomendó comprar un libro de segunda o buscar un libro de los que tenía en casa, teniendo en cuenta que no todos los libros son adecuados para niños y se le comentó que incluso algunos padres habían enviado a los niños con libros viejos, rotos e incompletos. Finalmente, ante las razones que daba el profesor la señora se molestó aún más, pidió que le abrieran la puerta y dejó al profesor prácticamente hablando solo.

¿Por qué resulta tan complicado hacer entender a los padres sobre la importancia de aportar tiempo y recursos a la educación de sus hijos? Visiblemente muchos de estos padres y muchos más no se parecen a los de Mariana Pajón (familia que el Ministerio de Educación puso de ejemplo en el día dedicado a la excelencia a nivel nacional) y no tienen la culpa, las condiciones socioculturales no les han favorecido, lo malo es que quien asume las consecuencias de estas condiciones es el niño y el maestro en su práctica debe aprender a sortear estas situaciones.

Jonathan por ejemplo, está en grado tercero y aún no sabe leer y escribir. Falta mucho a clase, no tiene útiles escolares completos, participa poco, demuestra poca comprensión de los temas vistos y a su madre se le ha citado ya en varias ocasiones sin que haga presencia en la institución para hablar del caso de su hijo y revisar si está cumpliendo a cabalidad con sus deberes, lo cual a simple vista es obvio que no. A María Fernanda por el contrario sus padres la apoyan en todo y le demuestran mucho cariño; siempre asisten ambos a las reuniones y se muestran como una pareja estable que se respeta, (algo difícil de ver pues la mayoría de mamás son solteras y el padre no hace presencia en el hogar). Sin embargo, María Fernanda no hace tareas, falta mucho a clase y es muy distraída. Siempre deja las actividades a medias, sin concluir con lo cual denota el poco interés y esmero que la niña aplica a sus deberes. Es muy tímida, callada y tiende a evadir las responsabilidades la razón sus padres la sobreprotegen, ellos mismos lo reconocen; no son capaces de llamarle la atención y mucho menos de exigirle de esta forma María Fernanda está creciendo sin conocer autoridad y firmeza en sus padres.

Taliana, por su parte es una niña cuyos padres la abandonaron nadie responde legalmente por ella; una señora la atiende y le da todo lo material que la niña requiere, es como una obra de caridad que la mujer tiene con la niña pero su compromiso con ella llega hasta ahí. Taliana, incumple con tareas y su déficit de comprensión es bastante notable, pues confunde muchas cosas e incluso al participar con sus ideas es evidente la incongruencia de sus planteamientos, sus compañeros la aíslan y se burlan de ella; la preocupación del maestro con esta niña es alta pues el dilema al cual se enfrenta es ¿qué tipo de exigencia es la que requiere Taliana para que acorde a sus mínimas capacidades se le puedan ser aprobados los logros que se establecen y garantizarle los derechos mínimos de aprendizaje que sugiere el Estado? Mientras en cada una de las demás clases la niña exhibe un comportamiento de indiferencia, es en la clase de educación artística donde se le ve más cómoda, pues disfruta del juego siempre y cuando sus compañeros no la aíslen, tendencia que se convierte en habitus del grupo sobre todo de las niñas que la perciben un poco brusca con ellas,

Linda, otra niña de grado tercero por el contrario y pese a tener el mismo diagnóstico de Taliana, es mucho más participativa y sus ideas más coherentes y organizadas. Usualmente cumple con tareas, es perceptiva frente a lo que ocurre a su alrededor y mucho más comprometida con aquellas responsabilidades que no tienen nada que ver con lo académico, sin embargo su rendimiento es básico tendiendo a ser bajo, pues en

clase la niña se distrae con facilidad y en ocasiones ha lastimado a sus compañeros físicamente, lo que ha generado una apatía generalizada hacia su presencia. La niña, aunque intenta ser sociable, suele siempre quedarse sola cuando se pide formar grupos de trabajo, lo mismo ocurre en el descanso. No siendo suficiente, Linda tiene un problema de lenguaje que obstruye su normal vocalización y dicción al hablar, por ello los demás niños al escucharla hablar diferente se burlan de ella.

Linda, fue abandonada por su padre, por lo tanto no lo conoce y su madre es una mujer que aún no logra superar este abandono, lo cual se refleja en el descuido frente a la crianza y terapias que debe recibir Linda que siempre busca la protección y el reconocimiento de su profesor, quien se enternece con la presencia de la niña, en la cual percibe un vacío emocional enorme, pero se haya entre la espada y la pared pues algunos padres, que no entienden esta situación, ya se ha quejado de la niña, pues ha agredido a varios de sus compañeros.

En clase de educación artística su comportamiento se transforma, se calma, deja la agresividad y se centra en la actividad propuesta. Disfruta mucho de los juegos teatrales y le encanta bailar, siempre se ubica de primera para poder copiar los pasos de las coreografías que sugiere el maestro, quien elogia siempre su desempeño lo cual engrandece a la niña que por lo general en relación al grupo se ve siempre apartada y excluida.

Estos dos casos ejemplifican un poco la situación de esta institución escolar que por temor a no ser cerrada, por imposición de las entidades encargadas de la educación, por no perder más cantidad de estudiantes o por evitar a ser absorbida por un colegio más grande, tuvo que inscribirse o fue inscrita en un programa para el cual no había capacitación previa suficiente. Una decisión que se tomó más por la coyuntura ocasionada por la baja matrícula, por la inquietud que provocó la llegada en un momento dado de un estudiante con necesidades especiales, que por la intención social, pedagógica y educativa de abrir espacio a población con diferencias para incluirla, como es su derecho, en el sistema escolar.

Sucedió que un día estando de vigilancia en la puerta del colegio y muy temprano en la mañana se acercó al maestro el padre de una de sus estudiantes. El señor muy respetuoso le pidió al maestro que lo atendiera. Pero ya que la citación era para las 10:00 a.m. el maestro cumpliendo el acuerdo establecido le dijo al señor que no podía

hacerlo en ese momento pues no era su horario de atención, le pidió enviar la solicitud por medio del cuaderno de control de la niña y esperar la respuesta indicando la fecha y hora en que lo podía atender. El hombre insistía y explicaba que su horario de trabajo le impedía cumplir con tal horario, por lo cual el maestro se vio en la necesidad de atender el caso en ese momento. Espero a que se cerrara la puerta e invito a seguir al señor, que tampoco había estado en la primera reunión de padres.

El maestro le explico que aquello era una excepción y que tuviera en cuenta que en ese momento tenía clase con un curso y que por atenderlo a él, los niños se quedaban solos. Del mismo modo, comentó que el hecho de atenderlo en un horario no establecido le iba a generar inconvenientes con los demás maestros, por no acatar los acuerdos. Le recordó también al padre de la niña que una semana antes había enviado la citación para que tuviera tiempo de pedir permiso en su trabajo, a lo cual el señor extrañado y molesto contesto que no había recibido nada y que en el colegio todos los profesores debían atender a los padres a las 7:00 a.m. Lo cual es imposible, pues la mayoría a esa hora tiene clase y no se podría dejar solos a los niños.

El maestro comento al señor que se habían enviado dos circulares informando sobre las reuniones y que seguramente no le habían llegado porque la niña las había extraviado. El señor se molestó más y dijo que su hija era muy responsable y que el colegio era desorganizado. Se invitó al señor al salón, mientras rápidamente se le explicaba las informaciones que se le debían dar en ese encuentro. Al llegar, se pidió a la niña mostrar su cuaderno de control, el maestro busco y encontró las dos notas pegadas, una de ellas, la última que se envió, pegada al revés; quedo en evidencia que la niña no muestra las notas que se envían y que sus padres (como muchos otros) no están pendientes de los aspectos básicos relacionados con la formación de su hija. Finalmente, el señor se disculpó con el maestro.

Aunque en el PEI de la institución se establecen como valores el respeto y la responsabilidad incluyéndose estos en el perfil del estudiante, es indiscutible que en muchos casos, la práctica del maestro encuentra en el poco compromiso de las familias y de los estudiantes, obstáculos que dificultan la labor y además exponen la integridad y la dignidad del profesional de la educación a la altanería que otros actores que intervienen en este acto social y comunicativo ejercen hacia el profesor y lo más grave sin reconocer sus propias equivocaciones. La grosería, desconsideración y agresividad

son reacciones injustas hacia el sujeto que realiza la labor pedagógica. Siempre se habla de esto en las reuniones de ciclo, de grado, en consejos de padres, Consejos Académicos, Comités de Convivencia o Consejos Directivos pero al final siempre queda la sensación de que esto es como luchar contra la corriente.

### **3.2 NO SOY POLICIA, SOY EDUCADOR**

En el Manual de Convivencia de esta institución educativa se plantea la autonomía como uno de los pilares del PEI. Para el maestro que lleva a cabo esta práctica la autonomía no se desarrolla si el rol que asume el docente es de vigilar, cuidar, decir todo lo que se debe hacer en cada momento, organizar siempre todo a su manera y castigar si sus indicaciones no fueron cumplidas. “No soy policía, soy educador los educadores confiamos en nuestros estudiantes. Voy a salir un instante a traer unas fotocopias que necesito para la clase, ustedes tienen que realizar la actividad que sugerí, ¿puedo confiar en ustedes?”. La anterior expresión se ha convertido en hábito, suele usarla el maestro cuando debe salir y dejar solo al grupo. Es un trabajo constante el de concientizar a los niños sobre la importancia de valorar el tiempo, si hay una actividad por realizar o si por el contrario no hay nada por hacer en el momento “pueden pararse del puesto, hablar sin hacer desorden, el ruido también contamina el ambiente y además se pueden interrumpir las clases de los salones vecinos; pueden sacar sus juguetes mientras el profesor regresa pero por favor, no confundan diversión con desorden y eviten salirse del salón” suele decir el maestro a sus estudiantes para evitar que ocurran accidentes y para generar autocontrol en los niños.

### **MAYO**

En un cambio de clase, sobre las 8:00 a.m. mientras los maestros cambiaban de salón Andrés Felipe salió al balcón, el salón queda ubicado en un segundo piso. Cuando subía por las escaleras el maestro se dio cuenta que el niño estaba sentado en el borde del balcón, de espaldas al vacío. Al ver al profesor Andrés Felipe se bajó y entró corriendo al salón (el niño sabía que lo que estaba haciendo no era correcto). En ese momento por el estómago del maestro, solo se sintió un agudo dolor que duró hasta el mediodía y que despertó su gastritis.

Al ingresar no le dijo nada e inició su clase de Educación Artística común y corriente; para este grado la clase se denomina Expresión Corporal y en ella se habla sobre la

posibilidad que tenemos de comunicarnos con nuestro cuerpo y sobre su cuidado. Por medio de juegos los niños entienden su cuerpo como una herramienta para la comunicación, la relación con el otro y el movimiento; por medio de reflexiones y ejercicios de escritura se da a entender acerca de la importancia del auto cuidado (aseo personal, alimentación, hábitos saludables y prevención de accidentes) fue en ese momento cuando de manera sutil e indirecta se explicó a los niños y en especial a Andrés, que no se debe poner en riesgo el cuerpo, haciendo cosas que pueden generar lesiones o hechos más graves. Luego a solas y en el descanso el profesor habló con el niño y le llamo la atención, desde luego ese día hubo castigo, pues la gravedad del hecho, según el maestro, ameritaba que el niño se quedara reflexionando con él sobre lo que había ocurrido.

Al terminar la primer hora de la clase de educación artística, ocurrió que una de las maestras castigo a su curso no permitiéndoles salir al descanso y les indico quedarse en el salón. En lugar de eso se quedaron haciendo ejercicios de matemáticas. La siguiente hora de clase era también de educación artística, en la cual el maestro intenta diversificar la práctica incluyendo, como ya se ha dicho, elementos como el juego, el canto, la música, el baile y el dibujo. Cuando termino el descanso, los niños debían pasar directamente al salón para continuar la clase; se notaba en sus caras inconformismo, tristeza y aburrimiento por no haber podido salir al patio, ni siquiera a tomar sus onces.

El maestro al ver esto les dijo: “les doy 30 minutos para que vayan al patio y jueguen un rato”, al escuchar lo anterior el rostro de los niños se transformó inmediatamente, decían “¡gracias profe!” y se escuchó a varios gritar con alegría “¡somos libres!”. Para esa clase el profesor tenía planeada una actividad de comprensión de textos que se complementaba con un ejercicio corporal que requería de tiempo, pero tuvo que rediseñarla pues la clase iba a ser más corta.

Más temprano los niños en clase de Educación Artística habían recibido una clase de acercamiento y contacto corporal por medio de masajes, seguramente no estarían tan cansados luego de haber perdido el descanso, no obstante el profesor les dejó salir en su clase, para que recuperaran el tiempo del recreo y así regresaran más dispuestos y relajados. Sin embargo, pasada la media hora, el profesor los llamó y vio como muchos

de ellos hicieron un gesto de desagrado y otros muchos no atendían el llamado y seguían en el patio. Los estudiantes a veces al parecer no reconocen o no diferencian unas metodologías de otras o ciertas actitudes de los maestros.

### **3.3 LA VIDA COMO TEMÁTICA**

El maestro considera que siempre es mejor hablar en clase sobre aquellas cosas que ocurren en la realidad y que afectan a las personas. Por mencionar un ejemplo, no sirve, considera, hablar de la problemática del medio ambiente si no se realizan actos que ayuden a tomar conciencia sobre la gravedad del problema; no sirve de nada hablar a los niños acerca de un ecosistema si no les se les lleva a un ecosistema real y si no se amplía este tema explicándoles que el salón de clase es un ecosistema en el cual se llevan a cabo una serie de relaciones.

Algo que aprendió en la universidad (cursando su maestría en educación) es que el ambiente de aprendizaje debe ser un lugar bonito, por esa razón, son rituales antes de iniciar cada clase: acomodar los puestos, organizar las maletas, echarle agua a las plantas que hay en el salón (casi todos se ofrecen a hacerlo) y barrer para que no haya basura en el piso, él mismo lo hace en ocasiones lo hace y cada día una pareja de niños se encarga hacerlo. Hay a quienes no les gusta la idea o lo hacen por ser una indicación que se da, en pocas palabras una norma que se convirtió en orden, lo cierto es que el salón se ve siempre organizado y en su mayoría los niños manifiestan que prefieren verlo siempre así, lastimosamente no en todas las clases esto se da de la misma manera; cuando en el salón ha estado otro maestro distinto, se nota en el ambiente que no se ha dedicado tiempo para adecuarlo o para dejarlo en condiciones agradables para las demás clases.

Un ritual que el maestro lleva a cabo para poner en contacto a los niños con la realidad es la intervención ecológica que realiza finalizando cada bimestre. La actividad consiste en salir con los niños del colegio y realizar una recolección de desechos que la comunidad arroja alrededor. Cree que apropiando el lugar aprenden a cuidarlo y se divierten trabajando en equipo en medio de una actividad distinta y fuera del aula de clase tradicional, es como convertir la calle en un espacio para aprender. En algunas oportunidades al terminar la intervención y al ver entre todos el lugar limpio, se les permite a los niños disfrutar de un espacio en el parque (cabe anotar que el colegio es

muy pequeño y se les prohíbe correr en el descanso, por lo cual un rato en el parque cada cierto tiempo no les sienta mal), sin que esto se convierta en la finalidad de la actividad; los niños han tomado esta acción de forma muy seria, tanto así que les indigna ver como los vecinos del lugar no mantienen aseado el sitio donde está ubicado su colegio.

Otro de los rituales que se desarrollan en esta práctica es el que el maestro denomina “de caminata al humedal”. Previa a una sensibilización sobre temas como el hábitat de los animales, la biodiversidad y el respeto por el medio ambiente, anualmente se organiza una caminata hacia el Humedal Santa María del Lago, lugar donde los niños pueden contrastar la ciudad como hábitat de los seres humanos y un espacio que cedió terreno por el afán del hombre de asegurar su progreso afectando a otras especies.

“Picnic al Parque” se ha convertido en una actividad anhelada por los estudiantes. Finalizando cada año este ritual de convivencia y despedida se convertido en la excusa para divertirse, convivir y afianzar otros aprendizajes como por ejemplo la generosidad, el buen trato, el uso de los puentes peatonales para cruzar una calle, respetar los semáforos y hacer uso adecuado de los espacios públicos

Dos experiencias que llenan de satisfacción a los niños por tener la oportunidad de convertir la ciudad en un lugar para el aprendizaje y para salir del salón tradicional de clase hacia otros lugares más relacionados con la vida. Para esta práctica que se analiza, la educación no se puede limitar al tablero, al lápiz y al cuaderno es necesario hacerla más vivencial.

En el Manual de Convivencia se plantea que el estudiante debe “tener sentido de pertenencia” (Manual de Convivencia, 2015, p. 11) y para lograr esto el maestro que desarrolla esta práctica cree que es importante ir más allá del salón, de la clase habitual, de los rituales escolares de organización, silencio, descanso, entrar de nuevo al salón y continuar sentados copiando y escuchando. Reproducir las mismas rutinas y hábitos año tras año, es algo que no encaja dentro de esta práctica. Transformar las lógicas de la cotidianidad se convierte en un reto para el quehacer de este maestro que busca brindar otras posibilidades de aprendizaje, distintas a las que él mismo recibió hace veinte y treinta años atrás.

Cuando los niños supieron que iban a tener en su salón a Ana Consuelo se entusiasmaron mucho, pues iban a conocer a una bailarina de verdad. Ana Consuelo Gómez una de la pioneras de la danza clásica en el país, es una mujer que ha dedicado toda su vida a este arte, ese día pidió postergo un ensayo para ir a hacer una demostración de su talento y los niños por medio de una entrevista escucharon de su propia voz su experiencia de vida. Los niños quedaron fascinados y agradecidos. ¿Por qué la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje se deben dar solo de ciertas formas, con determinadas personas y en determinados lugares o tiempos? ¿Por qué no transformar un poco por medio de las prácticas ese deber ser de la escuela, de las mismas prácticas y del maestro?

La formación en educación artística tiene mucho que ver con el planteamiento de estos interrogantes. La intención educativa de un maestro cuya preparación se ha basado en las artes, hace que en su práctica se reflejen mucho más el sentido comunicativo y sensible de su labor, no solo al producir formas o expresiones estéticas por medio de un lenguaje artístico en especial, sino además al agudizar la conciencia sobre la realidad desde el juego y la aventura para contemplarla, analizarla, intervenirla y reflexionarla.

El diálogo, el acercamiento corporal y el juego preparan un ambiente diferente en el cual los contenidos se abordan de otras maneras y el pensamiento de los niños no se encasilla en aprehender y aprender únicamente de determinadas formas. La visión de un Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística que está capacitado y habilitado para enseñar cualquier área del conocimiento de la básica primaria, se alimenta de los fundamentos de la educación artística en la escuela, para atravesar los saberes disciplinares con sensibilidad, sentido crítico y conciencia social.

Pensar la educación desde la educación artística es apostar a asumir la complejidad desde la diversidad de emociones, tensiones, intereses, necesidades, situaciones, contradicciones y opciones que se pueden plantear, que se presentan en un aula de clase o que conforman la cotidianidad. Se trata según los Lineamientos Curriculares en Educación Artística de buscar “estrategias pedagógicas que enganchen la vida cotidiana de niños y niñas con lo que hacen en las clases” (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 49), si la vida pasa desapercibida en la escuela, seguramente los niños no hallarán motivos para leer, escribir, sumar, restar, cuidar el

medio ambiente o conversar sobre las problemáticas del barrio, la ciudad o el país. El discurso práctico de la educación artística es por tanto un discurso transversal pues en esencia busca “identificar conciencias que nos permitan acercarnos. Una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales” (Lineamientos Curriculares en Educación Artística, 2000, p. 49) que estimulen su creatividad, fortalezcan sus capacidades comunicativas y reciban con sensibilidad el aprendizaje que proviene de cada saber específico y de la vida.

Es importante mencionar que así como la formación académica del maestro se materializa en su práctica, las experiencias personales, lo vivido y sus recuerdos hacen parte de lo que propone en el aula. Cuando era más pequeño nunca tuvo un estímulo adicional que le permitiera descubrir algún talento especial, solo al terminar su secundaria un profesor de Educación Física lo felicitó por la manera como bailaba.

Recuerda que se estaba preparando un San Juanero para una izada de bandera. De tantas experiencias vividas, aquella es una de las pocas que recuerda pues sentirse valorado, útil, talentoso y reconocido por un talento, sea cual sea, es vital para nutrir el autoestima de un niño. Sus malas experiencias con ciertos maestros hicieron que le tomara fastidio a ciertas asignaturas; por eso hoy en día basándose en dichas prácticas modifica su metodología intentado con disciplina y exigencia que cada clase se divierta, diferente, participativa y lúdica.

Celebrar la proeza de un niño cantando, bailando, actuando, dialogando, pintando, relacionándose con otros, comprendiendo una temática o haciéndole ver sus errores es impulsarlo hacia una vida donde cada emoción, por adversa que sea, se pueda controlar porque ya el niño ha aprendido a reconocer sus fortalezas y sus debilidades, no para ahondar en estas últimas, sino por el contrario para superarlas.

No se puede obviar que los Lineamientos Curriculares en Educación Artística se convierten también en un dispositivo que estructura desde la institucionalidad representada en el Estado, los parámetros y fundamentos con los cuales se debe concebir el arte en la escuela y en esa medida optar por estas directrices que posiblemente representan un componente que puede influir en la subjetividad de los

individuos. En ese sentido, las dinámicas que formula la educación artística permiten, según los Lineamientos Curriculares:

- Abrir posibilidades alternativas de entendimiento
- Descifrar e interpretar el mundo real
- Respetar a los demás porque se los valora

No se trata de una fórmula que se aplica y resuelve todo, pues en medio de esta filosofía ideal surgen conflictos, desacuerdos, miedos y tensiones de todo tipo, pero es una oportunidad para re significar o re descubrir la cotidianidad, recurrir a los testimonios de vida reconociendo la existencia del otro y dejar florecer sentimientos, sensaciones e ideas que se reprimen en medio de las estructuras, hábitos y rituales que se han instaurado en la escuela y en las prácticas que allí se efectúan. Permitir lo anterior es asumir la perspectiva de la Educación Artística como una herramienta que posibilita un modo de entender y llevar a cabo la práctica.

Retomando el caso de Paola, al hablar con su madre, efectivamente la señora acepto que tenía un temor enorme hacía las serpientes, producto según ella, de un sueño que se hizo realidad. La mujer se había asustado mucho al saber que su hija debía representar un personaje que aunque la niña lo interpretaba de manera desprevenida, espontánea y creativa a su madre le provocaba desagrado. “Ella misma me decía que porque me asustaba, que no era más que un animal” manifestaba la mujer en diálogo con el profesor y haciendo referencia a los comentarios que le hacía la niña en relación a su miedo.

Aun así la niña ya estaba influenciada por el temor de su madre, tanto así que entró en cólera al no ser atendida inmediatamente su solicitud de solicitar otro rol. Por obvias razones, la emoción y el duelo que abatían a su madre estaban siendo transmitidos a la niña. Finalmente, se decidió por respeto a la mujer, darle otro personaje a Paola. Situaciones como esta son las que pone sobre la mesa la Educación Artística, experiencias inusitadas relacionadas con la vida, que permiten al maestro actuar y decidir sin un libreto que estructure su proceder. Una de las cosas que más les gusta a los niños es sentarse en el piso, cerca de sus compañeros, para realizar la actividad propuesta (escribir una reflexión, colorear un dibujo, desarrollar una guía).

Les encanta aprender jugando y ver al maestro feliz, al parecer los motiva más. Por ejemplo, al recordar los últimos capítulos leídos de El Principito, el maestro les pregunto sobre los quienes habitaban los primeros tres planetas que visito el personaje, allí empezó la clase de Expresión Corporal y el juego fue el pretexto para recordar aspectos de la lectura. El maestro inmediatamente se convirtió en cada uno de los personajes.

## **JUNIO**

Al personificar al rey mandón y al cual no le gustaba la desobediencia empezó a dar órdenes. “Les ordeno saltar en un pie, les ordeno convertirse en gatos, les ordeno hacerse muecas, les ordeno bailar, les ordeno darse un abrazo...etc”. Luego le correspondió el turno al vanidoso, el maestro tal como lo hacía el personaje en la historia, les pidió a los niños golpear sus manos una contra la otra; al escucharse el coro de aplausos el maestro se para en el puesto y comienza a agradecer la supuesta admiración. Solo se escuchaban risas de los niños, tal vez porque se estaban divirtiendo en la clase. De estar atentos escuchando la lectura y dialogar sobre las situaciones de los personajes pasaron a la diversión ¿Por qué una clase no puede cambiar de ritmos sorpresivamente, si estas sorpresas enganchan más a los niños? Es este tipo de movilidad y versatilidad la que permite la educación Artística.

Pero dos detalles llamaron la atención del maestro. La orden de los abrazos fue en general recibida con gusto, los niños se abrazaban y se acercaban entre ellos en un acto de alegría y compañerismo; solo Fabián se quedó solo, miraba para todas partes y aunque rodeado de niños como él, no encontraba a quien abrazar, es más, miraba a sus compañeros con cierto desagrado. Fabián es un niño sobreprotegido, sus padres no le permiten por ejemplo, ir a las salidas que programa el colegio y no aceptan (sobre todo su madre) que el niño tiene dificultades de atención, que las relaciones con sus compañeros no son las mejores y que su rendimiento tiende a ser bajo.

El otro detalle que llamó la atención fue la actitud de Juan Diego y Juan Sebastián durante el juego de las órdenes que daba el rey. Los niños aunque comprendían que era un juego, sabían también que el personaje de la historia era un hombre autoritario que creía que todas las demás personas eran sus súbditos y por lo tanto debían obedecer

cuanto capricho se le ocurriera. En ese sentido y aunque con una sonrisa coherente en sus rostros, se rehusaban a cumplir con las órdenes que el supuesto rey – maestro, les indicaba. Es más, por un momento el maestro dijo: “a ver, solo Juan Diego y Juan Sebastián, les ordeno que golpeen sus manos una contra la otra” pero aun así el maestro no logro que los niños, que sabían que era un juego, se movieran de su decisión. Por consiguiente y en medio de un ataque de risa, el maestro dijo: “está bien, entonces les ordeno a todos que saquen su cuaderno de español porque vamos a hacer un ejercicio” y ya tomando esa orden en serio, Juan Sebastián dijo: “a bueno eso sí”, y todos juiciosos fueron por sus cuadernos, para llevar cabo la actividad que el maestro iba a sugerir para continuar la clase.

### **3.4 LA SUBJETIVIDAD: LO QUE LOS NIÑOS PIENSAN Y SIENTEN**

Álvarez y Moreno (2012) recuerdan que los alumnos también poseen sus propias concepciones respecto a la escuela, el maestro y su práctica. Seguramente tales ideas e imaginarios han sido resultado de su experiencia escolar o habrán sido transmitidos por sus familias, por la cultura o la sociedad; desde luego el aula de clase se convierte en uno de esos territorios en los que dichas posturas personales, estructuras cognitivas y conjunto de sentires afloran.

Becerril (2001) por su parte manifiesta que estudiantes y maestros no son tan solo receptores pasivos en ese intercambio cultural del cual hacen parte; por el contrario se convierten en actores que con su proceder reproducen, modifican o rediseñan las estructuras que vivencian.

Para Huerdo la subjetividad es el punto medio entre la experiencia directa y lo que el lenguaje dice de tal vivencia. Por esa razón para comprender un poco lo que los niños verbalizan en relación a lo que han vivido en la escuela, se hizo una entrevista que se aplicó a los 64 niños de grado tercero de primaria para que por medio de sus testimonios dieran a conocer su pensamiento y su sentir sobre lo que para ellos (as) significa la escuela, el maestro, la labor del maestro, los saberes que aprenden, sus relaciones, el salón de clase y la clase de educación artística. También porque de acuerdo con Restrepo (2009) un maestro debe interesarse en con conocer más en detalle

a sus estudiantes, ya que según esta autora la práctica del maestro es resultado de actitudes, falta de hábitos, ausencia de valores, entre otras realidades.

Para empezar, a la pregunta ¿para ti que es un colegio? La mayoría de los niños respondieron que es un lugar donde se aprenden muchas cosas. Algunos lo perciben como su segundo hogar.

A la pregunta ¿qué es lo más divertido de venir al colegio? La mayoría de las respuestas estuvieron orientadas a la posibilidad de aprender muchas cosas para ser mejores. En menor medida mencionaron otros aspectos como el descanso, los amigos, ser mejores y la clase de educación física.

Sobre la pregunta ¿qué es lo más aburrido de venir al colegio? Los niños expresaron su inconformidad respecto a que los dejen sin el descanso, madrugar, tener que leer y escribir, los regaños de los profesores y no hacer nada. Mencionan algunas clases que se caracterizan por la metodología tradicional que se describió anteriormente.

Indagándoles sobre ¿qué es un salón de clase y cómo debe ser? Los niños respondieron que lo consideran un lugar para aprender de forma organizada. Debe ser bonito y limpio. Sin embargo los niños demuestran otro tipo de actitud, pues diariamente aunque saben que deben mantener el salón en orden, la cantidad de basura que producen es bastante.

Al responder la pregunta ¿Qué es un profesor y que debe hacer? La mayoría de los niños coinciden y tienen claridad en que un profesor es una persona que enseña y su práctica está basada en ayudar a los niños, calificar, regañar (porque a veces es necesario) explicar, sacar fotocopias, recibir tareas y esforzarse para que los niños aprendan. Son conscientes de lo mucho que trabajan.

Al identificar lo más aburrido y lo más divertido de los profesores, los niños respondieron en su totalidad que les gusta ver a sus maestros contentos pero a su vez les incomoda el regaño y verlos bravos. Lo último puede ser una actitud repetitiva y común entre los maestros, “ponerse bravo” pues en la memoria de todos los estudiantes entrevistados resalta este aspecto.

Al preguntarles ¿cómo te sientes en el colegio? Los niños responden en su mayoría que bien por la posibilidad de aprender, salir a descanso y estar con sus amigos.

En relación a la clase de Educación Artística se les pregunto ¿qué es lo mejor de la clase de expresión corporal? Los niños manifiestan que es la posibilidad de expresarse, moverse, divertirse, imaginar y jugar.

Por último, se les indago a los niños sobre su percepción acerca de sus relaciones con profesores y con sus compañeros. Los niños en general perciben buen trato de los maestros hacia ellos y en relación con sus pares les molesta la grosería, desobediencia y mal comportamiento de algunos.

La Educación Artística es también una excusa para permitir al niño evocar sus propios recuerdos y vivencias. Es así que esta práctica plantea un ambiente divergente propicio para que se expresen sentimientos formas de ser y realidades que los niños exponen por medio de sus dibujos, sus palabras y sus gestos. Dichas manifestaciones subjetivas se ocultan en el ámbito de una práctica convergente, analítica y racional que aunque importante para desarrollar otras habilidades del pensamiento de los niños, nos es determinante en el momento de asumir la realidad y comprenderla con cada uno de los matices en los cuales se da.

## **JULIO**

En una de las clases del segundo bimestre se les pidió a los niños hacer uso de su memoria para pensar en un recuerdo y luego representar esa situación vivida por medio de su cuerpo. Contrario a lo que imaginaba el maestro, los gestos y movimientos de los niños representando esa situación denotaban alegría, satisfacción y goce. Al parecer, lo primero que llegó a sus memorias fueron momentos de felicidad en compañía de sus familias, incluso aquellos niños que han experimentado situaciones de abandono, maltrato o violencia mostraban a los demás una sensación de plenitud. Lo anterior se corroboró en el ejercicio escrito que continuó, en el cual se les pidió escribir aquel recuerdo que habían rememorado. Efectivamente, los textos narraban situaciones de fiestas y paseos con sus padres o sus abuelos. Quizás algunos niños imitaron la conducta de felicidad de sus compañeros o simplemente su memoria no incluye o no razona, sobre lo que en el pasado pudo haberlos lastimado.

En otro momento se les pidió a los niños escoger que noticia querían que se les leyera. Se les propuso una información relacionada con el proceso de paz, tema que ya se había abordado en clase explicando que en nuestro país existe un conflicto antiguo que dejado

tristeza y personas que lo han perdido todo. Por otra parte, se les sugirió una noticia relacionada con un estudio de la Universidad de Harvard, en el cual explican que deberían hacer las personas para ser felices. La decisión colectiva una vez más reflejó rasgos de la subjetividad del grupo.

Los niños quieren ser felices y eso quedó demostrado en que la mayoría quería escuchar la segunda lectura, el tema de la paz en nuestro país posiblemente no lo asume como propio o sencillamente no lo comprenden. En cuanto a la felicidad antes de iniciar la lectura se les pregunto ¿qué creen que se necesita para ser feliz? Y las respuestas se dirigieron hacia el trabajo, el estudio, el dinero, ninguno habló de las buenas relaciones, razón principal que da el estudio. En el aula se presentan muchos conflictos y la manera de solucionarlos es por medio de la agresión.

Aunque los maestros intentan por todo los medios hacer razonar a los estudiantes a través de reflexiones y llamados de atención para concientizarlos sobre sus fortalezas, orientarlos para que reconozcan sus debilidades y a partir de esto se establezca un proceso de crecimiento personal, no quiere decir que un maestro sea perfecto. Al parecer, este es imaginario que sobresale entre padres y estudiantes. Un docente formado en Educación Artística explota todo su potencial humano, pero a la vez se reconoce como sujeto de aprendizaje, inacabado, con necesidades, sueños, miedos, errores y aspectos por mejorar. De esa manera es que se permite acercarse al otro, no desde la sabiduría de quien se considera impregnado de conocimientos o superior, sino desde un acto sensible de comunicación que se enfoca desde la solidaridad, el valor por el otro, la comprensión y el dialogo a servir desde su labor al progreso de sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

1. La práctica de un maestro es un ejercicio dinámico, cambiante y potencialmente reflexivo. Desde la propia personalidad de maestro hasta las actitudes y necesidades de los estudiantes cambian. Todo este insumo sensible y humano en constante transformación y movimiento se convierte en una herramienta que el maestro puede retomar desde una reflexión comprensiva que le permita asumir de manera más consciente lo que ocurre en su práctica para poder hacer ajustes, cambiar o reconocer a los sujetos que intervienen con el propósito de mejorar su quehacer o de ser más coherente con la realidad que interviene.
2. La práctica en educación artística observada en este trabajo flexibiliza el ambiente de aprendizaje, en ese sentido las relaciones se intensifican pues al permitirse el acercamiento entre los sujetos se observa que se evaden, se rechazan o se fortalecen vínculos afectivos entre ellos. En ese sentido los procesos de comunicación se diversifican dando lugar a distintas formas de interacción con el otro.
3. La práctica en educación artística observada en este trabajo incrementa el interés por el aprendizaje, tal vez porque los saberes que se plantean están más relacionados con el medio ambiente, con experiencias personales y con la cotidianidad. La vida como temática se convierte en algo más significativo para los estudiantes que ven reflejados en los saberes momentos o aspectos de sus propias vidas convirtiéndolos en aprendizajes.
4. Al observar esta práctica se logró evidenciar algunos rituales y hábitos de la institución, el maestro, los estudiantes y sus familias que inciden en las estructuras organizativas, mentales o sociales y que de no ser por un ejercicio reflexivo seguirían pasando desapercibidas en medio de la cotidianidad. Tales acciones reiterativas conforman un conjunto de factores que también inciden de manera significativa en la configuración de un tipo de práctica.
5. Los rituales y hábitos que se detectaron constituyen formas de hacer, ser y pensar que contribuyen a darle identidad a la práctica en educación artística que fue observada. Organizar el ambiente de aprendizaje de tal manera, establecer formas de interacción con el estudiante que permiten otras formas de asumir la autoridad o dar mayor relevancia a cada paso dentro de un proceso muestra características de esta práctica.

6. La estructura legislativa que propone el Estado también orienta la práctica del maestro. Para este caso aspectos como la convivencia, el reconocimiento de sí mismo, del otro, el pensamiento reflexivo, la expresividad y la participación apuntan a desarrollar seres humanos sensibles que sepan convivir aportando su creatividad al mejoramiento de la sociedad.
7. La estructura normativa de la institución escuela es un referente y una guía para el maestro. Los documentos institucionales, que se basan en los requerimientos del Estado, son el norte de la práctica pues se debe lograr a través de ella formar el perfil del estudiante que se quiere e inculcar los valores que se promueven.
8. La estructura familiar constituye un tipo de sujeto que ingresa al aula con unas características determinadas relacionadas con su historia de vida, formas de ver el mundo, ausencias o carencias de tipo afectivo o material. Todo lo anterior influye en las maneras en que asume el acto educativo, las relaciones y los saberes.
9. Solo por medio de la reflexión la práctica los maestros pueden visualizar aspectos que el ejercicio mecánico del quehacer no permite identificar. Para ello se requiere de una sensibilidad especial y recordar la función social de la labor docente.
10. La historia personal del docente influye de manera significativa en su quehacer y en los modos por medio de los cuales desarrolla su práctica. Para este caso, muchas vivencias personales narradas a comienzo del escrito hoy en día pasaron a ser parte de la intención educativa que se propone el maestro.
11. La organización de un ambiente específico de aprendizaje, en este caso para una clase de educación artística, interviene en la maneras como los sujetos se disponen hacia el saber y entre ellos (as).
12. El contexto socio cultural es un factor que irremediablemente interviene en la intención pedagógica del maestro. El tipo de apoyo que los padres brindan al proceso educativo de sus hijos aporta a cumplir o no los objetivos que se propone el maestro en su práctica.
13. La familia aporta también información, hábitos, creencias y valores indispensables en la formación del niño; desde luego el resultado de este acompañamiento se manifiesta en el salón de clase donde la práctica del maestro recibe al sujeto para

reforzar creencias y conductas o para desmitificar patrones culturales que han sido transmitidos.

14. El ejercicio comprensivo de la práctica del maestro es un quehacer que no se puede limitar a lo que ocurre en clase. La familia, la cultura y la sociedad son elementos que la configuran.

15. Para entender lo que ocurre en su práctica es importante que el maestro asuma el rol de observador para mirarse a sí mismo y lo que hace; desde luego conocer más a fondo a sus estudiantes posiblemente ayudaría a comprender sus realidades.

16. La práctica en educación artística propone otra serie de rituales y hábitos (organizar el salón antes de empezar la clases, quitar los puestos, sentarse en el piso, salir al parque, jugar) que en conjunto generan un ambiente distinto. Aun así, se mantienen ciertas estructuras de orden para garantizar la disciplina y la atención. Al ser una clase en la cual los niños no están en sus puestos sentados escribiendo o anotando del tablero información muchos de ellos tienden a percibir cierta comodidad que confunden con desorden por esa razón se establecen normas que se regulan en ocasiones con llamados de atención o sanciones de tipo verbal o evaluativo .

17. La organización de la práctica se basa al parecer en creencias, normas, vivencias y requerimientos que la cultura y la sociedad instituyen y a las cuales el maestro se supone debe responder.

18. Es importante destacar que dentro de la práctica cada sujeto que interviene posee una historia y unas características singulares que han sido heredadas o reproducidas. El maestro por ejemplo trae consigo una serie de patrones de comportamiento o ideas que han sido heredadas de la cultura o sencillamente se han adherido a su vida como resultado de su propia experiencia personal en la escuela o en otros ámbitos. Para este caso se puede apreciar que muchas vivencias del pasado se reflejan en aquello que hace o dice en el aula.

19. En la práctica de educación artística analizada el maestro conduce la clase hacia el encuentro con el otro y .la reflexión sobre aspectos de la vida misma. Se percibe una necesidad de flexibilidad por medio de este saber expresivo normas, hábitos y costumbres de la escuela.

21. En relación a las percepciones que tienen los niños sobre la escuela, el maestro, las relaciones, los saberes y la clase de educación artística los niños tienen claridad sobre el deber ser que cultural y socialmente se tiene de la institución escolar como lugar para aprender, del maestro como sujeto que enseña, de la importancia de las relaciones basadas en la amistad y de los saberes para ganar conocimiento. Finalmente la clase de educación artística es un espacio de libertad, juego y expresión que los niños en su mayoría aprovechan, desde luego existen opositores a esta tendencia que desde sus comportamientos y actitudes demuestran cierto nivel de apatía a las actividades y metodología que se propone, puede ser debido a: temores, imaginarios respecto a la danza, el teatro o al juego, ausencia de hábitos relacionados con el entrenamiento corporal o desinterés por la clase.

22. La experiencia es el testimonio principal de la reflexión de esta práctica, puesto que los sucesos, los personajes, la forma en que se relacionan y los ambientes se cruzan generando narrativas que permiten comprenderla un poco más.

23. En esta práctica pedagógica la educación artística flexibiliza los ambientes de aprendizaje en cuanto a que es el proceso constituido por las relaciones, las tensiones, los aciertos, las emociones, las necesidades, los intereses, las normas establecidas y las fugas que propone el maestro para transformar al menos un poco el deber ser de la escuela, lo más importante y lo que prevalece sobre el producto o resultado llámese puesta en escena, evaluación o trabajo final.

24. Este trabajo es un punto de partida elemental y básica que sugiere al maestro reflexionar sobre su quehacer, independiente del saber que enseña. Quizás una observación consciente de sí mismo que conlleve a la narración y a la interpretación de la experiencia personal y desde luego de aquella que se adquiere con la práctica, podrían aportar a la comprensión del contexto, las formas de hacer, ser, sentir y pensar.

25. En la práctica observada también se evidencia un interés de reproducción de aquellas prácticas que fueron modelo para el maestro. Algunas acciones, ciertos comportamientos, determinadas formas de organizar la clase, de evaluar o las maneras que se sugieren para relacionarse pueden estar conectadas con experiencias que son fueron aprobadas por el maestro desde su propia experiencia y con lo cual le resultaron gratificantes o positivas. Desde luego, el hecho de que dichas pautas sean reproducidas en su práctica no significa que necesariamente estas sean asumidas por el grupo de la

misma manera en que el maestro las vivió; es allí donde la observación y la reflexión de lo que se propone y lo que ocurre en el aula, pueden aportar elementos que ayuden al maestro a entenderse y a entender el ambiente, las relaciones y el contexto en que se desarrolla su práctica, lo cual no quiere decir que esta no se reinvente o se transforme de acuerdo con aquello que el maestro considere pertinente o aquello que la institucionalidad y el contexto requieran.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico, Grupo de Investigación Pedagógica. (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*, Bogotá, D.C. Colombia, Editorial Delfín

Álvarez, L. N. Moreno, A. M. (2012). *El Pensamiento del Profesor: entre la teoría y la práctica*, Bogotá D.C. Colombia, Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Bazán, D. (2008) *El oficio del pedagogo: aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*, Mendoza Argentina, Homo Sapiens Editores

Becerril, S. R. (2001). *Comprender la Práctica Docente: categorías para una interpretación Científica*, Querétaro México, Plaza y Valdez S.A.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*, Barcelona España, Editorial Gedisa S.A.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona España, Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires Argentina, Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. México D.F., México, Ediciones Fontamara

Castro, G. S, (2010). *Historia de la Gobernabilidad: Razón de Estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*, Bogotá D.C., Colombia, Siglo de Hombres Editores.

Código de Infancia y Adolescencia

Constitución Política de Colombia

De Zubiría, M. Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Bogotá, D.C., Fundación Internacional de Pedagogía Alberto Merani.

Forero, C. (1994). El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de Investigación Acción Participativa. Universidad Cooperativa de Colombia.

Fuentes, A. (2012). El dramaturgista y la deconstrucción en la danza. Bogotá D.C., Colombia, Icono Editorial.

Huergo, J. Fernández, M. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación.

Ley General de Educación

Lineamientos Curriculares en Educación Artística

Manual de Convivencia Escolar Colegio Guillermo León Valencia I.E.D.

Moreno, A., Ramírez, J.E. (2003). Introducción elemental a la obra de Pierre Bourdieu, Bogotá, Colombia, Editar Estrategias Educativas.

Peña, J. y Fernández, C. (2009) La Escuela en Crisis. Barcelona, España, ediciones octaedro.

Pérez, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid España, Ediciones Morata

Quintar, E. (2008). *Didáctica No Parametral: Sendero hacia la descolonización*. México D.F., México, Instituto de Pensamiento Político IPECAL

Téllez, G. (2002). Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura. Bogotá, Colombia, Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

#### Artículos de Revista

Restrepo, A. (diciembre de 2009). *El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro*. Planilla Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Manizales, 6, 134-143

Duque, A. (2009). *El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan*. Planilla Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Manizales, 6, 144-156

Echeverry, L. (2009). *La práctica pedagógica: una torre de babel*. Uni pluri/versidad, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 6, 49 - 59

#### Artículos virtuales

Barbero, J. M. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas, 5, p. 10-21. Recuperado de [www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas\\_5\\_1\\_heredando.pdf](http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_5_1_heredando.pdf)

Barbero, J. M. (1999). *La Educación en el Ecosistema Educativo*. Comunicar, 13, p. 13-21. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=13&articulo=13-1999-03>

De la Cruz, M., Baccalá, N. Ricco, L. (1997). *Los Conocimientos Implícitos del Docente: Aportes de la Lexicometría*. Estudios Pedagógicos, 1997, no.23, p.17-31. ISSN 0718-0705. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/estudios-pedagogicos-valdivia/16>

García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Díaz, M. *De la Práctica Pedagógica al Texto Pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf)

Huergo, J., A. *Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política*. Recuperado de <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>

Videos de internet

Ángel, A. 2009, junio 2. *Jairo Aníbal Niño – Ser Maestro*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Aj7YBRqqpdo>

You tube (decrecimiento). 2012, agosto 30. *Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la utopía?* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>

Artículos periodísticos virtuales

Asmar, M., Gómez, V. (1 de febrero de 2016). Los alcances de “ser pilo paga” son excesivamente limitados. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-alcances-del-ser-pilo-paga-son-excesivamente-limita-articulo-600089>

Mejía, J. (2 de septiembre de 2012). Colombia, un país que elogia a los avivatos. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12186782>

Eco, U. (26 de abril de 2014). *El derecho a la felicidad*. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/el-derecho-felicidad-columna-489047>

Ospina, W. (17 de mayo de 2014). *La humanidad frente a la guerra*. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/humanidad-frente-guerra-columna-492946>

García, M, Gabriel. (23 de julio de 1994). *Por un país al alcance de los niños*. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-179534>