



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la escuela normal superior de Manizales (Colombia)

Diana Carolina García Londoño

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN FORMACIÓN
ÉTICA DE LOS FORMADORES DE MAESTROS DE
LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MANIZALES
(COLOMBIA)**

Diana Carolina García Londoño

Directores:

Dra. Pilar Folgueiras Bertomeu

Dr. Álvaro Díaz Gómez

Tutora:

Marta Sabariego Puig

2017

Esta tesis doctoral fue realizada gracias al apoyo del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación –COLCIENCIAS– y su Programa de Formación Doctoral en el Exterior, convocatoria 529 de 2011.

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral ha contado con la colaboración de distintas personas e instituciones, a quienes deseo expresar mi agradecimiento. En primer lugar, agradezco a la Dra. Pilar Folgueiras y al Dr. Álvaro Díaz Gómez por su comprensión y ayuda en la realización de esta tesis doctoral. En segundo lugar, agradezco a COLCIENCIAS por el apoyo económico para desarrollar este proyecto. En tercer lugar, un agradecimiento muy especial a la Escuela Normal Superior de Manizales, a sus directivos y a cada uno de los formadores y formadoras de maestros que con amabilidad participaron del estudio. Por último, doy gracias a Gustavo por la paciencia y la compañía, a mi familia por enseñarme la entereza, la entrega, la disciplina y la perseverancia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	15
ABSTRACT	16
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE	21
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
1.1 Motivaciones de la investigación	23
1.2 Antecedentes de la investigación	26
1.2.1 Contexto internacional	28
1.2.2 Contexto colombiano	33
1.2.3 Síntesis metodológica de los antecedentes de investigación	36
1.3 Argumentos que configuran el problema de investigación	37
1.3.1 Pregunta y objetivo general de investigación	38
1.3.2 Preguntas y objetivos específicos de la investigación	39
SEGUNDA PARTE	41
CAPÍTULO 2. ÉTICA Y MORAL: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	43
2.1 Perspectiva teórica de la investigación	43
2.2 Ética y moral	44
2.2.1 Perspectivas éticas	46
2.2.1.1 Perspectiva de la virtud	47
2.2.1.2 Perspectiva del deber	48
2.2.1.3 Perspectiva del consecuencialismo	49
2.2.1.4 Perspectiva del cuidado	50
2.2.2 Concepciones alternativas sobre la moral	50
2.3 Dimensión ética y moral de la enseñanza	51
2.3.1 Ética aplicada al campo profesional	52
2.3.2 Algunas reflexiones sobre la ética profesional docente	53
CAPÍTULO 3. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN FORMACIÓN MORAL Y ÉTICA	57
3.1 El pensamiento del profesor en relación con las prácticas educativas	57

3.1.1	Acerca del término concepciones	59
3.1.2	Acerca de las prácticas de enseñanza	60
3.2	Perspectivas en educación moral	61
3.2.1	Perspectiva tradicional o conservadora	62
3.2.2	Perspectiva progresista	64
3.2.3	Perspectiva crítico-social	65
3.2.4	Perspectiva postmoderna	66
3.3	¿Por qué hablar de formación ética en la formación de maestros?	67
CAPÍTULO 4. FORMACIÓN DE MAESTROS Y ÉTICA PROFESIONAL		
DOCENTE		71
4.1	Aspectos generales sobre la formación de maestros	71
4.2	Tradiciones y perspectivas en formación de maestros	74
4.2.1	Ética profesional en la formación de maestros	78
4.3	Las Escuelas Normales Superiores en Colombia	82
4.3.1	Contexto de la Escuela Normal Superior de Manizales	86
4.3.1.1	Aspectos generales de la institución educativa	86
4.3.1.2	La Escuela Activa Urbana como modelo pedagógico institucional	87
4.3.1.3	Formación en valores y competencias ciudadanas	89
4.3.1.4	Aspecto curricular del Programa de Formación Complementaria	91
TERCERA PARTE		93
CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO		95
5.1	Supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos	95
5.2	Estudio etnográfico en el aula	97
5.3	Diseño de la investigación	99
5.3.1	Unidad de análisis	99
5.3.2	Técnicas de recolección de información	100
5.3.2.1	La observación	101
5.3.2.2	La entrevista	104
5.3.2.3	Las conversaciones informales	105
5.3.2.4	El análisis documental	106
5.3.2.5	El diario de campo	107
5.3.3	Técnicas de análisis de la información	107
5.3.4	Criterios de rigor científico de la investigación	109
5.3.5	Criterios de rigor ético de la investigación	112

CAPÍTULO 6. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN _____ **117**

6.1 Proceso de investigación en el campo _____ **117**

6.1.1 Acceso al escenario de la investigación _____ 117

6.1.2 Reconocimiento del centro educativo _____ 118

6.1.3 Contacto con los formadores del PFC _____ 118

6.1.4 Recogida de información _____ 119

6.1.4.1 Lo que sucede en el aula: la observación _____ 119

6.1.4.2 El pensamiento ético de los formadores: las entrevistas y conversaciones _____ 121

6.1.4.3 El marco referencial institucional: los documentos _____ 123

6.1.4.4 Las reflexiones sobre el proceso: el diario de campo _____ 123

6.1.5 Salida del campo _____ 123

6.1.6 Cronograma de actividades _____ 124

6.2 Proceso de análisis de la información _____ **124**

6.2.1 Codificación y categorización de los documentos _____ 126

6.2.2 Codificación y categorización de entrevistas y conversaciones _____ 128

6.2.3 Codificación y categorización de las observaciones _____ 130

6.3 Estructuración del texto etnográfico _____ **132**

CUARTA PARTE _____ **135**

CAPÍTULO 7. APROXIMACIÓN A LAS TRAYECTORIAS DE LOS FORMADORES DE MAESTROS _____ **137**

7.1 Perspectiva teórica de las trayectorias _____ **137**

7.1.1 Trayectorias familiares de los formadores _____ 138

7.1.1.1 Condiciones geográficas y socioeconómicas _____ 139

7.1.1.2 Rol de la madre _____ 140

7.1.1.3 Los valores desde la familia, la escuela y la religión _____ 142

7.1.2 Trayectoria formativa de los formadores en la Escuela Normal _____ 144

7.1.2.1 Motivaciones y acceso a la Escuela Normal _____ 144

7.1.2.2 Valoración de la experiencia formativa en la Escuela Normal _____ 146

7.1.3 Trayectoria universitaria: estudios de grado y postgrado _____ 147

7.1.3.1 Formación universitaria y permanente de los formadores _____ 147

7.1.3.2 Valoración de la etapa universitaria en relación con lo ético _____ 148

7.1.4 Trayectorias laborales de los formadores _____ 149

7.2 Referentes de los formadores en cuestiones éticas _____ **151**

7.3 A modo de síntesis _____ **152**

CAPÍTULO 8. CONCEPCIONES SOBRE ÉTICA Y FORMACIÓN ÉTICA__ 153

8.1	Concepciones sobre ética	153
8.2	Concepciones sobre formación ética en el aula	156
8.2.1	¿Qué entienden los formadores por formación ética?	156
8.2.2	Finalidades de los procesos de formación ética	158
8.2.3	Valores y normas como contenidos en la formación ética	161
8.2.4	Métodos empleados en la formación ética	164
8.2.4.1	Ser ejemplo y modelo a seguir para los futuros maestros	165
8.2.4.2	Otras estrategias, actividades y recursos	166
8.2.5	Evaluación del proceso de formación ética	167
8.3	Concepciones emergentes	169
8.3.1	Percepciones sobre la institución educativa	169
8.3.1.1	Debilidades del Programa de Formación Complementaria	169
8.3.1.2	Importancia de la ética en la institución educativa	172
8.3.2	Aproximación epistemológica del formador	174
8.4	A modo de síntesis	175

CAPÍTULO 9. LA AUSENCIA DE FORMACIÓN ÉTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES _____ 177

9.1	Rutinas institucionales de carácter moral	177
9.1.1	Ritual de oración para empezar la jornada	178
9.1.2	Relación entre las interrupciones y el lenguaje usado en la institución	179
9.2	La convivencia en el aula	182
9.2.1	Las actitudes de estudiantes y formadores	183
9.2.2	Las normas	187
9.3	El método en la formación de maestros	189
9.3.1	Descripción general de los métodos utilizados para formar maestros	190
9.3.2	Formación de la identidad del maestro normalista	194
9.4	Educación moral e iniciativas de formación ética	195
9.4.1	Ética y didáctica de la educación religiosa: dos asignaturas y una misma perspectiva	197
9.4.2	Clarificación de conceptos	200
9.4.3	Iniciativas de reflexión y análisis	202
9.5	A modo de síntesis	203

CAPÍTULO 10. LA INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES EN LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES _____ 205

10.1	Relación entre las trayectorias y las concepciones	205
10.2	Relación entre las concepciones y las prácticas	209
10.3	Los formadores: entre lo individual y lo general	210
10.4	Consideraciones finales	213
QUINTA PARTE		215
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN		217
11.1	Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación	217
11.1.1	Sobre las trayectorias de los formadores y su perspectiva ética	217
11.1.2	Sobre las concepciones en formación ética	219
11.1.3	Sobre las prácticas de los formadores de maestros	221
11.1.4	Encuentros y distanciamientos entre las concepciones y las prácticas	222
11.2	Principales contribuciones de la investigación	224
11.3	Ventajas y limitaciones del diseño metodológico	227
11.4	Prospectiva de la investigación	229
BIBLIOGRAFÍA		231

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1:	Estado de la cuestión	255
Anexo 2:	Caracterización de los participantes	266
Anexo 3:	Formato de registro de observaciones	267
Anexo 4:	Guión de entrevista	268
Anexo 5:	Consentimiento informado	270
Anexo 6:	Registro de observaciones	273
Anexo 7:	Transcripción de entrevistas	341
Anexo 8:	Registro de conversaciones informales	422
Anexo 9:	Documentos analizados	426
Anexo 10:	Fragmentos diario de campo	427
Anexo 11:	Documentos primarios ATLAS.ti	432
Anexo 12:	Codificación documentos, entrevistas y observaciones	346

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Dimensiones del problema de investigación _____	38
Tabla 1. Objetivos de la investigación _____	40
Tabla 2. Tipologías de formación ética en la formación del profesorado según Valli (1990) __	78
Tabla 3. Técnicas de recolección de información, objetivos específicos e informantes _____	101
Tabla 4. Guía de observación _____	103
Tabla 5. Proceso de construcción del guión de entrevista _____	105
Tabla 6. Distribución de actividades semanales en el centro educativo _____	119
Tabla 7. Horas de observación por participante _____	120
Tabla 8. Fecha y duración de entrevistas _____	122
Tabla 9. Cronograma del trabajo de campo _____	124
Tabla 10. Categorización del marco referencial institucional _____	127
Tabla 11. Categorización aspectos biográficos _____	128
Tabla 12. Categorización concepciones sobre ética y formación ética _____	129
Tabla 13. Categorización concepciones emergentes _____	130
Tabla 14. Categorización prácticas de los formadores _____	131
Tabla 15. Preguntas, objetivos, resultados y conclusiones _____	132

GÉNERO Y USO DEL LENGUAJE

En esta tesis doctoral se rechaza la desigualdad y la discriminación de género. Por esta razón, se intenta, en la medida de las posibilidades, incluir expresiones que visibilicen tanto a las formadoras como a los formadores de maestros. No obstante, se reconocen las dificultades de una escritura sin sesgo de género, de este modo, se opta por utilizar la expresión genérica *formadores* para dar fluidez a la lectura del documento.

ABREVIATURAS

Ministerio de Educación Nacional: MEN

Escuelas Normales Superiores: ENS

Programa de Formación Complementaria: PFC

Escuela Normal Superior de Manizales: ENSM

RESUMEN

El propósito de esta tesis doctoral es comprender las concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales (Colombia). La investigación indaga en las trayectorias familiares, formativas y laborales de los participantes; identifica las concepciones sobre formación ética; describe las prácticas de enseñanza y analiza cómo se reflejan las concepciones en las prácticas de los formadores. Es un estudio cualitativo, etnográfico, de tipo descriptivo-interpretativo enfocado en las prácticas de aula. Los participantes son diez formadores de maestros. Las técnicas de recolección de información usadas son la observación, la entrevista, las conversaciones informales, el análisis documental y el diario de campo. El análisis de la información se desarrolla por vía deductiva e inductiva y emplea técnicas analíticas de codificación abierta y axial y su correspondiente categorización. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de enero a junio de 2015 con una intensidad de cinco días por semana durante la jornada escolar. Se llevaron a cabo 45 observaciones de prácticas enseñanza (53 horas) y 9 entrevistas en profundidad con una duración de una hora en promedio. Los resultados de la investigación muestran que la familia, la religión y la educación básica obligatoria de los formadores tiene un fuerte impacto en lo que piensan sobre aspectos éticos. Por el contrario, la educación superior y sus formación como docentes no ha tenido influencia en su conocimiento ético. Los formadores relacionan el concepto de ética y formación ética con inculcación de valores, normas y transmisión de comportamientos deseables. Los procesos de formación ética con asumidos como algo implícito que se desarrolla a través del ejemplo. No se evidencian procesos de formación ética en el programa de formación de maestros porque las prácticas institucionales y de aula se corresponden con una perspectiva técnica, tradicional y conservadora, lo cual entra en conflicto con el pensamiento reflexivo, crítico, autónomo y responsable propios de la ética.

PALABRAS CLAVE: formación ética, formación de maestros, formadores, ética profesional docente, educación moral, escuelas normales superiores en Colombia, concepciones, prácticas docentes.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to understand the conceptions and practices in ethical formation of teacher educators of the *Escuela Normal Superior de Manizales* (Colombia). The research investigates in the familiar, formative and labor trajectories of the participants; identifies conceptions of ethical formation; describes teaching practices and discusses how conceptions are reflected in the practices of teacher educators. It is a qualitative, ethnographic, descriptive-interpretive study focused on classroom practices. The participants are ten teacher educators. The data gathering techniques used are observation, interview, informal conversations, documentary analysis and the field diary. The analysis of the information is developed by deductive and inductive way and uses analytical techniques of open and axial codification and its corresponding categorization. Fieldwork was carried out between January and June 2015 with an intensity of five days per week. 45 teaching practices (53 hours) and 9 in-depth interviews were carried out with an average duration of one hour. Research results show that family, religion, and compulsory basic education of teacher educators have a strong impact on what they think about ethical issues. On the contrary, higher education and its training as teacher educators has had no influence on its ethical knowledge. The participants relate the concept of ethics and ethical formation with inculcation of values, norms and transmission of desirable behaviors. The processes of ethical formation in teacher education are assumed as something implicit that is developed through example. There is no evidence of ethical training processes in the teacher education program because institutional and classroom practices correspond to a technical, traditional and conservative perspective, which conflicts with the reflexive, critical, autonomous and responsible thinking inherent in the ethics.

KEYWORDS: educators, teacher education, ethics in teaching, moral education, Normal Schools, Colombia.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio denominado *concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales (Colombia)*, es el resultado de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco del programa de doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Los problemas éticos a los que se enfrenta la sociedad no sólo están en el conflicto generado por los intereses personales, sino también en la falta de criterio y reflexión para el cambio, la ausencia de empatía, la indiferencia ante la barbarie, las injusticias sociales y las malas acciones en el día a día, entre otras. Recientemente, Bauman y Donskis (2015, p. 23) definen el concepto de sensibilidad moral como “el tipo de comportamiento cruel, inhumano y despiadado o bien (como) una postura ecuánime e indiferente adoptada y manifestada hacia las pruebas y las tribulaciones de otras personas”. La situación de desafección humana que se vive en la actualidad deviene de vacíos éticos tales como falta de compromiso y desconfianza, creando espacios para la corrupción en distintos ámbitos profesionales (Cortina, 2013).

Lo anterior representa una preocupación para la comunidad académica, en especial para aquellas áreas relacionadas con las ciencias sociales y humanas y, más aún, para las personas que tienen la responsabilidad de formar profesionales en diferentes áreas del conocimiento. La docencia como una actividad profesional tiene el deber de llevar a cabo un examen reflexivo de sus implicaciones éticas y del desarrollo del pensamiento ético, social, histórico y político de los estudiantes. Por esta razón, investigar sobre el profesorado es necesario para romper con rutinas, reproducciones y copias que no permiten abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde perspectivas que apuesten por la formación de sujetos autónomos, críticos, reflexivos y con sentido social (Imbernón, 2002).

De esta manera, esta tesis doctoral busca *comprender las concepciones y las prácticas en formación ética de los formadores de maestros pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales*. Para este fin se emplea un diseño metodológico de tipo etnográfico desde el que se presencian las prácticas de enseñanza y se hace una inmersión en la cotidianidad del proceso de

formación de maestros durante un semestre académico. El informe está estructurado en cinco partes, las cuales muestran de manera organizada y coherente el producto del proceso de investigación.

La **primera parte**, conformada por el *capítulo 1*, contiene la presentación del problema de investigación. De manera concreta, se exponen las motivaciones académicas y personales del proyecto, el estado de la cuestión, las preguntas y los objetivos planteados.

La **segunda parte** corresponde a la fundamentación teórica de la investigación. A través de tres capítulos de revisión conceptual se desarrolla el siguiente argumento: la formación ética profesional de los futuros educadores no es un asunto de juicio intuitivo; por el contrario, es un aspecto esencial dentro del currículo de los programas de formación del profesorado y, a pesar de esto, sigue siendo una tarea pendiente en la agenda de los formadores. Cada capítulo indaga en un concepto clave del estudio y, de manera transversal, se desarrolla el tema de la formación ética. A grandes rasgos, el marco teórico se constituye de la siguiente manera: el *capítulo 2* hace una aproximación conceptual a los términos ética y moral e indaga en la ética docente como ética aplicada. El *capítulo 3* se dedica a las concepciones y prácticas en el marco de la investigación sobre el pensamiento del profesorado, estableciendo una relación con las perspectivas en educación moral con el fin de proyectar y diferenciar el concepto de formación ética docente que se argumenta en este estudio. El *capítulo 4* aborda el tema de la formación de maestros desde los modelos existentes y el lugar de la ética profesional en el currículo. Asimismo, se contextualizan las Escuelas Normales Superiores dentro del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

En este sentido, el marco teórico puede tener una lectura vertical en la cual cada capítulo desarrolla cada uno de los componentes estructurales de la investigación: ética y moral, concepciones y prácticas, formación de maestros. También, se puede hacer una lectura horizontal del concepto de formación ética: en primer lugar, se hace una aproximación conceptual general; luego, se diferencia de la educación moral y se argumenta su importancia en la formación de maestros y, por último, se plantean aspectos prácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional en los programas de formación de educadores.

La **tercera parte** trata sobre la fundamentación metodológica del estudio desde el aspecto teórico y práctico. El *capítulo 5* centra su atención en las características de la investigación cualitativa con enfoque etnográfico en el aula, se presenta el diseño del estudio –unidad de análisis, técnicas de recolección y análisis de la información– y se especifican los criterios científicos y éticos de la investigación. Por su parte, el *capítulo 6* ofrece una descripción del trabajo de campo y del proceso de análisis de la información, dando cuenta, por un lado, del procedimiento y de las decisiones metodológicas asumidas y, por otro, del producto de la codificación y categorización de la información obtenida.

La **cuarta parte** del informe se corresponde con cuatro capítulos de análisis de resultados, secuenciados en coherencia con los objetivos de la investigación y buscando una lógica narrativa que permita al lector aproximarse a la realidad de la formación ética en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales (Colombia). De este modo, el *capítulo 7* da a conocer quiénes son los formadores de maestros desde las trayectorias familiares, formativas y laborales. El *capítulo 8* se enfoca en las concepciones sobre ética y formación ética que poseen los participantes. El *capítulo 9* abarca el análisis de las prácticas de enseñanza de los formadores, haciendo una mirada no sólo a qué sucede con la formación ética de los futuros maestros sino al modelo de formación docente que se practica en la institución educativa. El *capítulo 10* presenta un análisis transversal donde se integra la perspectiva institucional, las trayectorias, las concepciones y las prácticas de los participantes para tener una visión global de la cuestión estudiada.

Por último, la **quinta parte** contiene el *capítulo 11*, donde se comparten las principales conclusiones del estudio, se identifican las ventajas y limitaciones metodológicas del mismo y se plantean posibles rutas investigativas a seguir. Cabe mencionar que al final de este informe se incluyen los anexos que dan evidencia del proceso de investigación.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen las razones por las cuales se propone, estructura y desarrolla un proceso de investigación sobre las concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales (Colombia). A continuación se recogen las motivaciones de orden personal y académico que impulsan la realización de esta tesis doctoral. Después, se delimita el problema de investigación teniendo como base las investigaciones a nivel internacional y local, configurando así el estado de la cuestión. Por último, se concretan las preguntas y los objetivos de la investigación.

1.1 Motivaciones de la investigación

La investigación sobre la formación del profesorado adquiere significación en la medida en que permite cualificar los procesos al interior del aula, proporcionando conocimientos sobre la eficacia y la calidad de la formación del profesorado desarrollada de diferentes maneras y en distintos contextos socioculturales (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011). Para ello, “son todavía necesarios la reflexión y el análisis del propio colectivo y la manifestación de sus opiniones sobre aspectos globales que permitan un mejor análisis de la formación y el desarrollo profesional del profesorado en un nueva cultura profesional” (Imbernón, 1994b, p. 9). En este sentido, entender la formación ética desde la perspectiva de los formadores y formadoras de maestros es un ámbito que precisa tanto de reflexión teórica como de procesos de investigación de cara a afrontar los cambios sociales y las necesidades educativas que éstos conllevan.

A pesar del reconocimiento de la profesión docente como una actividad constitutivamente moral, la utilización del término ética y/o moral genera sensación de incomodidad y confusión, incluso, rechazo entre el profesorado, derivando en evasivas y posiciones relativistas que encasillan la cuestión dentro del campo de la opinión personal. Tal y como lo plantean García, Jover y Escámez (2010), la formación ética de los educadores no debe dejarse a la voluntad, intereses y/o inclinaciones personales del

formador; por el contrario, la deliberación sobre qué y cómo construir aspectos éticos en el aula debe ser un punto clave en la agenda del colectivo docente.

La ética es una necesidad en la formación de las futuras generaciones por la importancia de saber razonar sobre qué es lo bueno y lo correcto y cómo se puede llegar a ello (Bilbeny, 2012). Teniendo en cuenta el papel del formador como agente de cambio en la sociedad, evadir la responsabilidad ética de la enseñanza es fracasar en el proyecto de formación de ciudadanos; por tanto, una ética docente crítica y reflexiva es indispensable para desarrollar procesos significativos con el fin de educar en y para sociedades democráticas.

Así pues, la motivación por llevar a cabo esta tesis doctoral surge a partir de la realización del trabajo final para optar el título de Máster en Investigación en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona), titulado *Percepciones sobre la dimensión ética de la docencia de los estudiantes de magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona* (García-Londoño, 2011). Esta investigación indagó en las opiniones de los estudiantes de último año de magisterio¹ sobre la dimensión ética de la docencia y sobre la formación ética recibida en el transcurso de la carrera. El estudio concluye que para los estudiantes de magisterio la formación ética no es manifiesta. Esto concuerda con las reflexiones de Willemse, Lunenberg y Korthagen (2008), quienes señalan que la formación ética de los estudiantes para profesor es una iniciativa individual de cada formador, más no un elemento presente en los programas de formación docente. Los participantes del estudio consideran que su dimensión ética como personas y como maestros se ha desarrollado en el proceso de la experiencia vital, ratificando el poco impacto que tuvo la formación inicial docente en la construcción de su pensamiento ético.

Este primer acercamiento empírico a la formación ética de los maestros en formación permite dirigir la mirada hacia las concepciones y las prácticas de los formadores. Plantear la pregunta sobre cómo se están formando los maestros implica entender las prácticas docentes desde el conjunto de concepciones que las movilizan. De ahí que

¹ La muestra del estudio se compone de 66 estudiantes de último año pertenecientes a las titulaciones de educación primaria (62%) y educación infantil (38%) de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes accedieron de manera voluntaria a responder un cuestionario en línea. El 83% de los participantes son mujeres y el restante 17% hombres, cuya edad media fue 24.7 años.

conocer las concepciones sobre ética del profesorado con el fin de entender sus prácticas es una tarea que resignifica la actividad docente, permite plantear elementos de renovación, transformación e innovación que apuntan al desarrollo profesional.

Desde otro ángulo del problema, es relevante poner en diálogo los retos que plantea la formación ética de los maestros en Colombia bajo el propósito de preparar la sociedad para el postconflicto. En esta tarea la escuela y la universidad juegan un papel fundamental en la formación de sujetos éticos y políticos que estén en capacidad de analizar sus propias concepciones, valores y marcos referenciales, que conozcan y comprendan la historia para pensar y hacer un futuro diferente y, entre otros aspectos, que generen conciencia, pensamiento y responsabilidad social. Este reto emerge no sólo del momento histórico por el que atraviesa Colombia, sino también por el desinterés generalizado hacia las humanidades, la naturalización de la corrupción y, por ende, la alta tolerancia a las acciones corruptas en todos los niveles y ámbitos de la sociedad colombiana.

Ahora bien, las Escuelas Normales Superiores (ENS)² en el contexto colombiano por tradición han tenido un rol protagónico en el fortalecimiento de la cultura pedagógica y en la función social desempeñada. No obstante, es fundamental conocer qué sucede al interior de sus aulas con el fin de evaluar la pertinencia de este modelo de formación de maestros para el nivel de preescolar y básica primaria. De este modo, las motivaciones teóricas y personales del estudio se concretan en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Manizales (ENSM). En este orden de ideas, esta investigación se justifica por los siguientes aspectos:

- La necesidad de comprender el pensamiento de los y las formadoras de maestros en relación con la formación ética.
- La necesidad de identificar las correspondencias y diferencias entre las prácticas de los participantes y sus concepciones sobre formación ética.

² Las ENS, dentro del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, son instituciones educativas vocacionales que contemplan la formación inicial de maestros para la educación preescolar y la básica primaria (Ley General de Educación, 115 de 1994). En este modelo la formación de maestros inicia en los grados décimo y undécimo (primero y segundo de bachillerato) con una profundización en aspectos pedagógicos. A partir de este punto, el estudiante que quiera formarse como maestro inicia el Programa de Formación Complementaria (PFC), siendo éste un proceso de dos años (4 semestres) en los cuales se hace una formación basada en los principios de la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos que conducen al título de *Normalista Superior*.

- El interés por la formación inicial de maestros y, en especial, el compromiso por el desarrollo de la formación ética desde el Programa de Formación Complementaria que ofrece la Escuela Normal Superior de Manizales.

1.2 Antecedentes de la investigación

A continuación se hace una revisión general del campo de investigación, teniendo en cuenta trabajos teóricos y empíricos con el fin de identificar no sólo aquello que se conoce, sino también las contradicciones y vacíos en el conocimiento³. A lo largo de este informe y, de manera específica en este apartado, se recogen los aportes más significativos de dichos estudios en relación con el objeto de estudio de esta investigación. Asimismo, en el Anexo 1 se presenta una sistematización de 46 artículos científicos tenidos en cuenta, evidenciando sus características metodológicas y el contexto de procedencia.

Desde la década de los 80's, los planteamientos teóricos sobre la dimensión ética y moral de la enseñanza empiezan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educativa (Goodlad, Soder, & Sirotnik, 1990; Hansen, 1998, 2002; Strike & Soltis, 1985; Strike & Ternasky, 1993; Tom, 1984) y, mas adelante, se incursiona en el reconocimiento empírico de estos aspectos en la escuela (Jackson, Boostrom, & Hansen, 2003)⁴. De esta manera, se configura un campo en el que se defiende que los aspectos éticos y morales no pueden ser separados –ni mucho menos ignorados– de las iniciativas intelectuales que integran los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo éstos una condición fundamental para la profesionalización docente (Campbell, 2003,

³ El estado de la cuestión es un tipo de revisión de la literatura académica que consiste en recopilar los resultados de la investigación en un tema concreto (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011). En este caso, la tarea de búsqueda y revisión se hizo a través de bases de datos como Eric, Scopus, Latindex, Dialnet, Redalyc. También, se usó la técnica de bola de nieve a partir de las referencias bibliográficas de los artículos consultados. Asimismo, se revisaron las revistas de interés para el ámbito del estudio tales como *Journal of Moral Education*, *Teaching and Teacher Education*, *Journal of Teacher Education*, *Teaching in Higher Education*, *Ethics and Education*, entre otras. El material recabado comprende publicaciones clásicas en este campo de estudio que datan de mediados de la década de los 80's hasta investigaciones recientes del año 2016. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda –tanto en castellano como en inglés– fueron: ética, formación ética, educación moral, formación del profesorado, ética profesional, ética docente, escuelas normales, entre otras.

⁴ La publicación de este estudio se hace originalmente en el año 1993; sin embargo, en esta tesis doctoral se usa la traducción al castellano del año 2003.

2008c, 2013). Esto lleva a reconocer la necesidad de profundización en el tema y de renovar su discusión con el fin de formular problemas de investigación de mayor concreción según las particularidades de cada contexto (Tirri, Toom, & Husu, 2013).

Esta tesis doctoral se enmarca en la línea de investigación sobre las dimensiones éticas y morales de la enseñanza, concretándose en dos aspectos: el primero, referido a los formadores de maestros y, por ende, a la formación inicial del profesorado; el segundo, relacionado con las concepciones y prácticas docentes.

La búsqueda de estudios que compartieran estas características no arroja resultados amplios. Dentro de los antecedentes directos se tienen, por ejemplo, las investigaciones de Willemse et al. (2005; 2008), quienes indagan sobre cómo los formadores prepararan a los docentes en formación para la educación moral, cuáles son sus valores y cómo los llevan a la práctica. Asimismo, se tiene la aproximación que hace García, Sales, Moliner y Ferrández (2009), quienes abordan las actitudes hacia la ética profesional en el profesorado universitario. Por su parte, Esteban, Mellen y Buxarraís (2014) investigan las concepciones del profesorado universitario sobre formación ética y ciudadana. Desde el ámbito de las ENS, se tienen en cuenta los estudios de Navia y Hirsch (2013) y Yurén, Navia y Hirsch (2013), los cuales identifican, por un lado, los valores éticos y profesionales de los docentes normalistas y, por otro, los principales rasgos de la ética profesional docente y su proceso de configuración.

Se debe tener en cuenta que, desde la normativa de formación de educadores en Colombia, los maestros egresados de las ENS son considerados profesionales de la educación, pero dicho proceso formativo tiene lugar en el marco físico y pedagógico de la escuela, tal como se aprecia a continuación:

El PFC se organiza según lo dispuesto en el Decreto 1075 de 2015. La autorización para su oferta es otorgada por el Ministerio de Educación a la ENS, con base en el proceso de verificación de condiciones de calidad que adelanta el Viceministerio de Educación Superior. El PFC se concibe como educación superior en el sentido de que forma profesionales para la educación, aunque administrativamente se corresponde con la educación preescolar, básica y media, por ser ofrecido por una institución que se maneja como institución educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2015b, p. 20).

Por esta razón, se amplía la revisión de la literatura, incluyendo la discusión sobre la educación en valores o educación moral en la escuela y estudios realizados con educadores de diferentes niveles educativos como antecedentes indirectos, contribuyendo así a la comprensión del fenómeno de estudio.

1.2.1 Contexto internacional

La investigación sobre las dimensiones éticas y morales de la enseñanza tiene diferentes núcleos de análisis, todos ellos hacen un aporte significativo a este estudio. En este sentido, se hace mención a investigaciones sobre temas filosóficos aplicados a la enseñanza, indagaciones acerca de la influencia moral del docente y la expresión de sus virtudes en la práctica, el impacto moral de la escuela, los dilemas éticos y las normas en el aula, las concepciones de los docentes sobre moralidad, educación moral/valores y ética profesional docente.

Un primer núcleo de investigación está relacionado con las cuestiones filosóficas aplicadas al contexto educativo. En la práctica, las diferentes formas de argumentación ética que tienen lugar en la labor docente pueden resultar conflictivas, tal es el caso de la perspectiva del cuidado en relación con los principios de la justicia y la perspectiva de la virtud con respecto al enfoque centrado en las reglas. Dichas tensiones son producto de soluciones inmediatas dadas a los problemas de la cotidianidad, no de un ejercicio de deliberación y análisis, evidenciando así la ruptura entre la teoría y práctica. En este sentido, se considera que las teorías provenientes de la filosofía moral son puntos de referencia y herramientas de reflexión en la práctica docente, siendo posturas complementarias y no necesariamente conflictivas (Colnerud, 2006; Katz, Noddings, & Strike, 1999). Al respecto, Puig (2003, p. 11) señala que “[...] pese a las diferencias obvias que separan el liberalismo moral del comunitarismo, puede establecerse entre ambas tendencias un espacio de complementariedad y cooperación muy fructífero. Es decir, la realidad no se agota ni puede reducirse a ninguna de estas dos miradas: es en parte liberal y en parte comunitaria”.

El segundo núcleo de análisis tiene que ver con la influencia moral del educador. Surge el interés por conocer las cualidades personales del docente como expresión de virtudes

y valores (Fallona, 2000; Hansen, 2001b; Sockett, 1993, 2009). Se reconoce que los educadores, a través de sus expresiones y acciones dentro y fuera del aula, ejercen influencia moral y transmiten disposiciones éticas a los estudiantes (Boostrom, 1999; Hansen, 1998, 2001a, 2002; Pring, 2001; Van Manen, 2004). En este sentido, el estudio desarrollado por Jackson et al. (2003) es un referente en este ámbito por identificar aspectos morales del educador en el contexto del aula y de la escuela, manifestado que el potencial moral se encuentra en el carácter del docente, en la dimensión expresiva de sus actos y en el clima del aula. El estudio concluye que la práctica docente está impregnada de actos no intencionados con potencial y significado moral; no obstante, una buena parte del profesorado no es consciente del impacto moral de sus acciones, actitudes y decisiones; desconociendo la influencia moral que tienen sobre el estudiantado. Asimismo, se resalta que no hay certeza sobre cuáles son los efectos de estas acciones acumuladas, hechos que en su mayoría son efímeros y olvidados, señalando que “no hacemos sino suponer que pueden tener resultados significativos y duraderos” (Jackson et al., 2003, p. 205).

En esta misma línea se encuentra el estudio sobre las prácticas morales llevado a cabo por Puig (2001, 2003), bajo el supuesto de que la educación moral no sólo se hace mediante la vía curricular, sino que el clima del aula y del centro educativo juegan un papel importante. A partir de los referentes empíricos y teóricos, el autor plantea una elaboración reflexiva concretada en el concepto de *prácticas morales*, entre las que se encuentran las procedimentales (reflexividad y deliberación) y las sustantivas (virtud y normativas), siendo éstas complementarias en la tarea educativa. Es así como la institución educativa se considera un agente de formación moral a través de procesos de inmersión, participación y vivencia (Rubio, 2004, 2011). En el contexto finlandés la investigación sobre la escuela y la comunidad se ha desarrollado desde los directores y los líderes de la escuela, la cooperación entre los miembros de la comunidad escolar y los valores colectivos que cimentan las relaciones al interior de las instituciones educativas (Husu & Tirri, 2007; Tirri et al., 2013).

En lo que se refiere a la investigación sobre acciones concretas de carácter ético en el aula, se encuentran los análisis sobre los conflictos y dilemas éticos que enfrentan los profesores y las condiciones que los generan (Colnerud, 1997; Husu, 2003; Shapira-

Lishchinsky, 2011; Tirri, 1999). La investigación demuestra que la ambigüedad en la prácticas y la incerteza de los educadores sobre las decisiones éticas se debe a una colisión entre las condiciones estructurales de la enseñanza y las preferencias personales del docente. Por lo general, las respuestas dadas a los conflictos éticos representan para el docente sensación de fracaso debido, en parte, a la falta de preparación y a un lenguaje ético inmaduro (Bullough, 2011; Colnerud, 2006; Sockett & LePage, 2002). En cuanto al manejo de dilemas en la educación superior, el profesorado experimentado es más propenso a emplear el diálogo con los estudiantes y al uso de la autonomía intelectual y moral para enfrentar estas situaciones, mientras que el profesorado novel tiene mayor tendencia a seguir las normas y procedimientos institucionales de manera inflexible (MacFarlane, 2002).

Otro de aspecto relevante sobre la dimensión ética en la práctica está relacionado con las normas que guían las acciones del educador (Tirri et al., 2013). Las normas son sistemas regulatorios esenciales para las relaciones entre profesor y estudiantes, reflejando los principios y valores del docente y la visión sobre su propio rol (Jackson et al., 2003). En este aspecto, Buzzelli y Johnston (2001, 2002) indagan en las relaciones entre lenguaje, poder y autoridad en el aula; concluyendo que los educadores enfrentan constantes tensiones entre la moralidad y el poder, las cuales son inevitables e inherentes en el ejercicio de la autoridad y representan elecciones difíciles en contextos morales complejos y ambiguos. Una de estas tensiones se relaciona con el discurso regulativo, aquel que tiende a mantener el orden social, las formas y las conductas de los estudiantes, en contraposición a una enseñanza de perspectiva dialogante. El significado moral de esta cuestión es considerable, no sólo por el reconocimiento y el valor otorgado a cada individuo, sino también por el valor dado a la interacción y negociación de significados en el aula, lo cual realza el valor de la responsabilidad y empodera a los sujetos a través del diálogo.

Hasta este punto se ha hecho una ilustración de la investigación sobre el docente como agente moral y los aspectos morales en el aula, en adelante se aborda la investigación sobre las concepciones de los educadores en lo referente a la moralidad, educación

moral y/o en valores y formación ética profesional⁵. Al respecto, Liston y Zeichner (1993) y Sanger & Osguthorpe (2011) afirman que es necesario conocer las concepciones y creencias del profesorado en formación y en ejercicio con el fin de fortalecer los procesos formativos.

En primer lugar, se identifican estudios puntuales relacionados con las concepciones sobre moralidad y su relación con las prácticas de maestros y profesores. Sanger (2001) concluye que hay marcadas diferencias en las concepciones éticas, lo cual desencadena diferentes formas de actuación en el aula. Por un lado, emerge la concepción liberal y de cuidado, basada en el respeto y en promoción de la individualidad del estudiante. Esta postura se concreta en las siguientes acciones del docente: comportamiento respetuoso hacia el otro, reconocimiento de las necesidades y diferencias, comportamiento ejemplar, esfuerzo, dar lo mejor de sí mismo en cada actividad y retroalimentación positiva al estudiante. Por otro lado, aparece la visión comunitaria y pragmática donde cada uno de los miembros de la institución educativa debe tener conciencia de las consecuencias de sus actos. Esta concepción se materializa en: reconocimiento del deber y seguimiento de las normas como una responsabilidad que tiene cada sujeto con su comunidad. Por su parte, LePage et al. (2011), mediante un estudio comparativo, encuentran que los profesores turcos hacen énfasis en las virtudes y valores sociales, mientras que los estadounidenses tiene una perspectiva cultural relativista. Mientras unos ven la moralidad desde el pensamiento, otros la asumen desde la acción. Un punto de encuentro en este estudio está relacionado con el lugar de la moralidad en la escuela, ambos grupos consideran que la educación moral debe darse en la escuela y no sólo por parte de la familia.

Asimismo, otros estudios están centrados en las concepciones y prácticas en educación en valores y/o educación moral. En el ámbito de la educación primaria y secundaria, los educadores consideran que la educación moral se refiere a la trasmisión de valores y normas sociales, éstas se adquieren por experiencia y a través del ejemplo, siendo procesos implícitos y no planeados (Gleeson & O’Flaherty, 2016; LePage et al., 2011; Thornberg, 2008b; Thornberg & Oğuz, 2013; Willemse et al., 2005). Resulta importante

⁵ El uso que tienen los términos educación moral y educación en valores es intercambiable en los estudios realizados en la educación primaria y secundaria; por el contrario, en el ámbito universitario, los estudios se enfocan hacia la formación ética profesional.

mencionar que los estudiantes para profesor expresan que ser modelo, referente, ejemplo es el principal medio para enseñar a los niños a ser buenas personas (Sanger & Osguthorpe, 2013).

En el campo de la formación docente, Willemsse et al. (2005, 2008) concluyen que la preparación de los futuros docentes en el aspecto de la educación moral es un proceso implícito y poco planificado que deriva de la responsabilidad individual de cada formador, cuyas prácticas no están guiadas por un análisis sistemático y crítico de fines, objetivos, métodos y evaluación de resultados. Asimismo, se evidencia la dificultad de los formadores para hacer explícitos sus valores, aspecto que los autores han denominado como la carencia del lenguaje moral en la formación del profesorado. Resultados similares se ponen de manifiesto en la investigación desarrollada por Sockett y LePage (2002, p. 171), quienes argumentan: “moral language is missing in classrooms: but it is also missing in the seminar rooms and lecture halls of teacher education”. Los investigadores atribuyen la carencia del lenguaje moral y la falta de reconocimiento de las cuestiones morales en la enseñanza a un ambiente docente saturado de aplicación técnica e instrumental.

Desde el ámbito de las concepciones sobre la ética profesional en el contexto universitario, García et al. (2009) concluyen que los docentes no tienen claro qué tipo de valores se han de promover en la universidad y no hay consenso en la forma como se debe llevar a cabo la formación ética profesional del estudiante universitario. Por su parte, Esteban et al. (2014) evidencian que los profesores universitarios, en su mayoría, consideran la formación ética y ciudadana como parte de la formación universitaria; sin embargo, el sentimiento de pesimismo a la hora de emprender estos procesos se relaciona con la forma en que los docentes perciben a los estudiantes, la falta de preparación, la dificultad para evidenciar la formación ética y ciudadana en el aula y el poco peso académico atribuido.

Los estudios sobre ética profesional docente en los programas de formación del profesorado indagan en su relevancia teórico-práctica y las percepciones del profesorado sobre el tema (Boon & Maxwell, 2016; B. Maxwell et al., 2016; B. Maxwell & Schwimmer, 2016). Teniendo en cuenta que la carencia de herramientas profesionales lleva a los docentes a hacer uso de sus recursos personales para tomar

decisiones éticas en la enseñanza, Strike (1990, 1996), Warnick y Silverman (2011) y Shapira-Lishchinsky (2013) hacen propuestas específicas para aproximarse a la formación ética profesional desde el análisis de casos y desde la simulación de dilemas éticos que surgen de incidentes críticos en la práctica.

Otras investigaciones abordan la epistemología personal de educador y su relación con el conocimiento ético y las prácticas de enseñanza (Brownlee et al., 2012; Lyons, 1990; Tirri, Husu, & Kansanen, 1999), así como el análisis del proceso de reflexión moral a partir de incidentes críticos (Husu & Tirri, 2003).

En lo concerniente a la investigación sobre aspectos éticos del profesorado y ENS, se destaca el estudio sobre actitudes y opiniones acerca de la ética profesional de los profesores de escuelas normales en México (Hirsch, 2005; Navia & Hirsch, 2013; Yurén et al., 2013). Las investigadoras encontraron que las competencias éticas (responsabilidad, honestidad, ética profesional y personal, prestar servicio a la sociedad, respeto, actuar bajo principios personales y valores personales) y las competencias afectivo-emocionales (identificación con la profesión y capacidad emocional) son mejor valoradas que las competencias cognitivas-técnicas (conocimiento, formación continua, innovación, superación, habilidades en el aula) y las competencias sociales (compañerismo y relaciones, comunicación, trabajo en quipo). El estudio concluye que los profesores de escuelas normales asumen la ética profesional desde un discurso prescriptivo, evidenciando contradicciones entre las actitudes frente a la competencia ética, el juicio moral y las formas de autorregulación en el aula. Se acentúa una relación instrumental con la profesión, privilegiando una posición basada en el éxito y en el beneficio propio y, además, el rol del profesor se asume desde la transmisión de conocimientos y el cumplimiento de funciones.

1.2.2 Contexto colombiano

El análisis sobre los aspectos éticos y morales de la enseñanza en Colombia ha tenido como marco general la situación de violencia e injusticia social. Delgado et al. (2005) realizan una revisión de las investigaciones de tipo teórico, empírico e innovaciones educativas en el campo de la educación para la convivencia, educación ético-moral y

educación política entre el año 1990 y 2004, cabe anotar que las investigaciones en este ámbito anteriores a esta fecha son inexistentes (Hoyos & Ruiz, 2000). Para el caso de la educación ético-moral⁶, las aproximaciones conceptuales de dichos estudios se relacionan con la educación para el razonamiento moral⁷, la educación para la construcción de los marcos de justificación moral⁸ y la educación para la definición de reglas y convenciones de regulación social y política⁹ (Arias & Vargas, 2005). De esta revisión se destacan las siguientes conclusiones:

- Las experiencias educativas en educación en valores están orientadas a resolver problemas y conflictos puntuales, prescribiendo comportamientos y desvirtuando el carácter formativo del proceso. El educador tiene un rol directivo, es quien decide la solución a las situaciones, menospreciando la capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos. Se evidencia la poca importancia otorgada a las relaciones sociales en el acto educativo, siendo mínimos los espacios para la reflexión, el debate y el análisis, privilegiando un proceso de homogenización que no reconoce el desarrollo moral e intelectual del alumno.
- Existe un distanciamiento entre los discursos y las prácticas institucionales. Esta situación se produce en gran medida por la tensión constante entre los procesos cognitivos, actitudinales y culturales o, si se quiere, entre la perspectiva de la razón y la perspectiva expresiva y de cuidado. Se reconoce la falta de formación ético-moral por parte de los profesores para desarrollar estas dimensiones en sus procesos de enseñanza y la carencia de espacios compartidos en la escuela que permitan llevar a cabo estos procesos.

⁶ Se hace énfasis en los resultados de este campo por el valor teórico para el desarrollo de esta tesis. Dicha revisión se basa en 14 estudios y tiene en cuenta los siguientes criterios: campos conceptuales de indagación, concepciones de educación ético-moral, contenidos y condiciones pedagógicas.

⁷ Las investigaciones bajo esta perspectiva conceptual se orientan al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, juicio moral, toma de decisiones y resolución de conflictos por parte de los estudiantes. Su enfoque teórico es cognitivista, sentando sus bases sobre los aportes de Piaget (1987) y Kohlberg (1992).

⁸ Desde esta perspectiva se reconoce tanto la ética de la razón como la ética del cuidado y de la responsabilidad. Sus ejes de indagación están centrados en la construcción de los marcos de justificación moral, en la identificación de sentimientos morales y su relación con el razonamiento moral.

⁹ Este campo conceptual considera la comunicación como la expresión de la ética discursiva, indagando por los modelos de argumentación moral con el fin de formular principios morales, reglas y normas que permitan construir una sociedad tolerante y pluralista. El enfoque teórico radica en la ética discursiva, reconociendo la importancia de desarrollar las estructuras y competencias comunicativas y diálogo.

- Es necesario abordar de forma paralela la formación pedagógica y ético-política con el fin de que el educador se asuma como profesional de la enseñanza y como ciudadano con responsabilidades en la construcción de lo público.

El rastreo de estudios desde el año 2005 hasta el 2016 en las principales revistas de educación y pedagogía en Colombia¹⁰ evidencia el escaso número de publicaciones en la temática, reforzando la necesidad de indagar en el campo de la formación ética en la formación inicial del profesorado. No obstante, se destaca la investigación de Suárez, Marín y Pájaro (2012) titulada *Concepciones del maestro sobre la ética*. A partir de las teorías más representativas en el campo de la ética, se indaga en las representaciones que los educadores hacen de éstas. Se concluye que las concepciones de los maestros se configuran en un híbrido de posturas éticas, expresando en mayor medida los elementos de la ética aristotélica y considerando de menor relevancia la ética kantiana y la ética discursiva. De este modo, los autores señalan tres ámbitos que requieren ser investigados: las prácticas educativas de los maestros, los factores que influyen en la construcción de dichas concepciones y los programas de formación de maestros.

Desde el ámbito de la investigación en Escuelas Normales Superiores en Colombia, no se encontraron estudios específicos sobre formación ética o aspectos éticos en dichas instituciones. No obstante, se resalta el estudio de González-Valencia y Valencia-Calvo (2016), quienes indagan en las concepciones que poseen los maestros en formación sobre la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de diversidad cultural. Los resultados muestran que las finalidades que los futuros maestros atribuyen a la enseñanza para la educación básica primaria están relacionadas con *formar personas autónomas y libres, desarrollo integral y desarrollo del pensamiento crítico*. Dos elementos llaman la atención: por un lado, los estudiantes no conceden ningún peso a la comprensión de las desigualdades como un aspecto que marca la vida de las minorías étnicas y, por otro, otras finalidades que se consideran son la *conservación de valores* y el *moldeamiento del comportamiento, el carácter y la moral*. Este último aspecto toma fuerza en el grupo étnico afrodescendiente, representando así un aspecto que requiere mayor indagación.

¹⁰ *Revista Colombiana de Educación* (Universidad Pedagógica Nacional), *Educación y Educadores* (Universidad de la Sabana), *Magis* (Pontificia Universidad Javeriana), *Revista Folios* (Universidad Pedagógica Nacional), entre otras.

En este sentido, se evidencia la escasez de conocimiento científico sobre este tema en Colombia, hecho que por sí sólo justifica la realización de esta tesis doctoral y la importancia de sus resultados para la comunidad educativa y académica.

1.2.3 Síntesis metodológica de los antecedentes de investigación

La investigación sobre las dimensiones éticas y morales en la profesión docente tiene distintos abordajes según la concepción teórica que asuman (Hansen, 2001b). Por un lado, hay estudios con un enfoque expresivo donde prima la concepción moral centrada en el carácter, la virtud, las disposiciones, orientaciones y sensibilidades del educador (Carr, 1991; Carr & Steutel, 1999) y, por otro lado, se encuentran estudios que privilegian las consideraciones racionales del sujeto tales como la justificación y la capacidad para decidir sobre qué es lo correcto, conectando así lo moral con los aspectos de profesionalización docente (Campbell, 2003, 2008c).

Desde el aspecto metodológico, los estudios se inscriben en la perspectiva cualitativa de investigación que, desde un enfoque comprensivo interpretativo, indagan en los significados que el docente atribuye a lo moral desde su experiencia vital. Otros estudios hacen uso del enfoque etnográfico para acceder a la expresión de la moralidad del docente y el rol de ésta en los procesos de enseñanza desde la realidad personal, social y cultural, mostrando la acción en el contexto. Estas investigaciones, por lo general, corresponden con estudios de caso y analizan en profundidad un grupo reducido de docentes o un grupo-clase. También, se presentan diseños metodológicos mixtos en los cuales se plantea el uso del cuestionario y de escalas tipo Likert con el fin de abordar una mayor número de personas en una primera fase de investigación, seguida de otras fases más específicas y en profundidad. Éstos últimos son comunes en los estudios realizados en educación superior revisados.

Dentro de las técnicas de recogida de información predominan la entrevista, la observación y los grupos de discusión. También, se utiliza la producción escrita de los docentes (portafolios y ensayos académicos); incluso, algunos estudios crean sus propios instrumentos con el objetivo de incentivar la reflexión sobre un aspecto concreto.

En cuanto a los participantes, las investigaciones en su mayoría están centradas en profesorado de educación primaria y secundaria, también en profesorado en formación y, en menor medida, en profesores universitarios y/o formadores de educadores. En general, los docentes estudiados están por encima de los 30 años y cuentan con varios años de experiencia.

En lo que respecta a la interacción entre el investigador y los participantes, Sanger (2001) recomienda utilizar un lenguaje claro y directo. Emplear los términos moral y ética al momento de preguntar permite desmitificar este tipo de cuestiones entre el profesorado y facilita el examen crítico de sus concepciones y creencias. De este modo, se pueden identificar, examinar, evaluar y discutir los ideas de los docentes, facilitando al investigador un mejor entendimiento del contenido de estos discursos y la forma con han sido procesados.

1.3 Argumentos que configuran el problema de investigación

Antes de concretar las ideas derivadas de la revisión de antecedentes que configuran y justifican el problema de investigación de este estudio, se retoman cuatro argumentos sobre la necesidad de desarrollar conocimiento y disposiciones éticas entre el profesorado (Colnerud, 1997). El primer argumento está en línea con la responsabilidad que tiene el educador con los estudiantes y con el riesgo de usar el poder de forma manipulativa. El segundo argumento se fundamenta en la necesidad de autocontrol de las acciones y actitudes en el aula ya que, en muchas ocasiones, el educador es el único evaluador de su práctica. El tercer argumento se refiere a la relación no voluntaria entre el docente y los estudiantes en la educación básica, es decir, los estudiantes están allí por obligación y no por voluntad propia, lo cual implica pensar la relación educativa desde referentes éticos. Por último, el cuarto argumento está relacionado con la confianza pública y el reconocimiento social de la profesión, lo cual implica procesos de profesionalización que tengan en cuenta la ética docente.

Las prácticas cotidianas de los docentes están sustentadas por diversas concepciones sobre ética y moral que, por lo general, no se llevan al plano de la reflexión. El profesorado, al no ser consciente de su postura frente al tema, no logra resolver de

manera deliberada las tensiones que se presentan entre sus concepciones, la teoría y la práctica. A pesar del reconocimiento de la influencia moral del docente, el profesorado no es consciente del impacto que tienen sus acciones en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La formación ética en los programas de formación del profesorado es escasa, por tanto, se reclama una formación pertinente y explícita que favorezca un aprendizaje consciente y responsable de la dimensión ética (García, Verde, & Vázquez, 2011).

De este modo, esta investigación tiene en cuenta tres ejes: las trayectorias familiares, formativas y laborales; las concepciones sobre formación ética y las prácticas de enseñanza, trascendiendo así el abordaje hecho por las investigaciones revisadas.

Figura 1. Dimensiones del problema de investigación



A partir de la indagación en estos tres núcleos se procura dar una respuesta abierta que aporte a la reflexión sobre la formación de maestros, las realidades en el aula y la influencia en el contexto colombiano.

1.3.1 Pregunta y objetivo general de investigación

¿Cuáles son las concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales?

Comprender las concepciones y las prácticas en formación ética de los formadores de maestros pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales.

1.3.2 Preguntas y objetivos específicos de la investigación

Pregunta y objetivo específico No. 1

¿Cuáles son las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros?

Indagar en las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros, teniendo en cuenta los factores que influyen en la construcción de su dimensión ética.

Pregunta y objetivo específico No. 2

¿Qué entienden los formadores de maestros por formación ética?

Identificar las concepciones que tienen los formadores de maestros sobre formación ética.

Pregunta y objetivo específico No. 3

¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los formadores de maestros desde la perspectiva de la formación ética?

Describir las prácticas de enseñanza de los formadores e identificar los elementos relacionados con la formación ética que ofrecen a los futuros maestros.

Pregunta y objetivo específico No. 4

¿De qué manera las concepciones sobre formación ética se reflejan en las prácticas de los formadores de maestros?

Analizar la manera en que las trayectorias personales y las concepciones sobre formación ética se ven reflejadas en las prácticas docentes de los formadores de maestros.

Con el fin de dar mayor claridad y visualización a los objetivos del presente estudio, a continuación se presentan en formato tabla:

Tabla 1. Objetivos de la investigación

PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN
¿Cuáles son las concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales?	Comprender las concepciones y las prácticas en formación ética de los formadores de maestros pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales.
PREGUNTAS ESPECÍFICAS DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN
¿Cuáles son las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros?	Indagar en las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros, teniendo en cuenta los factores que influyen en la construcción de su dimensión ética.
¿Qué entienden los formadores de maestros por formación ética?	Identificar las concepciones que tienen los formadores de maestros sobre formación ética.
¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los formadores de maestros desde la perspectiva de la formación ética?	Describir las prácticas de enseñanza de los formadores e identificar los elementos relacionados con la formación ética que ofrecen a los futuros maestros.
¿De qué manera las concepciones sobre formación ética se reflejan en las prácticas de los formadores de maestros?	Analizar la manera en que las trayectorias personales y las concepciones sobre formación ética se ven reflejadas en las prácticas docentes de los formadores de maestros.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 2. ÉTICA Y MORAL: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El objetivo de este capítulo es proveer un marco conceptual sobre ética y ética docente que permita sentar las bases para aproximarse al concepto de formación ética. En primer lugar, se hace una diferenciación entre el término ética y moral. Luego, se hace una exposición ilustrativa de las principales perspectivas éticas de la filosofía occidental que influyen en los procesos educativos y de las concepciones morales que tienen pueden tener lugar en la cotidianidad. Asimismo, se aborda el papel que tiene la dimensión ética en la educación y se presentan una serie de reflexiones sobre la ética docente, haciendo énfasis en el rol que tienen los procesos de formación del profesorado en el desarrollo de las disposiciones y conocimiento ético de los futuros educadores.

2.1 Perspectiva teórica de la investigación

La moralidad es un fenómeno social que supera los sistemas regulatorios de las relaciones humanas, en el cual el sujeto autónomo y racional está en capacidad de transformar las normas, costumbres y hábitos definidos, inculcados e interiorizados por la tradición sociocultural (Frankena, 1965). Tal y como lo señalan Atkinson y Housley (2003, p. 63), la noción de moralidad se refiere “to broader sociological concern with the achievement of a socially organized identity and the construction of actors as moral agents, responsible for their actions and subject to the evaluation of others”. En este sentido, la moralidad se considera un proceso social, cultural y colectivo en el cual el sujeto construye y reconstruye su identidad, significados e interpretaciones a partir de los procesos de interacción.

Si bien es cierto que la forma como se asume la moralidad en esta investigación se aproxima a una perspectiva crítica en cuanto a la formación ética, no se pretende encasillar el estudio de manera única en esta postura. Debido a la complejidad propia del campo teórico y de la realidad el contexto educativo, se considera importante tener en cuenta planteamientos teóricos provenientes de la filosofía moral, la psicología, la educación y la sociología. El hecho de plantear una investigación sobre formación ética en el aula hace dirigir la mirada a las distintas aproximaciones a la educación moral y en

valores con el fin de comprender las diferencias y ambigüedades que pueden existir en las concepciones y prácticas de los formadores.

Esta aproximación se asume en razón de que el lenguaje que los educadores utilizan para expresar sus reflexiones ético-educativas puede distar del lenguaje teórico y científico (Sanger, 2001). Además, el mismo concepto de *concepciones* remite a un conjunto de teorías, creencias y experiencias que construye las personas a lo largo de su vida y, por tanto, son híbridos de conocimientos construidos en la práctica.

2.2 Ética y moral

La reflexión sobre la moral forma parte del progreso en el pensamiento del ser humano; distintas tradiciones y perspectivas encuentra quien se enfrenta a la cuestión ética desde lo histórico y conceptual (Camps, 2013; Camps, Guariglia, & Salmerón, 1992; MacIntyre, 1976; Singer, 1995a). No obstante, los términos *ética* y *moral* en el manejo cotidiano y popular pueden tener un tratamiento de igualdad, incluso, tienen una connotación peyorativa ya que algunos “consideran la moralidad como un sistema de molestas prohibiciones puritanas, fundamentalmente diseñadas para evitar que las personas se diviertan” (Singer, 1995b, pp. 1-2).

Es importante aclarar lo que no se entiende por ética con el fin de delimitar el concepto sobre el cual se apoya este estudio. En acuerdo con Singer (1995b), la ética no es un conjunto de prohibiciones relacionadas con la sexualidad, no es un sistema teórico sin ninguna aplicación en la práctica, no es un sistema de normas cortas y simples, no es religión y no es una cuestión de opinión relativa y subjetiva. En esta línea, Cortina (2008) señala que la ética no es la clase de religión, tampoco es historia de la filosofía y mucho menos son todos aquellos contenidos considerados humanísticos que muchas instituciones educativas aglomeran en una única asignatura.

La ética constituye una reflexión crítico-racional sobre el por qué de la acción moral de las personas. Por su parte, la moral se pregunta por el qué de la acción, asociándose a normas, costumbres o reglas que orientan el comportamiento de los individuos. Ambos términos se refieren a dos niveles de reflexión distintos, pero estrechamente vinculados

(Cortina & Martínez, 1996); en palabras de Aranguren (1979), la ética es pensada y la moral es vivida.

Para el caso de este estudio, la ética se asume como una *moral reflexiva*, haciendo alusión a la responsabilidad moral en la que se da cuenta de aquello que se hace y por qué se hace, asumiendo las respectivas consecuencias y en donde los argumentos, razones y principios que impulsan la acción son los que hacen que la ética establezca una relación directa con la forma de vida (Bilbeny, 2012). Es importante tener en cuenta que en la ética no sólo cabe la reflexión sobre la acción sino también sobre la no-acción u omisión, es decir, hay un hacer moral y hay un no-hacer moral, por tanto, justificado.

Por su parte, la moral viene de las vivencias por las cuales nos adherimos a un conjunto de normas desde las cuales se juzgan las acciones propias y ajenas, siendo considerada como “un conjunto de principios, preceptos, mandatos, prohibiciones, permisos, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano concreto en una determinada época histórica” (Cortina & Martínez, 1996, p. 14). De esta manera, la moral como término general y las morales como constructos particulares son productos culturales, históricos y cambiantes, de ahí que sean relativas y que cada una de ellas considere como buena su perspectiva particular de lo correcto y lo debido. Si bien es cierto que la moral se forma desde la esfera social, también corresponde con un proceso individual en el que cada quien decide sobre sus normas y principios de vida. Por tanto, la moral no es necesariamente una serie de códigos impuestos en tanto que el sujeto está en capacidad de reflexionar sobre sus acciones de manera crítica y responsable (Pieper, 1991).

Ahora bien, ¿qué se considera como acción moral para que sea objeto de análisis de la ética? La ética se ocupa de estudiar las acciones humanas desde el punto de vista de lo que las hace buenas de manera absoluta (Spaemann, 1995). El estatus moral de una acción viene determinado por la intencionalidad, la justificación y la autoría (Bilbeny, 2012). De este modo, se puede decir que lo que hace que un acto sea moral es la libertad que tiene el sujeto para decidir qué hace o qué no hace, la reflexión previa al acto y, por ende, la responsabilidad que se desprende de ello. Asimismo, las actitudes son un elemento a tener en cuenta ya que poseen significado moral al expresar la voluntad, los

propósitos y las intenciones del sujeto. Mientras que los actos son visibles y pueden ser juzgados y valorados, las actitudes se reconocen de forma indirecta a través de la interpretación de conductas, gestos y declaraciones.

Más que asumir la ética desde el ámbito filosófico, ésta se toma como una reflexión sobre la práctica cotidiana, ocupándose de la solución de los problemas prácticos. Al respecto, Putnam (2013, p. 53) considera: “[...] por «problemas prácticos», entiendo aquí simplemente «problemas con los que nos encontramos en la práctica», problemas específicos y contextualizados, en oposición a problemas abstractos, idealizados o teóricos. «Prácticos» no quiere decir «instrumentales», aunque el pensamiento instrumental sea *parte* de lo que típicamente implica la solución de un problema práctico”. Aunque por sí solo el ejercicio ético no transforma de manera directa las acciones de los sujetos, sí puede orientar formas de acción, sin que esto signifique una prescripción directa de las actuaciones. Pensar en términos éticos implica pasar de guiarse por las normas tradicionales interiorizadas a pensar de manera crítica y autónoma como agentes morales en lo individual y en lo colectivo.

2.2.1 Perspectivas éticas

Existen diversas tradiciones y teorías que en sí mismas son sistemas éticos vivos por su vigencia e influencia en el pensamiento, de ahí que conocer los planteamientos de dichas teorías permite comprender los modos de abordar los problemas de carácter ético (Singer, 1995a). Algunas perspectivas tales como el utilitarismo, el liberalismo deontológico, el comunitarismo, la ética del cuidado, la teoría democrática, la ética del discurso y el postmodernismo contienen conceptos morales importantes para los educadores en tanto comunidad profesional (Strike, 1996). Para el caso de este estudio, se hace una ampliación teórica de la perspectiva de la virtud, del deber y de las consecuencias desde la ética normativa. Asimismo, se tiene en cuenta la ética del cuidado por el impacto que tiene en el ámbito educativo.

2.2.1.1 *Perspectiva de la virtud*

La ética de la virtud tiene sus raíces en las ideas de Aristóteles, principalmente en su obra *Ética a Nicómaco* (trad. 1959), considerando aspectos como el carácter, la virtud, la felicidad, la sabiduría práctica, los hábitos y las costumbres que constituyen una persona buena. En su obra, Aristóteles se pregunta sobre el fin último de la vida, considerando la felicidad como bien supremo en términos de autorrealización.

Al ser la felicidad el fin último al que todo hombre debería proyectarse, su búsqueda exige la vivencia de las virtudes y la búsqueda de la excelencia para tener una vida completa. La *eudaimonía* es pues un proceso de formación continua y de perfeccionamiento de las virtudes del sujeto a través del ejercicio contemplativo y práctico. En este contexto, las virtudes son cualidades que se exteriorizan en buenas acciones, estando en concordancia con el hábito, la actitud de esfuerzo hacia la excelencia y la plenitud.

En términos generales, las *virtudes dianoéticas* se refieren al aspecto intelectual en el que el hombre alcanza su estatus racional con el cual puede pensar de manera correcta y perfeccionar su conocimiento. De esta manera, la sabiduría, la prudencia y la inteligencia permiten contemplar los medios más adecuados para conseguir el fin último, entendido éste como la autorrealización personal. Las *virtudes morales* orientan el carácter y las acciones del sujeto, entre ellas se encuentran: generosidad, modestia, justicia, templanza, fortaleza, benevolencia, compasión, honestidad, coraje, moderación, lealtad, amistad, juicio, entre otras.

La perspectiva de la virtud ha tenido gran repercusión en la educación como una forma de lograr el desarrollo integral de la persona. Este proceso es llevado a cabo a lo largo de la vida del individuo para captar la esencia de sus potencialidades y alcanzar la plenitud de las virtudes éticas basadas en la razón y en su ejercicio práctico en un contexto social determinado. Quicios (2002) destaca que la pedagogía que se desprende de la ética de Aristóteles gira en torno al equilibrio y a la búsqueda de la justa medida tanto para el sujeto como para la comunidad. Además, los grandes pilares de su concepción de educación están relacionados con dos aspectos que, por lo general,

tienden a separarse: por un lado esta la formación de las virtudes, y por otro, el cultivo de la inteligencia.

2.2.1.2 Perspectiva del deber

Existen deberes, reglas y principios como base del razonamiento y del juicio moral. Dichos principios y reglas no pueden ser determinados de manera arbitraria, deben ser contruidos de acuerdo a los procedimientos racionales. De esta forma, el pensamiento kantiano entiende al sujeto como ser racional y, por tanto, la respuesta a la cuestión moral es desde este punto de vista.

A partir de esta filosofía se impulsó un cambio de paradigma frente a la ética del pensamiento clásico que, con Aristóteles a la cabeza, centró la ética en la búsqueda de la felicidad del hombre. En contraste, el fundamento de la moral para Kant está constituido por la actividad racional, lo cual permite que las normas sean de carácter universal. Así pues, Kant (2005) plantea que el fundamento moral no es particular, subjetivo ni contingente; por el contrario, los conceptos morales deben ser universales, necesarios y poseedores de valor en sí mismos (Salmerón, 2000).

Esta perspectiva considera la ética desde la búsqueda de la dignidad humana, asumiendo cuestiones como la buena voluntad y el deber moral. Uno de los elementos clave dentro de esta perspectiva ética es el concepto de voluntad, tomada ésta como aquella parte del sujeto que dota de valor moral a las acciones. La buena voluntad es propia del ser racional ya que éste no actúa por instinto sino por elección, de ahí que la buena voluntad, desde un punto de vista objetivo, determine lo que moralmente es bueno. No obstante, la buena voluntad no es suficiente para que el individuo actúe bien, siendo necesaria la noción del deber. Dado que el deber moral consiste en la razón última para determinar cómo se debe actuar por principio y no conforme a mandatos externos o inclinaciones naturales, el deber radica en la voluntad, en el querer, en la determinación y en la capacidad de razonar sobre el principio fundamental de la acción.

Uno de los principales logros de la teoría kantiana es el concepto de imperativo categórico, no como una guía práctica, sino como la enunciación de que la ética es

universal (Putnam, 2013). De esta manera, se busca que el principio individual sea lo suficientemente racional, objetivo, deliberado y sin contradicciones internas para que tenga carácter universal y de ley. En ningún caso, los actos que se lleven a cabo deben poner los intereses propios por encima de los demás individuos. En esta perspectiva se destaca el concepto de respeto por el otro en tanto que agente moral, persona digna y con valor en sí mismo.

2.2.1.3 Perspectiva del consecuencialismo

La perspectiva consecuencialista hace referencia a las teorías éticas que consideran las consecuencias como la base de la acción moral, es decir, la moralidad de una acción se define en función de las consecuencias que produce. El consecuencialismo es una denominación amplia que tiene en cuenta la relación entre el beneficio y los agentes involucrados en una acción, por tanto, se habla de utilitarismo (el mayor beneficio para el mayor número de personas), el altruismo moral (las mejores consecuencias para las otras personas, menos para el agente), el egoísmo moral (las mejores consecuencias para el agente), entre otras.

El utilitarismo es la teoría clásica desarrollada por Jeremy Bentham y John Stuart Mill, cuyo argumento principal es el mayor beneficio para el mayor número de personas. El criterio de maximización se expresa mediante el principio de utilidad y, también, mediante el principio del placer-dolor. En este sentido, lo correcto está definido por la maximización de los beneficios, lo que produce el mayor bien posible para sí mismo y para los demás. El valor de las acciones depende de las consecuencias producidas y de los cambios o impactos positivos en la realidad.

El razonamiento utilitarista es de tipo instrumental ya que el individuo evalúa de manera empírica las consecuencias de un acto, promediando la utilidad y el bienestar que generan; lo cual tiene mucha influencia en las actuales prácticas de toma de decisiones. No obstante, la aplicación de esta perspectiva conlleva críticas en el sentido que privilegia el interés de las mayorías, relegando a las minorías; el ejercicio ético se asume como un cálculo y, finalmente, en la cotidianidad no se pueden predecir todas las consecuencias de una acción (Schujman, 2004).

2.2.1.4 *Perspectiva del cuidado*

Esta perspectiva surge de los trabajos desarrollados por Gilligan (1985) y Noddings (1984), quienes hacen una crítica a las teorías liberales de la justicia y plantean el tema de la experiencia ética de las mujeres (Strike, 1996). En este sentido, la ética del cuidado considera que la acción moral radica en el deber hacia el otro a partir del encuentro, la preparación y la respuesta. Dicho deber se ubica en el marco del cuidado ético, en el cual la actitud de cuidar y ser cuidado es una manifestación de lo mejor de cada persona puesta al servicio de las relaciones humanas (Noddings, 2009).

El término cuidado se entiende desde el uso relacional que va más allá de prestar atención al otro, es responder desde una actitud moral a sus necesidades y requerimientos. El planteamiento teórico de esta perspectiva aborda la calidad de las relaciones y de la interacción humana como forma de crear las condiciones necesarias para que las virtudes deseadas surjan en la experiencia dialógica, con una intencionalidad, interacción, tiempo y espacio propios (Meirieu, 2001).

Según Lèvinas (1991), la responsabilidad hacia el otro es una actitud de máximo sentido de convivencia, tolerancia y empatía. Por su parte, Bárcena y Mèlich (2000, pp. 60-61) consideran que “la educación tiene que hacer referencia a la figura del «otro», desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la empatía”, lo que supone entender la educación como un acontecimiento ético que sienta las bases sobre el fenómeno de la alteridad. En este orden de ideas, “la ética es estructural a la relación educativa o, lo que es lo mismo, sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento” (Mèlich & Boixader, 2010, p. 37).

2.2.2 *Concepciones alternativas sobre la moral*

Las posturas éticas provenientes de la filosofía juegan un papel significativo en la estructuración del pensamiento y en la conducta moral de las personas. En el campo de la educación, estas teorías se asumen como complementarias, ya que cada una de ellas contempla aspectos distintos del fenómeno moral (Colnerud, 2006; Strike, 1996). Tal y como lo señala Haynes (2002), en el plano de la cotidianidad se presentan concepciones

alternativas de la moral como producto de la influencia teórica y de la experiencia de vida. A continuación se exponen algunas de dichas concepciones:

- **Concepción teleológica:** concibe la moral desde el interés por el logro de un objetivo como por ejemplo la felicidad.
- **Concepción jurídica:** se entiende la moral desde las leyes y las obligaciones legales, así como desde los derechos y lo deberes.
- **Concepción de autorrealización:** se considera la persona y la relaciones sociales desde el desarrollo de las virtudes o disposiciones éticas.
- **Concepción procedimental:** se destaca, desde un aspecto intelectual y voluntario, los procedimientos estructurales de la deliberación y la toma de decisiones morales.
- **Concepción intuicionista:** los valores y los principios morales son perceptibles de manera directa, siendo adquiridos o apropiados de forma inmediata.
- **Concepción romántica:** se entiende la moral como una especie de liberación, rebelándose contra las instituciones y estructuras sociales al considerarlas esclavizantes.

De este modo, las concepciones jurídica, procedimental e intuicionista se ajustan a la idea de la acción correcta desde una perspectiva social que involucra aspectos como justicia, imparcialidad, derechos y deberes. Por su parte, las concepciones teleológica, de autorrealización y romántica están orientadas a la idea personal del bien desde la excelencia, el carácter, los valores, la autoafirmación, la felicidad, etc. En el primer caso, las finalidades del educador giran alrededor de la formación de un buen ciudadano con un sentido del deber cívico, mientras que, en el segundo caso, los docentes buscan la felicidad y realización personal del estudiante.

2.3 Dimensión ética y moral de la enseñanza

La enseñanza es una actividad integrada por las iniciativas morales e intelectuales del docente, orientando sus objetivos hacia la influencia positiva de los estudiantes (Boostrom, 1999; Elbaz, 1992; Hansen, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2007; Pring, 2001; Van Manen, 1998). Al ser un ámbito práctico, la enseñanza se nutre de los aportes de

otras áreas del conocimiento; sin embargo, es ella misma quien debe pensar –en términos éticos– aquello que sucede en el aula.

Tal y como lo señala Pieper (1991), la reflexión ética de origen pedagógico-didáctico piensa en los elementos necesarios para llevar a la práctica acciones que apunten al desarrollo ético del sujeto y, por ende, a la transformación social. El sustento filosófico y psicológico existente es una parte esencial para esclarecer significados; sin embargo, las teorías provenientes de la filosofía moral o de la psicología del desarrollo moral por sí solas no captan la integridad de los aspectos morales en el aula y no sustituyen la reflexión ética, pedagógica y didáctica del formador.

El uso dado a los conceptos de ética, moral y moralidad en el ámbito educativo puede ser intercambiable, evidenciando distintas puntos de vista para referirse a aspectos similares (Buzzelli & Johnston, 2002; Colnerud, 2006). Por ejemplo, Hansen (1998, 2001b) asume *lo moral* en la enseñanza como una dimensión constitutiva que permea todos y cada uno de los aspectos involucrados en el acto de enseñar, estructurándose en la práctica a través de las responsabilidades, obligaciones, relaciones y compromisos morales e intelectuales del profesor. Por su parte, Bárcena, Gil y Jover (1999), haciendo uso del término *ética*, señalan que ésta es un factor interno que define la enseñanza como una actividad con ideales humanizadores y que, en ningún momento, desconoce la dimensión académica e intelectual propiamente dicha. De este modo, se reconoce que las dimensiones éticas y morales hacen parte del conocimiento profesional docente (Campbell, 2003, 2008b, 2011); sin embargo, se requiere de la reflexión y del ejercicio crítico del educador para que sus prácticas tengan un carácter ético en el pleno sentido de la palabra.

2.3.1 Ética aplicada al campo profesional

La ética aplicada es una construcción moral en un campo profesional. Este proceso aporta soluciones prácticas a partir de la reflexión e investigación interdisciplinar, para lo cual las instituciones y los individuos consolidan un compromiso con la comunidad y legitiman el reconocimiento social de una profesión (Bayertz, 2003). Para Palazzi y Román (2005) la ética aplicada es un “planteamiento ético que proporciona argumentos

en contra del relativismo moral de la época y en favor de una constante regeneración de los productos morales, sin olvidar que la recreación moral se lleva a cabo sobre los presupuestos de la tradición. La ética aplicada permite coordinar el pluralismo moral en condiciones de convivencia pacífica y proponer soluciones consensuadas a los problemas comunes”. En este sentido, la ética aplicada busca soluciones a los problemas presentes basándose en la razón práctica, la autonomía y la responsabilidad para superar los relativismos morales y las preferencias arbitrarias desde las cuales se toman decisiones que afectan lo público.

Si bien es cierto que la ética aplicada reflexiona sobre valores, principios y procedimientos en las profesiones y sobre la construcción de soluciones a los problemas morales, ésta no se dedica sólo a hacer un análisis deductivo a partir de las teorías morales existentes (Hortal, 2003). La ética aplicada es una actividad interdisciplinar en la que no sólo es fundamental el aporte de quienes manejan temas filosóficos, sino también de expertos en las distintas disciplinas que tienen relación con la gestión del problema que se trata y, por supuesto, los implicados directos. De este modo, el trabajo de quienes pretenden ahondar en una ética aplicada consiste en “desarrollar la triple capacidad de llevar a cabo razonamientos prácticos, aplicar un cuerpo de conocimientos que procede de las tradiciones filosóficas, y comprometerse a utilizar esta doble capacitación para valorar la fuerza o debilidad de los argumentos o posiciones morales” (Cortina, 2003, p. 22).

2.3.2 Algunas reflexiones sobre la ética profesional docente

Ámbitos como la bioética o la ética en la empresa han tenido desarrollos significativos al punto de establecer criterios consensuados a nivel internacional sobre lo que se consideran buenas prácticas (Cortina, 1993). En el caso de la ética docente, ésta reflexiona sobre los problemas morales de la docencia con la pretensión no sólo de aportar soluciones prácticas sino de fortalecer las bases de la enseñanza. No obstante, este es un tema que a menudo deja espacio para pensar más en los ideales que en la realidad misma, ante lo cual es importante señalar dos aspectos: el trabajo colectivo entre profesionales de diferentes campos y el valor del contexto social en el cual se

aplica la reflexión ética (Fernández & Hortal, 1994). Pensar la ética docente en términos de complementariedad permite dar un paso adelante en la construcción de fines profesionales que puedan ser traducidos en mínimos comunes con el fin de facilitar su aplicación en la práctica.

La docencia en su calidad de profesión se ubica en un contexto institucional, goza del reconocimiento social y tiene un proceso de formación establecido (García et al., 2010). Desde el estatus profesional, se resaltan tres aspectos que orientan la construcción de la ética docente: el sentido moral específico de la enseñanza, los principios para la docencia y la formación ética de sus profesionales.

El sentido moral de la profesión docente es un proceso de construcción constante como resultado de la intención de los sujetos de ser críticos frente a su propia actividad. El núcleo moral del acto educativo no es un elemento inerte y estático a la espera de ser descubierto, de ahí que no basta con cumplir una serie de normas o requerimientos técnicos para ofrecer una educación de calidad (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012). Las contribuciones al sentido ético de la profesión docente son una necesidad social que exigen enseñar con total sentido de la responsabilidad, la justicia y de lo correcto, de ahí que el buen hacer no pierda vigencia. Así pues, una ética de la profesión docente que sea crítica y abierta a las situaciones cotidianas trasciende los manuales deontológicos al uso (Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán, & Jover, 2003).

A partir del análisis del *ethos* profesional se determina qué es lo bueno y lo correcto, qué es ser un buen profesional y cuáles son los bienes que la profesión persigue (Hortal, 1995; Wanjiru, 1995). De este modo, Cobo (2003) y García et al. (2010) resaltan los siguientes principios de la ética profesional docente:

- **Respecto a la dignidad de las personas:** este principio moral básico se refiere al respecto a la conciencia, la intimidad y las características diferenciales de cada persona; reconociendo la dignidad, la autonomía y la unicidad de cada una de ellas.
- **Promoción de los derechos humanos:** los derechos humanos reflejan los principios morales compartidos de manera universal tales como la dignidad, la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la participación, la paz y la responsabilidad.

- **Proceder conforme a la justicia:** el principio de la justicia hace referencia a la distribución equitativa de los recursos sociales. En el caso de la docencia, la justicia se enfoca a prestar un servicio público bajo el principio de la inclusión y la responsabilidad social.
- **Proceder con autonomía profesional:** este principio se fundamenta en la conciencia sobre las convicciones éticas personales, en el conocimiento del campo disciplinar, en el reconocimiento de la regulación normativa y en la responsabilidad de las decisiones tomadas.
- **Principio de la beneficencia:** este principio consiste en hacer el bien y buscar que los estudiantes aprendan y comprendan los problemas sociales, científicos y técnicos que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante mencionar que “el empleo por el docente de los conocimientos o destrezas para hacer daño (el principio de la maleficencia) a los usuarios de sus servicio, constituye la más grave de las infracciones de la ética profesional” (García et al., 2010, p. 27).
- **Responsabilidad profesional:** se relaciona con la competencia profesional y el compromiso con la formación permanente para ofrecer una enseñanza de calidad.
- **Imparcialidad:** se conoce también como el principio de la no discriminación por cuestiones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, procedencia, origen, posición económica, etc. El docente debe proporcionar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, sin favorecer a unos por encima de otros.
- **Confidencialidad:** este es un aspecto fundamental para construir la relación profesor-estudiante con base en la confianza. Hace referencia a la obligación de no difundir información privada del estudiante sin su autorización; no obstante, este principio representa importantes dilemas éticos para el docente en la práctica.
- **Veracidad:** el principio de ser un educador honesto y decir la verdad está en el marco de la integridad que se espera de la persona del docente. En este sentido, se resaltan las virtudes, características y/o carácter que debe poseer un docente en la vida cotidiana y en su labor como referente público.

La formación ética profesional del profesorado tiene un papel relevante cuando se piensa en la calidad de los educadores que tendrán a cargo el desarrollo social, político, económico, científico y cultural de un país. Esta se concibe desde una visión amplia y compleja de la formación de las actitudes, intenciones, conocimiento y acciones del

futuro educador, configurándose como una ética racional y crítica que impacta en los procesos de docencia y de investigación (Campbell, 2003; Hortal, 1995; Strike, 1990). De este modo, se hace necesario dedicar y orientar los esfuerzos a la formación ética de los docentes para que desarrollen disposiciones éticas, capacidad de reflexión, argumentación y saber práctico (Carr, 2011; Jover, 2003).

CAPÍTULO 3. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EN FORMACIÓN MORAL Y ÉTICA

Este capítulo tienen por objetivo proporcionar un panorama general sobre los principales discursos y prácticas relacionados con la formación moral y ética que tienen lugar en el campo educativo. En primer lugar, se hace una aproximación al campo de investigación sobre pensamiento del profesor como marco general para ubicar qué se entiende por concepciones y prácticas en este estudio. En segundo lugar, se abordan las principales concepciones y perspectivas teóricas en educación moral y la manera como éstas se manifiestan en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Por último, se introduce el concepto de formación ética, ubicándolo en el contexto de la formación inicial del profesorado y destacando su importancia en el proceso de desarrollo profesional docente.

Para dar coherencia a la estructura de este capítulo es significativo aclarar por qué partir de las concepciones y prácticas en educación moral para abordar la formación ética. Si bien es cierto que hay una estrecha relación entre la ética y la moral –tal como se presentó en el capítulo anterior–, desde el ámbito investigativo se asume una categoría particular que en este caso es *la ética*. No obstante, aproximarse a los recorridos teóricos y prácticos en educación moral permite plantear de manera explícita los encuentros y distanciamientos con el concepto de formación ética que se argumenta en esta tesis doctoral.

3.1 El pensamiento del profesor en relación con las prácticas educativas

El campo de estudio en torno al pensamiento del profesor ha realizado importantes aportes al conocimiento y sistematización del razonamiento del educador en los diferentes momentos del proceso de enseñanza. Aproximadamente desde el año 1980, se produce un interés por dar respuesta a la pregunta sobre el pensamiento del profesor, generando en los investigadores la necesidad de explicar, describir e interpretar los

procesos de razonamiento que lleva a cabo el docente durante sus prácticas educativas (Fang, 1996).

Los pensamientos, creencias, actitudes, juicios y decisiones del profesor orientan su práctica y guían su acción docente (Liston & Zeichner, 1993; Marcelo, 1987; Shavelson & Stern, 1989). Los tres supuestos básicos bajo los que se desarrolla la investigación sobre el pensamiento docente son: el profesor es un sujeto racional y reflexivo que está en capacidad de tomar decisiones y emitir juicios; las concepciones y creencias del docente influyen la práctica y, por último, el análisis del pensamiento docente abarca su dimensión explícita e implícita (Perafán, 2005). Conocer cómo piensa el profesor contribuye al desarrollo profesional desde la comprensión de la perspectiva misma del docente; es un medio para adentrarse no sólo en las prácticas educativas sino también en el significado atribuido a los contenidos, las relaciones con la comunidad educativa y la predisposición a la innovación en el currículo (Jiménez & Feliciano, 2006).

Este paradigma tuvo su base en la psicología cognitiva y en la teoría del procesamiento de la información; razón por la cual las investigaciones iniciales son de racionalidad positivista interesadas en la explicación de los procesos formales de pensamiento, las funciones mentales y procesos cognitivos como la adquisición, la transformación, el almacenaje y la utilización de la información. Sin embargo “el estudio exclusivo de variables cognitivas lo acercan a un enfoque técnico, al no tener en cuenta el aspecto antropológico y social” (Jiménez & Feliciano, 2006, p. 114). En este sentido, Clark y Peterson (1986) señalan tres focos de investigación: el primero relacionado con el pensamiento pre-activo y post-activo, referido específicamente al momento de la planificación del profesor; el segundo referido a los pensamientos interactivos y a las decisiones durante la enseñanza y, en tercer lugar, la investigación sobre las teorías y creencias del profesor.

La evolución y organización propia del campo llevan a considerar la investigación sobre el conocimiento docente donde los problemas de investigación no sólo están referidos a qué y cómo piensa el profesor sino también a qué conoce y cómo construye el conocimiento (Marcelo, 2005). La aproximación a la realidad empírica se realiza desde posturas cualitativas basándose en la complejidad de los fenómenos sociales, reconociendo la importancia que tiene la comprensión y la interpretación como formas

de abordar el conocimiento docente, el contenido de las concepciones, la intencionalidad y la percepción del profesor sobre sus propias prácticas de enseñanza.

De este modo, la investigación sobre el pensamiento del profesor indaga sobre las creencias, juicios, construcciones, representaciones y conocimiento del docente para comprender su influencia en la acción educativa. Investigar sobre el conocimiento particular del profesor exige adentrarse en el contenido y en su forma de enseñanza, estableciendo relaciones entre el pensamiento y la acción de una manera dialógica (Imbernón, 1994b).

3.1.1 Acerca del término concepciones

Una de las dificultades encontradas en la investigación sobre el pensamiento del profesorado es la dispersión semántica y la diversidad conceptual (Pajares, 1992). Al respecto, Jiménez y Feliciano (2006) identifican 42 términos diferentes para designar el pensamiento del profesor, algunos de ellos sólo poseen diferencias de matiz y otros, por el contrario, tienen distintos fundamentos epistemológicos. De este análisis se desprenden diferentes agrupaciones según cómo se asuma el conocimiento: los estudios de tipo cognitivista hacen uso de los constructos personales (Kelly, 1991) o las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993); otros estudios se enfocan en las diferentes formas de conocimiento del profesor (Shulman, 1987); desde la práctica, se usan perspectivas como el conocimiento práctico y la práctica reflexiva (Schön, 1992, 1998), entre otros. Así pues, algunos de los términos utilizados en este tipo de investigación son: percepciones, actitudes, opiniones, ideologías, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales, principios prácticos, constructos, representaciones, imágenes mentales, preferencias, visiones, etc.

Ahora bien, los términos más utilizados en los trabajos empíricos son *conocimiento*, *creencias* y *concepciones*. En el primer caso, se hace énfasis en el conocimiento construido en la práctica, contextualizado en las experiencias personales y profesionales del educador. En cuanto a las creencias y concepciones, es común que se usen de manera indistinta, apuntando a las construcciones del docente desde la comprensión de

su experiencia de enseñanza; sin embargo, hay diferencias entre el uno y el otro. Las creencias son un tipo de conocimiento subjetivo, poco elaborado, relacionado con el aspecto afectivo y emocional del sujeto y, por tanto, sensible de mayor debate y discusión gracias a su naturaleza y origen (Marcelo, 1987; Moreno, 2005).

Por su parte, las concepciones son un constructo más global, estructurado y con mayor nivel de conciencia. Las concepciones abarcan no sólo las ideas y las creencias del profesor sobre su asignatura, sino también su posicionamiento desde el discernimiento teórico y práctico producto de la actividad intelectual y reflexiva propia de la labor docente. Desde una perspectiva que relaciona las concepciones con ideas, conocimientos y creencias, “las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influye en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno, 2005, p. 76).

Así pues, las concepciones se asumen como un conjunto de esquemas, marcos, estructuras de significado, motivaciones, creencias que, a través del lenguaje, representan el mundo de manera racional. En el caso de las concepciones sobre ética, éstas son marcos racionales compuestos por conceptos como el bien, la honradez, la justicia, entre otros, que permiten establecer relaciones entre determinados tipos de acción y prácticas sociales y, de esta forma, generalizar normas que rigen la buena y la mala conducta o el actuar de manera correcta o incorrecta (Haynes, 2002). Por esta razón, este estudio considera apropiado hablar de concepciones y conocimiento ético de los formadores como una puerta de entrada a un aspecto particular de la formación docente.

3.1.2 Acerca de las prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza o prácticas docentes hacen referencia al conjunto de situaciones que configuran el quehacer del educador y de los estudiantes dentro del aula en función de los objetivos de aprendizaje, siendo éstas multidimensionales por la cantidad de acontecimientos que allí tienen lugar (García-Cabrero, Loredó, & Carranza,

2008). Por su parte, las prácticas educativas tienen una connotación global en el marco del contexto institucional, siendo un proceso dinámico y reflexivo que incluye tres etapas: pensamiento didáctico y planificación de la enseñanza, interacción educativa y reflexión sobre los resultados (Zabala, 2002).

Las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la formación ética se expresan de manera implícita y explícita. En primer lugar, el nivel sustantivo se relaciona con la manifestación de la moralidad del formador en los procesos de enseñanza. Dichos aspectos son difíciles de reconocer a primera vista, hacen parte de las rutinas de enseñanza y raramente son objeto de reflexión por parte del profesorado (Jackson et al., 2003; Mahony, 2009; Puig, 2003, 2012; Strike, 1990). En segundo lugar, el nivel explícito se refiere a las prácticas encaminadas a la formación ética de los futuros educadores como proceso de profesionalización desde los aspectos curriculares y didácticos en tanto elementos observables que permiten reconocer el diseño y la aplicación de estas iniciativas (Campbell, 2008a, 2008b, 2008c, 2011, Strike, 1990, 1996). Cabe mencionar que para llegar a un nivel procedimental –sin entender procedimental como instrumental– existe todo un entramado de concepciones, conocimientos, perspectivas y tradiciones que configuran el antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta diferenciación es de carácter conceptual, en la práctica estos procesos se influyen de manera mutua, interactúan de manera dinámica, se informan el uno al otro y, en algunos casos, se transforman por los procesos reflexivos y deliberativos del docente.

3.2 Perspectivas en educación moral

Ante la pregunta sobre cómo formar ética y moralmente al estudiantado, existen diferentes marcos conceptuales en los que se inscriben distintos discursos y prácticas en lo relacionado con la educación del carácter, la educación moral y/o la educación en valores¹¹. Dichos marcos conceptuales están centrados en las siguientes perspectivas:

¹¹ Para el desarrollo de este escrito, los términos educación del carácter, educación moral o educación en valores tiene un uso general e intercambiable, sin entrar en diferenciaciones particulares (Berkowitz,

tradicional o conservadora, liberal o progresista, crítica y postmoderna (Jones, 2009; Solomon, Watson, & Battistich, 2001). Éstas se corresponden con los intereses del conocimiento planteados por Habermas (1982): técnico, práctico y emancipatorio.

La educación moral, en un sentido amplio, se orienta a transmitir los recursos y desarrollar las capacidades que permitan al sujeto enfrentarse a los conflictos de valor; no obstante, la importancia atribuida a estos aspectos y el proyecto de hombre tenido en mente han dado lugar a diversos sistemas de educación moral (Medina, 2001; Puig, 2011). La manera en que se ha buscado operativizar en el aula los recursos morales para la resolución de conflictos de valor y el desarrollo de las capacidades ético-morales en los estudiantes ha sido variada, dando pie a tendencias que representan formas diferentes de entender “una dimensión formativa que atraviesa todos los demás ámbitos de la educación y de la personalidad” (Puig, 2011, p. 14).

3.2.1 Perspectiva tradicional o conservadora

Esta perspectiva se centra en la transmisión de valores, creencias y prácticas socialmente dominantes, buscando el ajuste y la adaptación social de los individuos a la colectividad a través de la regulación de los aspectos de convivencia, los valores y las normas (Puig, 2011). Los modelos absolutistas provienen de posiciones religiosas, históricas y sociológicas, todas ellas representan formas de imposición de una determinada forma de vivir bajo un elemento de carácter absoluto –llámese Dios o sociedad– que, de forma heterónoma, establece formas de ser, comportamientos, formas de relación y de afrontar los conflictos de valor.

Existe pues una concepción absoluta de los valores, virtudes y normas, los cuales tienen dos condiciones: son impuestos y son incuestionables. Esta estructura hace que las virtudes y valores sean consideradas como un conjunto de características deseables en el sujeto. En este sentido, lo considerado como virtud incluye un amplio espectro en el cual caben normas de etiqueta, buenos modales, conducta, etc.

2011; Thornberg & Oğuz, 2013). No obstante, se tiene claridad en la distinción de sus perspectivas discursivas (Oser, 1986).

A través de la enseñanza directa y, asumiendo al maestro como un modelo a imitar y al estudiante como un agente pasivo, se busca el desarrollo del carácter, las virtudes, los hábitos y la disciplina. El individuo aprende la norma por repetición e imitación, haciéndose relevante la capacidad personal de aceptar los códigos y actuar de acuerdo a ellos. La acción moral a partir del conocimiento de la norma se basa en la autodisciplina y en la disciplina externa, ésta última se materializa en el respeto y obediencia a la autoridad de un superior, en el castigo y en las sanciones. En este sentido, el fracaso moral se refiere a la no aplicación de las normas establecidas por falta de determinación personal y debilidad de carácter. Además, “en esta forma de educación moral, no se establece diferencia entre la forma y el contenido, en otras palabras, no se enseña *cómo* pensar, sino *qué* pensar” (Villegas, 2002, p. 26).

Dentro de esta perspectiva se encuentran las siguientes aproximaciones en educación moral (Jones, 2009):

- **Monopolio religioso:** la moralidad se considera dependiente de un modelo religioso específico. Esta perspectiva se concreta cuando, por ejemplo, el Estado traspasa la responsabilidad de la educación de los pueblos a instituciones religiosas, las cuales se encargan de la logística de los centros educativos o de la implementación de los propios bajo sus doctrinas.
- **Educación moral como socialización:** el origen de la moralidad radica en la propia sociedad como una entidad superior al individuo. A través de un sistema de normas y valores absolutos se determinan las conductas a seguir. Se plantea un modelo heterónomo en el cual un agente exterior (sociedad) inculca las normas. La educación es asumida como disciplina y transmisión de reglas sociales en un intento por construir una moral laica (Durkheim, 1976, 2002).
- **Educación del carácter:** la adquisición de virtudes y hábitos se hace a través de la repetición e imitación de los actos buenos, apelando a las vidas ejemplares. Las virtudes se relacionan con el bien y la felicidad, en tanto perspectiva teleológica. El educador debe personificar las virtudes y los principios básicos de la moralidad. Los

valores que se inculcan están preestablecidos: la obediencia, la honestidad, la responsabilidad, la disciplina, el patriotismo, etc.

3.2.2 Perspectiva progresista

Esta perspectiva hace énfasis en la construcción activa del significado moral y en el desarrollo de los principios personales y sociales a través de los procesos de interacción social y discurso moral. Sus objetivos están relacionados con promover la autonomía moral, el pensamiento racional y los valores democráticos a través del desarrollo del razonamiento, la deliberación sobre dilemas morales y la enseñanza de habilidades para el desarrollo personal. El rol del educador es de facilitador del desarrollo del conocimiento y habilidades del estudiante, este último es asumido desde su integralidad. Las finalidades educativas se orientan a la formación para la vida y, de manera concreta, al desarrollo de un código moral sólido desde una perspectiva individualista más que social.

A continuación se describen algunas aproximaciones educativas dentro de esta perspectiva, las cuales están centradas en la comprensión de la moralidad del individuo, la construcción de sus procesos valorativos y el desarrollo personal (Jones, 2009):

- **Educación moral como desarrollo cognitivo-evolutivo:** esta propuesta asume el desarrollo moral como un proceso evolutivo a través de fases o estadios, basándose en los trabajos de Piaget (1987) y Kohlberg (1981, 1992). Su concepción educativa toma forma a partir de los procedimientos formales y el análisis de dilemas.
- **Clarificación de valores:** es un modelo relativista que apela a la persona como ente singular, ofreciendo una serie de técnicas que permiten descubrir y clarificar los valores. La característica central de la clarificación de valores es la autenticidad, de ahí que los conflictos de valor se solucionen desde los criterios particulares y subjetivos. La concepción educativa se basa en la facilitación del aprendizaje y en el reforzamiento de la autoestima del individuo; sin embargo, los principios morales se reducen a valores y éstos a un tema de preferencias personales.

- **Construcción de la personalidad moral:** este modelo es desarrollado por el *Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM)* de la Universidad de Barcelona. Surge a partir de las limitaciones detectadas en los modelos anteriores con el objetivo de integrar los aspectos cognitivo-rationales, emocionales y volitivos que conforman la personalidad moral del sujeto, buscando coherencia entre el juicio y la acción moral. En palabras de Puig y Martín (1998, p. 23): “es un modelo que defiende la autonomía del sujeto, reconociéndole su capacidad para tomar decisiones y para actuar en función de criterios internos libremente escogidos, pero que a la vez destaca el papel que los demás tienen en la formación de cada individuo”. La personalidad moral es un proceso de construcción, lo cual requiere del desarrollo de autoconocimiento, autonomía, autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad de transformar el entorno, comprensión, pensamiento crítico, empatía, habilidades sociales y razonamiento moral (Buxarrais, 2003; Puig, 2011).

3.2.3 Perspectiva crítico-social

Esta perspectiva se enfoca hacia la construcción activa de conocimiento y valores, impulsando el cambio en las creencias y prácticas sociales. A través de la educación se puede crear una mejor sociedad a partir de la acción social, la justicia, la sostenibilidad y la paz. La educación moral con perspectiva crítico-social está caracterizada por relaciones democráticas y colaborativas entre profesor y estudiante e implica una crítica ideológica hacia la sociedad y sus valores. El rol del profesor es el de facilitador a través del mejoramiento de las condiciones sociales por medio del cuidado y la promoción de puntos de vista alternativos para la acción social y política. En este sentido, los estudiantes están involucrados en procesos comunitarios orientados a mejorar las relaciones interpersonales, sus habilidades e inclinaciones para entender las perspectivas y situaciones de los otros.

Según Jones (2009), algunos de los modelos basados en esta perspectiva hacen uso de los conceptos de la ética del cuidado, entendiendo la moralidad desde las relaciones interpersonales, la cercanía, el apoyo, la empatía y el compromiso emocional. Asimismo, en el modelo de la acción social los estudiantes se entienden a sí mismos como seres

sociales y políticos en el contexto global, construyendo su sentido ético a través de las acciones sociales y comunitarias.

3.2.4 Perspectiva postmoderna

Esta perspectiva se orienta hacia la construcción del criterio ético desde el cuestionamiento constante, la justicia social y el activismo político, haciendo una crítica a la noción de verdad, realidad, orden social establecido y a los discursos hegemónicos mediante un proceso de construcción-deconstrucción de valores y prácticas sociales. Se plantea que la influencia moral y política de la escuela –en especial a través de las prácticas disciplinarias y del currículo oculto–, tienen gran efecto en los estudiantes, pudiendo ser éstas cuestionadas (Bernstein, 1998; Giroux & Penna, 1990; Jones, 2009).

El profesor facilita el estudio de los distintos discursos éticos con el fin de que el estudiante explore de manera crítica sus concepciones, facilita el debate y el análisis individual y grupal de posturas valorativas y propicia la expresión de opiniones en un ambiente seguro y respetuoso. Por su parte, el estudiante debe tener capacidad de reflexión para llevar a cabo los procesos de construcción y deconstrucción esperados. Algunas aproximaciones educativas se mencionan a continuación (Jones, 2009):

- **Escuela discursiva e indagación ética:** se plantea el estudio del pensamiento filosófico y epistemológico con el objeto de analizar su aplicabilidad a los dilemas éticos contemporáneos, sin reconocer verdades absolutas.
- **Análisis de valores:** se usa el pensamiento lógico y el conocimiento científico para determinar posturas en conflictos de valor. Las discusiones están basadas en esquemas racionales y analíticos donde los valores son conceptualizados e interrelacionados.
- **Estimulación de valores:** lejos de pretender la neutralidad, la función del educador es resaltar la parcialidad en los argumentos de los estudiantes. Las bases de este modelo son el respeto por las opiniones, el cuestionamiento y la argumentación.

3.3 ¿Por qué hablar de formación ética en la formación de maestros?

La ética en tanto ejercicio reflexivo, deliberativo y argumentativo da un carácter particular a los procesos de enseñanza-aprendizaje, diferenciándose de la educación moral, en especial de aquellos enfoques tradicionales basados en la transmisión de valores y normas de tipo religioso (Gentili, 1999; Schujman, 2002; Strike, 1990). Por su parte, Cobo (2003) señala que la formación ética en el ámbito profesional hace parte de un proceso general de educación moral; no obstante, el aprendizaje ético en la educación superior requiere de un abordaje diferente. Desde esta perspectiva, se considera que el educador debe asegurar la más alta calidad y responsabilidad en sus procesos de enseñanza de cara al mejoramiento de la sociedad, por tanto, “in teacher preparation, the professional ethics perspective entails that the focus of ethics education is to initiate future professionals into a community of practice define by a shared conception of what it means to act ethically and responsibly in the provision of educational services” (B. Maxwell & Schwimmer, 2016, p. 4).

La formación ética –tal y como se entiende en esta investigación- recoge distintos elementos tendientes a procesos dialógicos que permitan comprender la realidad contextual, la realidad del aula y la realidad misma del educador con el fin de que mediante la reflexión ética pueda determinar lo que es justo y correcto en sus procesos de enseñanza. En este sentido, formar un educador ético implica procesos de profesionalización, así como la promoción de capacidades y disposiciones necesarias para que éstos actúen como agentes morales con la conciencia social necesaria para abordar las injusticias sociales y actuar en pro del cambio (Campbell, 2008b, 2011; Carr, 2011; B. Maxwell & Schwimmer, 2016). Insistir en un proceso formativo de conocimientos, habilidades y disposiciones éticas es reconocer que ser buena persona o tener buena voluntad no es suficiente para actuar de manera éticamente responsable como profesional de la enseñanza.

No se trata de descartar los aportes que han hecho las distintas tradiciones en este campo ni de querer circunscribirse de manera exclusiva a una de las perspectivas expuestas con anterioridad, ni mucho menos pretender neutralidad, sino de encontrar un concepto que refleje en el aula el tema de la ética como reflexión y deliberación sobre lo

correcto, estando en coherencia con la formación de educadores que se requieren en el siglo XXI y resaltando el estatus profesional de la enseñanza.

Asumir la formación ética del profesorado desde una u otra perspectiva da cuenta de las finalidades del proceso formativo, del perfil de educador que se quiere formar y de su rol en la sociedad. Por ejemplo, una proceso centrado en la educación moral hace énfasis en el carácter, las virtudes y valores del futuro educador, mientras que un proceso orientado al desarrollo de la justicia social y la equidad se enfoca hacia la conciencia de pasado-futuro y prepara a los estudiantes para actuar como agentes sociales de cambio.

Las aproximaciones que diversos autores hacen a la formación ética de los futuros docentes están en línea con la perspectiva progresista y crítica, priorizando la formación de ciudadanos que interpreten y comprendan la realidad de manera crítica y que estén en capacidad de evaluar las acciones propias y ajenas para transformar las prácticas sociales desde el juicio, el razonamiento, la deliberación y el diálogo constructivo (Imbernón, 2014). Tal y como lo plantea Schujman (2002, p. 12): “la formación ética pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva”. En este sentido, la formación de maestros, en tanto proceso teórico y práctico, debe potenciar la capacidad reflexiva y argumentativa tanto de estudiantes como de formadores, lo cual implica el desarrollo moral y de pensamiento ético del sujeto.

El reto de la formación ética es cómo establecer procesos para introducir las ciudadanías en el interior de las instituciones educativas, de su cultura organizacional, de su metodología para que proporcionen a sus ciudadanos las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. La formación tiene que ser capaz de proporcionar elementos para conseguir una mayor independencia de juicio, deliberación y diálogo constructivo; tiene que ser capaz de ayudar a transformar las relaciones entre el profesorado con las nuevas sensibilidades que van impregnando la sociedad actual (Imbernón, 2014, p. 174).

La perspectiva de formación ética se orienta hacia un modelo de formación ciudadana crítica y reflexiva sobre las acciones particulares y colectivas, más allá de los modelos que privilegian la utilidad y la eficacia. Este análisis requiere de un nivel de abstracción propio del pensamiento crítico-racional en donde el profesor activa los procesos de reflexión y argumentación sobre la acción docente. Desde esta perspectiva,

[...] cuando el docente realice la reflexión ética sobre su tarea, ha de plantearse, por ejemplo, si la información que está transmitiendo y la formación que pretende proporcionar permite que el alumno tenga dos puntos de referencia: por una parte, una información lo más objetiva posible y, por otra, una interpretación sin duda teñida de la moral personal del profesor... no se abandona la moral personal cuando se ejerce de docente; a éste no le queda más opción que introducirla en el aula; pero sí cabe una reflexión crítica de cómo se la introduce y de cómo se la presenta, reflexiones ambas que constituyen un deber ético del docente paralelo a su deber de transmitir la verdad (Román, 2003).

En este orden de ideas, una de las metas sociales de la formación docente es formar personas con pensamiento crítico, capacidad argumentativa y reflexiva de sus prácticas, por tanto, profesionales éticamente competentes, siendo éste uno de los aspectos que legitiman la docencia. La capacidad reflexiva del docente involucra varias dimensiones, entre ellas tenemos: la cognitiva como poder del pensamiento, la afectiva como la reflexión sobre los sentimientos y la axiológica como la reflexión sobre los propios valores (Thompson & Thompson, 2008). Tal y como lo plantean García et al. (2010), el desarrollo del pensamiento crítico implica que los futuros educadores comprendan qué es lo que hace que un razonamiento sea bueno, para lo cual se requieren habilidades de pensamiento y, además, curiosidad intelectual, objetividad, flexibilidad, honestidad y respeto por el otro.

Así pues, en el discurso sobre la profesionalización del profesorado se considera que incluir de manera explícita los contenidos éticos que promuevan el conocimiento ético normativo, reflexivo y argumentativo es un requerimiento básico para la práctica (Campbell, 2011; B. Maxwell & Schwimmer, 2016; Strike, 1990). El docente, como parte de una comunidad profesional y académica, debe actuar bajo principios y reflexionar de manera constante sobre sus creencias y concepciones. Por su parte, Strike (1996) señala que una adecuada visión de formación ética profesional no sólo tiene en cuenta los conceptos y el lenguaje moral en tanto que competencias dialógicas y

estrategias cognitivas, sino también la confianza, el cuidado y la integridad como virtudes que se requieren para la práctica.

Pretender que la formación ética por sí misma resuelva los problemas de la docencia o que convierta de manera automática a los futuros educadores en mejores personas es ingenuo, inapropiado y fuera del alcance real. No obstante, el desarrollo de virtudes intelectuales y morales hace parte del desarrollo profesional, lo cual representa un ideal de formación (Carr, 2011). Las iniciativas en este sentido permiten crear comunidades educativas que desarrollen, promueven y enfatizan en procesos de reflexión, deliberación y argumentación sobre los conceptos éticos adecuados para una ética profesional docente (Strike, 1990, 1996).

CAPÍTULO 4. FORMACIÓN DE MAESTROS Y ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

El contexto general del estudio es la formación de maestros. Por esta razón, este capítulo busca hacer explícitas sus relaciones con la formación ética, ésta última como un componente que permite el desarrollo personal y profesional del profesorado. Para lograr este objetivo se tiene en cuenta lo siguiente: en primer lugar, se plantea la perspectiva desde la cual se entienden los procesos de formación de maestros y la responsabilidad que en ello tienen los formadores. En segundo lugar, se hace una mirada a los principales modelos teóricos de formación del profesorado. Por último, se aborda la estructura y el rol de las Escuelas Normales Superiores en el marco del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y, de manera específica, se describen los lineamientos conceptuales de la Escuela Normal Superior de Manizales para entender el contexto físico y pedagógico en el que se desarrolla esta investigación.

4.1 Aspectos generales sobre la formación de maestros

La formación docente es un proceso permanente, conformado tanto por la formación inicial como por la formación continua. Al respecto, Marcelo (1989, p. 30) señala que “la formación del profesorado es el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores –en formación o en ejercicio– se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional”. La formación docente es pues un proceso continuo, dinámico y evolutivo que debe llevar al educador a ser un agente social activo, crítico de sí mismo, de sus prácticas y del contexto (Imbernón, 1994a).

La formación inicial de maestros se concibe como la etapa de formación en la que se proporcionan y construyen los conocimientos básicos para diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando inicio al ejercicio docente. Tal como lo menciona Cepeda (2009), el sentido de la formación inicial radica no sólo en la complejidad de formar en conocimientos, estrategias y recursos para responder a las

exigencias profesionales del contexto escolar, sino también en la formación reflexiva para la toma de decisiones en la práctica educativa y en la responsabilidad social para contribuir a una sociedad democrática.

La formación inicial de maestros considera cuatro componentes básicos: el científico, relacionado con los conocimientos disciplinares; el psicopedagógico, correspondiente con los conocimientos teóricos y prácticos de las ciencias de la educación; el conocimiento contextual y, por último, el componente práctico de la enseñanza (Imbernón, 1994a). Se debe tener en cuenta que este proceso formativo está mediado por diferentes tipos de experiencias que viven los estudiantes, tales como las experiencias personales que determinan la visión de mundo, las experiencias de conocimiento que configuran las concepciones disciplinares previas y las experiencias escolares que definen su rol como estudiante; las cuales dan forma a las ideas sobre qué es enseñar y cuál es el trabajo del educador (Marcelo, 2001). De ahí que el reto de los formadores del profesorado¹² sea transformar dichas experiencias a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje reflexivo en el que la interacción entre formador y futuro docente tengan como meta común el desarrollo de conocimientos, habilidades, disposiciones y competencias que les permita desenvolverse en contextos educativos específicos con autonomía, conciencia, responsabilidad y eficacia.

Si bien es cierto que en el proceso de formación de maestros influyen diversos componentes asociados al contexto social, las instituciones educativas, la gestión, las relaciones de poder que coexisten en la práctica laboral de la enseñanza, entre otras (Imbernón, 2010); los formadores tienen un papel significativo en la calidad de dichos procesos. De acuerdo con Vaillant y Marcelo (2001), los programas de formación del profesorado no dan los resultados esperados en parte debido a la inadecuada formación y preparación de los formadores.

Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza; la creencia de que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o

¹² La expresión formadores del profesorado se refiere a los profesionales que preparan a los docentes en formación y en ejercicio de diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, educación superior) (Vaillant & Marcelo, 2001). En general, el término formador es sinónimo de docente; no obstante, en este estudio, dicho término se utiliza para referirse a los formadores de maestros para el nivel de preescolar y básica primaria. En este sentido, a lo largo del documento se usa la expresión completa *formadores de maestros* o simplemente *formadores* para referirse a lo mismo.

materia a enseñar. Ésta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y a la complejidad de la tarea. Pues bien, parece que para ejercer de formador de docentes cualquiera puede valer, con tal de que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad (Vaillant, 2005, p. 35).

De este modo, los formadores de maestros deben orientar al estudiante en la construcción de su conocimiento teórico y práctico para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje (Rojas & Deulofeu, 2015). Para esto, el formador debe posicionarse desde su liderazgo intelectual y, a través de los procesos de reflexión, desarrollar nuevas formas de pensamiento que le permiten acercarse a las complejidades propias del proceso formativo. En este contexto, los formadores se asumen como “[...] intelectuales transformativos que combinan la reflexión y las prácticas académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, 1990, p. 172).

Un formador en plena capacidad de reflexión, autocrítica y autoevaluación puede incentivar estos elementos en sus estudiantes y fomentar el desarrollo de sus potencialidades para transformar las condiciones del contexto (Carmona, 2008). En otras palabras, “sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo” (Pagès, 2011, p. 76).

Siendo coherentes con la perspectiva de formación ética que se plantea en esta investigación –la cual se entiende desde el fomento de la actitud reflexiva y crítica para que el futuro maestro sepa analizar y discernir desde su autonomía por qué algo es bueno, correcto y justo tanto en su acción docente como a nivel de sociedad–, se considera que los programas de formación inicial de maestros y sus formadores deben adoptar y vivenciar una perspectiva humanista, crítica y reflexiva que fundamente la acción educativa desde el reconocimiento del otro y de lo social, pero también desde el pensamiento, la argumentación y la deliberación.

Creemos que la formación del profesorado debe aspirar directamente a educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buenas razones

de sus acciones. Estas justificaciones deben tener en cuenta la actividad docente, las comunidades más amplias de educadores y una comprensión mayor del contexto social y político de la escolarización. Es más, ese razonamiento debe contar con algún fundamento a partir del cual distinguir las buenas razones de las malas y las mejores de las peores, respecto a determinadas acciones educativas (Liston & Zeichner, 1993, p. 64).

Desde una perspectiva amplia, la formación de maestros es expresión de desarrollo permanente, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño docente. No obstante, tal como lo plantea Imbernón (2010), la perspectiva técnica en la formación docente es un enfoque predominante y vigente, cuestionado entre otras cosas por la separación entre la teoría y la práctica, la descontextualización, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos, entre otros. De este modo, se hace necesario conocer las tradiciones y modelos de formación docente que han sido fundamentales en el desarrollo de propuestas formativas. En el siguiente apartado se realiza una revisión de las tradiciones más destacadas en este ámbito.

4.2 Tradiciones y perspectivas en formación de maestros

Existen distintas tradiciones, modelos y tendencias en la tarea de formar docentes. Para los fines de este escrito se utiliza el término tradiciones en tanto “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995, p. 20). A continuación se hace una aproximación a las distintas tradiciones en formación del profesorado, algunas de ellas todavía vigentes y superpuestas en la realidad, reforzando y perpetuando determinadas imágenes sociales de la docencia y de las prácticas en la escuela.

En primer lugar, se tiene la tradición normalizadora basada en la disciplina. Este modelo preparó al profesorado para educar a las masas y responder a proyectos políticos, económicos y sociales desde el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización. Las escuelas normales formaron –y siguen formando– al profesorado de la educación primaria, con una ocupación femenina predominante y proyectando la tradición familiar

y religiosa. El docente cumple un papel moralizador y socializador, privilegiando el discurso prescriptivo en el cual la imagen del *buen maestro* como modelo y ejemplo para los estudiantes es un elemento fundamental para ejercer la enseñanza.

En segundo lugar, la tradición academicista ha apostado por la figura de un docente que conozca de manera sólida la materia que enseña, superponiendo la formación disciplinar a la formación pedagógica general. Se insiste en la necesidad y superioridad del conocimiento disciplinar, teniendo como base el pensamiento positivista de las ciencias experimentales. Es importante resaltar que esta tradición desvaloriza el conocimiento pedagógico y se posiciona en la creencia de la neutralidad de la ciencia.

En tercer lugar, la tradición eficientista apuesta por la formación orientada al mundo del trabajo. El docente es un técnico que ejecuta el currículo mediado por objetivos de rendimiento. Esta tradición va de la mano del control burocrático sobre la escuela, hecho que representa la pérdida de autonomía del docente y la reproducción de las formas en el aula, desencadenando una visión instrumental de la enseñanza.

Por su parte, Doyle (1990) –basándose en los desarrollos teóricos de Zeichner (1983)– plantea cinco paradigmas que evidencian los propósitos que subyacen la formación de docentes. El *paradigma del buen empleado* enfatiza en el desarrollo de habilidades técnicas para la enseñanza y en la experiencia en el campo. El *paradigma del profesor novel* se fundamenta en el conocimiento y experticia en las disciplinas. El *paradigma del docente en pleno funcionamiento* propone el desarrollo personal del futuro docente, haciendo énfasis en una aproximación personalizada que maximiza la autoeficacia, la clarificación de valores, la búsqueda de sentido personal y el estilo de enseñanza. El *paradigma del docente innovador* plantea una formación basada en la investigación y en la teoría reciente, apuntando a la renovación e innovación de los sistemas educativos para que el futuro docente no se acomode a las realidades de la escuela. Por último, el *paradigma del docente como profesional reflexivo*, considera que los educadores formados de manera profesional deben estar en capacidad de pensar de manera crítica sobre su trabajo, para ello se deben desarrollar capacidades reflexivas tales como la observación, el análisis, la interpretación y la toma de decisiones (Schön, 1998; Zeichner & Liston, 1987).

Estas tradiciones en la formación del profesorado no se entienden en relación exclusiva consigo mismas o que los programas de formación docente hacen una aplicación pura de ellas. Liston y Zeichner (1993) plantean la tradición académica, la tradición de la eficacia social y la tradición desarrollista en la línea de las ideas expuestas con anterioridad y, además, proponen el enfoque reconstruccionista social. Éste último considera que la escolarización y la formación del profesorado son aspectos cruciales para una sociedad más justa.

La formación del profesorado por sí misma no soluciona los problemas sociales; sin embargo, contribuye a cambiar la realidad desde la construcción de conciencia social de los futuros educadores, formándolos para que éstos sean críticos con las desigualdades educativas, sociales, económicas y políticas de la sociedad y para que evalúen su trabajo desde parámetros éticos sin dejar de lado el rigor académico y la competencia técnica (Zeichner & Flessner, 2010). En este sentido, el educador se asume como un agente de cambio social, lo cual implica una idea de educador culturalmente receptivo y sensible ante las desigualdades e injusticias sociales. No obstante, con frecuencia las ideas progresistas se usan más como un eslogan que como una realidad en las prácticas, desencadenando la proliferación retórica de la justicia social en los discursos de los educadores, sin articulación y elaboración del concepto en la práctica (Zeichner & Flessner, 2010).

Así pues, el reconocimiento de las tradiciones y perspectivas teóricas en formación docente refuerza la idea de que la formación reflexiva es fundamental para que los futuros docentes adquieran una adecuada orientación ética, social y educativa. Para el interés de este estudio se resaltan los trabajos de Valli (1990), Liston y Zeichner (1987) y Zeichner y Liston (1987). Éstos abordan, de manera específica, el tema de la formación reflexiva y la deliberación moral en la preparación de los futuros educadores.

[...] resaltar la importancia de iniciar y mantener un proceso de deliberación moral en nuestros programas de formación de profesores, de manera que los futuros profesionales se hagan más conscientes de la moral y de las dimensiones éticas de su trabajo y sean capaces de articular ambas. Aunque no podemos (ni queremos) controlar de ninguna manera la forma de actuar que escojan como docentes y como ciudadanos, podemos crear en nuestros programas de formación del profesorado situaciones educativas que reflejen nuestro compromiso con determinados valores, como la justicia social, en vez del beneficio personal; con la educación y no con el

adoctrinamiento, y con la atención y la compasión y no con la racionalidad a secas
(Liston & Zeichner, 1993, p. 60)

Valli (1990) propone un serie de tipologías en el ámbito de la formación inicial del profesorado desde el punto de vista ético de la enseñanza. En primer lugar, el *enfoque deliberativo* insta a los profesores a pensar de forma crítica sobre los propósitos educativos, el currículo, los contenidos, la relación profesor-estudiante y la acción docente desde el punto de vista ético. Asimismo, se incentiva la reflexión sobre la toma de decisiones en el aula y sobre los aspectos éticos de las situaciones educativas.

En segundo lugar, el *enfoque relacional* se centra en el cuidado, la experiencia y el encuentro entre sujetos con el fin de formar docentes implicados y atentos a las necesidades de sus estudiantes. La relación profesor-estudiante se asume como un encuentro ético fundado en valores como el respeto, la confianza, la paciencia, la empatía y el apoyo mutuo, promoviendo la toma de decisiones, la reflexión y la comprensión.

Por último, el *enfoque crítico* está relacionado con una visión de escuela que trabaja en pro del cambio y la justicia social. De este modo, la formación del profesorado persigue comprender las formas en que la escuela puede contribuir a una sociedad justa, proponer acciones emancipatorias y formar profesores que reflexionen sobre sus prácticas por medio de la comprensión histórica, social, ética, política y cultural del contexto. La visión de una ética crítica en los programas de formación del profesorado promueve la idea de la escuela como el lugar idóneo para la transformación social, siendo el cuestionamiento un parámetro importante dentro de la preparación de los estudiantes para profesor. Para mayor ilustración, la siguiente tabla muestra el rol de la reflexión, los contenidos y los criterios de evaluación dentro de cada enfoque.

Tabla 2. Tipologías de formación ética en la formación del profesorado según Valli (1990)

	Rol de la reflexión	Contenido de la reflexión	Evaluación
Enfoque Deliberativo	La reflexión propicia el razonamiento ético en la enseñanza. En la práctica educativa, las consideraciones éticas están por encima de las técnicas.	Se reflexiona sobre los principios éticos que subyacen la enseñanza, el diseño y planificación de los procesos, el currículo, las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante.	Beneficios a largo plazo para el estudiante e importancia de los contenidos enseñados.
Enfoque Relacional	La reflexión permite al formador entrar en la realidad educativa de sus prácticas.	Reflexión sobre las relaciones interpersonales y la formación de comunidades, el diálogo, la construcción mutua del ideal ético y del desarrollo personal.	Las decisiones éticas son evaluadas según el efecto/beneficio que tengan para el estudiante.
Enfoque Crítico	La reflexión desde la experiencia personal permite la deconstrucción del conocimiento para cambiar las ideologías dominantes y lograr la transformación social.	Reflexión sobre la responsabilidad del docente con la sociedad y los asuntos éticos relacionados con la equidad y la emancipación.	Se evalúa según los objetivos de transformación social y empoderamiento de los individuos.

Es importante distinguir los diferentes escenarios en los que se puede llevar a cabo el análisis de los aspectos éticos y morales de la enseñanza. Éstos pueden ir de un nivel micro a uno macro, representado diferentes unidades de análisis del fenómeno educativo, por ejemplo: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la temática a enseñar, los principios éticos de la enseñanza, la naturaleza de las instituciones educativas, entre otros (Tom, 1985).

4.2.1 Ética profesional en la formación de maestros

La formación ética en los planes de estudios de formación de maestros requiere de una aproximación directa, deliberada y sistemática (Sanger, 2008). No es suficiente con enseñar principios abstractos, es necesario demostrar que la sensibilidad, la percepción,

el juicio moral y la comprensión de los principios éticos pueden ser visibilizados en la práctica. Si bien es cierto que dentro de los modelos teóricos de formación docente mencionados –en especial aquellos que apuestan por un sentido crítico y reflexivo– se evidencia una intencionalidad formativa desde lo deliberativo, lo relacional y lo crítico-social; si los programas de formación docente y los formadores son renuentes a hacer de la ética un aspecto central del currículo, se pierde una oportunidad significativa de construir e influenciar el conocimiento ético de la profesión docente (Campbell, 2011).

A pesar de estas reflexiones y de las demandas sociales, la investigación demuestra que la atención dada a la formación ética en los programas de formación del profesorado es escasa, inclusive inexistente (Bullough, 2011; Campbell, 2003; García et al., 2011; Mahony, 2009; Sanger, 2001, 2008, Sanger & Osguthorpe, 2005, 2011; Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008a; Warnick & Silverman, 2011; Willemse et al., 2005, 2008). Desde la perspectiva del desarrollo moral se proporcionan claves importantes que apoyan este supuesto. Existen evidencias de que el razonamiento moral del profesorado en formación y en ejercicio es bajo, dejando a los profesionales de la educación por detrás de otras profesiones en lo que respecta al pensamiento complejo y crítico que permite afrontar las demandas éticas, morales, intelectuales e interpersonales propias de los contextos educativos. La experiencia de la formación inicial no parece tener influencia en el razonamiento moral de los estudiantes para educador, por tanto, no hay un mejoramiento de éste (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001; Cummings, Harlow, & Maddux, 2007).

Luego de 30 años de iniciado el debate académico con la publicación de Strike y Soltis (1985) –*The Ethics of Teaching*– y de los aportes hechos desde la perspectiva del desarrollo moral, todavía existen resistencias y dudas sobre la ética como parte de la preparación de los futuros educadores (Boon, 2011; Campbell, 2008a). A pesar de esto, los investigadores coinciden en tres aspectos: 1. Los argumentos sobre la importancia de los contenidos éticos en el currículo de la formación inicial del profesorado. 2. Los principales objetivos de formación ética en el nivel profesional. 3. Las aproximaciones a los procesos de enseñanza de la ética profesional son diversas y se caracterizan por la variabilidad en sus métodos y en sus contenidos (B. Maxwell & Schwimmer, 2016).

La inclusión de procesos explícitos de formación ética en la formación docente mejora la calidad de la enseñanza por tres razones: en primer lugar, la familiarización con la ética normativa de la profesión es una forma de promover el profesionalismo; en segundo lugar, reflexionar sobre las dimensiones éticas de la enseñanza incrementa la sensibilidad y la capacidad de percepción relacionada con los asuntos éticos en la práctica y, por último, el análisis de problemas éticos promueve el desarrollo del juicio moral desde el punto de vista cognitivo (Boon, 2011; Campbell, 2008a; Cummings et al., 2007).

Los objetivos de la formación ética profesional para educadores se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y disposiciones para tomar decisiones éticamente responsables en la práctica profesional. Asimismo, se aprecia mayor apertura hacia la promoción de cualidades éticas personales como la justicia, el cuidado y la honestidad entre el profesorado en formación (B. Maxwell & Schwimmer, 2016). Al respecto, Strike (1996) señala que los aspectos éticos en la formación inicial docente deben tener objetivos concretos, apropiados y alcanzables, ya que una visión de ética profesional que se reduzca a la buena enseñanza o se asuma como una ética genérica resulta vacía y se queda en el nivel de los ideales sin ninguna aplicación práctica en el aula.

En este sentido, los programas de formación de maestros deben proporcionar los medios para explorar y deliberar sobre los supuestos ético-morales, políticos, psicológicos, educativos, personales, socioculturales e institucionales en los que los estudiantes basan las finalidades de su enseñanza y, en últimas, sus prácticas (Sanger & Osguthorpe, 2005; Thornberg & Oğuz, 2016). También, se considera importante incluir el estudio directo de la ética normativa como parte del desarrollo de un metalenguaje profesional cualificado (Mahony, 2009; Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008a; Thornberg & Oğuz, 2013, 2016), así como los contenidos de tipo procedimental como el desarrollo de las capacidades críticas y de la personalidad moral (Buxarrais, 2003). Ahora bien, Erramouspe (2004) considera que el problema básico de la formación ética es la transposición didáctica de aquello que se convierte en sus contenidos. Si la formación ética apunta a la deliberación y la argumentación, esto implica saber enfrentarse al sistema de creencias establecidas de manera reflexiva y crítica, no dogmática, para la formación de un sujeto autónomo.

Dentro de las estrategias más utilizadas en la enseñanza y aprendizaje de la ética en la formación inicial de profesorado se encuentran el estudio de caso y el análisis de dilemas morales, así como el estudio directo de las teorías éticas (Campbell, 2011; García Amilburu & García Gutiérrez, 2012; B. Maxwell & Schwimmer, 2016; Strike, 1996). Esta aproximación está en consonancia con el desarrollo de las habilidades cognitivas como el razonamiento moral y la capacidad de reflexión como forma de preparar a los estudiantes en la aplicación de los conceptos éticos a los distintos casos presentados, siendo éstos contruidos de manera hipotética. Por otro lado, se subraya la eficacia de usar dilemas reales derivados de las prácticas de enseñanza de los mismos educadores, dando lugar a la descripción y reflexión tanto de las experiencias personales como los valores y sistemas referenciales para la toma de decisiones (Shapira-Lishchinsky, 2013; Warnick & Silverman, 2011). Se considera importante que los futuros educadores reflexionan sobre sus propios valores, marcos morales y concepciones éticas, así como los valores implícitos en las estructuras institucionales, con el fin de generar conciencia sobre el sistema moral que guía sus acciones, cuestionarlo y, si es el caso, cambiarlo (B. Maxwell & Schwimmer, 2016).

La enseñanza de la ética profesional a través de un curso específico es un aspecto importante es la preparación de futuros maestros, pero la formación ética es una tarea más amplia que la orientación de una asignatura sobre el razonamiento de lo bueno, lo correcto, lo virtuoso y/o el cuidado (B. Maxwell & Schwimmer, 2016; Sanger & Osguthorpe, 2013). Cada una de estas posturas tiene sus inconvenientes: por un lado, un tratamiento transversal tiene el peligro de que la formación ética siga siendo vista como un discurso y no como una parte viva del proceso de enseñanza y, por otro, los cursos específicos pueden caer en reduccionismos y aislamientos contextuales, teóricos y prácticos.

Si bien es cierto que una iniciativa de estas características es fundamental en los procesos de formación de maestros, se reconoce que su implementación resulta dificultosa por las controversias generadas en torno al tema, las connotaciones que tiene los términos ética, moral y valores en los distintos contextos, el bajo nivel de preparación de los formadores para afrontar esta tarea, la ausencia de una perspectiva clara de formación ética por parte de la institución educativa, la falta de formación en

pensamiento crítico y reflexivo, la carencia de un lenguaje apropiado que permita expresar las reflexiones ético-educativas, la poca claridad en los marcos conceptuales y cómo éstos se llevan a las prácticas educativas (Buxarrais, 2003; Erramouspe, 2004; Shapira-Lishchinsky, 2011; Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008a; Thornberg & Oğuz, 2016; Willemse et al., 2005, 2008).

En síntesis, las iniciativas encaminadas a la formación ética explícita tienen el objetivo de facilitar y construir el conocimiento ético y la sensibilidad moral de los estudiantes, representando un avance en la profesionalización de la labor docente (Campbell, 2003, 2008c; Tirri et al., 2013). Por otra parte, se ha comprobado la efectividad de las intervenciones educativas para promover el razonamiento moral del profesorado en formación y en ejercicio (Berkowitz, 2011; Nuévalos, 2003; Reiman & Johnson, 2003; Reiman & Peace, 2002; Schuitema, ten Dam, & Veugelers, 2008; Solomon et al., 2001). En la medida en que se mejora la autonomía, la capacidad de reflexión y la colaboración entre los docentes se amplía la perspectiva moral e intelectual del profesorado, disminuyendo el rechazo que se produce ante la complejidad inherente a las cuestiones éticas y morales.

4.3 Las Escuelas Normales Superiores en Colombia

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores contempla tres subsistemas para la formación de profesionales de la enseñanza: subsistema de formación inicial, subsistema de formación en servicio y subsistema de formación avanzada (Ministerio de Educación Nacional, 2013). El primero de ellos, la formación inicial, incluye los procesos de preparación básica para las personas interesadas en la docencia en distintos niveles, áreas, campos de conocimiento y grupos poblacionales; el segundo, la formación en servicio, se refiere a la formación continua y permanente de los educadores y, por último, el subsistema de formación avanzada, está relacionado con la formación de postgrado.

Para el caso de esta investigación, se hace énfasis en el subsistema de la formación inicial, en la cual está orientado a la apropiación de los fundamentos y conocimientos para ejercer la docencia en la educación preescolar, básica primaria y básica secundaria.

La formación inicial de educadores apuesta por estructuras formativas innovadoras y transformadoras que contribuyan a la resignificación del rol del docente y su labor dentro del contexto social, apelando a la interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional desde las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares. Así, “la formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de sujetos sociales a través de la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 72).

Las instituciones encargadas de la formación inicial docente son las Escuelas Normales Superiores (en adelante ENS) a través del Programa de Formación Complementaria (en adelante PFC) y las universidades a través de las facultades de educación y los programas de formación del profesorado denominados licenciaturas. Ambas instituciones forman profesionales de la educación; no obstante, las ENS están orientadas a la formación de maestros para el nivel de preescolar y básica primaria, mientras que las universidades forman docentes para el preescolar, la educación primaria y secundaria.

Las ENS han tenido un rol protagónico a nivel nacional en el fortalecimiento de la cultura pedagógica y en la función social que han desempeñado desde hace casi dos siglos¹³. Si bien es cierto que en algunas zonas de Colombia existe una alta

¹³ El origen de las escuelas normales en Colombia se remonta al año 1821 debido a la necesidad de formar maestros que impartieran la enseñanza en la escuela y, de esta manera, normalizar y homogeneizar las prácticas relacionadas con las costumbres, la moral, la escritura, la lectura y la aritmética. En 1872, con la llegadas de la primera misión alemana, se organizan alrededor de 20 escuelas normales para enseñar a los futuros maestros el método Pestalozziano. A partir de la guerra civil de 1876, la iglesia católica vuelve al control de la educación, dando al maestro un rol moralizador. En 1903 se inicia un movimiento de reforma a la educación, dando como resultado la apertura de una escuela normal para varones y otra para mujeres en cada departamento del país. Entre los años 1924 y 1925 se dan transformaciones en los planes de estudio de las escuelas normales, apuntando hacia la pedagogía activa. En 1930 se inicia el periodo de la república liberal, en el cual se da la transición de la antigua formación normalista hacia la creación de las primeras facultades de educación. En el año 1935 se fusionan tres facultades de educación dando como resultado la primera Escuela Normal Superior, de carácter mixto, bajo la influencia de la pedagogía francesa y alemana, impulsando al maestro como intelectual y responsable del futuro de la nación. En 1951 se desmonta el proyecto pedagógico existente y se crean dos instituciones, una masculina y otra femenina, que posteriormente se convierten en universidades, dando preferencia a la formación de maestros a nivel universitario. En 1970, se establece un plan de estudio básico en la educación secundaria que incluye un ciclo vocacional para ofrecer el título de bachiller pedagógico, el cual se expidió hasta 1999. En 1980 se emplea la tecnología educativa como modelo de enseñanza, generando críticas y planteando una reforma a las escuelas normales desde la reflexión sobre

concentración de oferta de programas de formación de educadores por medio de escuelas normales y facultades de educación; hay regiones donde no hay ningún tipo de oferta o donde la única opción la constituye la ENS (Vasco, Martínez, Vasco, & Castro, 2007). En este sentido, “las ENS han servido como instituciones que han vertebrado el país, al ser en muchas zonas del país la institución del Estado con mayor reconocimiento. Esta presencia ha servido para múltiples propósitos que van desde el proveer la educación obligatoria, ser gestores culturales, ser responsables de la formación de maestros, pero también para llevar la idea de una nación única y homogénea” (González-Valencia & Valencia-Calvo, 2016, p. 79).

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994), en el Parágrafo del Artículo 112, constata: “las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior”. En la actualidad existen 137 Escuelas Normales Superiores en el territorio colombiano autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional para ofrecer el PFC en modalidad presencial.

El Programa de Formación Complementaria es un ciclo de dos años (cuatro semestres académicos) que apunta a la formación pedagógica como complemento a la formación recibida en la educación preescolar, básica y media. La formación de los estudiantes para maestro en las ENS inicia en los grados décimo y undécimo (primero y segundo de bachillerato) a través de la profundización en aspectos pedagógicos y se consolida en los dos años siguientes con la fundamentación teórica y práctica en diferentes disciplinas, el procesos de investigación educativa y la toma de conciencia de la responsabilidad social del maestro en la sociedad que le permitan ejercer sus funciones docentes y alcanzar los objetivos planteados para la educación preescolar y básica

el rol del docente, el saber pedagógico y la profesionalización. A partir del año 1994, con la Ley General de Educación, se organiza y profesionaliza la formación de maestros normalistas. En el año 1997 y 1998 se da inicio a la acreditación previa. En 2002 se da el proceso de acreditación de calidad de 137 escuelas normales superiores (129 estatales y 8 privadas). En 2008, se presentan las condiciones básicas de calidad para el PFC mediante el Decreto 4790, el cual es compilado en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075, 2015) (Ministerio de Educación Nacional, 2014, 2015b).

primaria. En este sentido, el plan de estudio de los PFC contempla aspectos como el desarrollo psicosocial del niño, los fundamentos de las áreas básicas y obligatorias, conocimientos pedagógicos y contextuales básicos (Gelvez & Aguirre, 2011, 2011).

A través del Decreto 1075 de 2015 se especifican trece condiciones de calidad que deben cumplir las ENS para ofertar el PFC. Estas condiciones tienen en cuenta aspectos académicos, pedagógicos y organizativos:

- El programa debe ser pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria.
- La propuesta curricular y el plan de estudios deben ser acordes al Proyecto Educativo Institucional y a las necesidades formativas de un maestro, garantizando el logro de los objetivos y metas para obtener el título de normalista superior.
- Se debe fomentar el desarrollo del pensamiento crítico investigativo.
- Se deben proporcionar espacios de proyección social que vinculen la escuela normal con su entorno.
- El personal docente y directivo deben garantizar el cumplimiento de los objetivos del PFC.
- La institución debe contar con medios educativos y pedagógicos que faciliten el aprendizaje.
- La institución debe tener la infraestructura y dotación necesaria para la formación del estudiante.
- La autoevaluación debe estar en coherencia con el plan de mejoramiento.
- Debe existir un plan de seguimiento a egresados.
- Se deben incluir prácticas docentes en el proceso de formación complementaria.
- Los contenidos del plan de estudio y las prácticas pedagógicas deben estar relacionados con los temas de enseñanza obligatoria para preescolar y básica primaria.
- Se deben contar con las modalidades de atención educativa a personas con limitaciones o capacidades excepcionales.
- La estructura administrativa debe garantizar el manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria.

En el caso de los docentes del PFC, se debe tener en cuenta que los educadores de las ENS dependen de las secretarías de educación de la entidad territorial respectiva, de este modo, son los rectores de cada institución los que organizan y designan según los criterios de formación y experiencia los docentes que se encargan de la formación de los futuros maestros (Ministerio de Educación Nacional, 2015b). En cuanto a la admisión e ingreso de aspirantes al PFC, pueden hacerlo directamente los bachilleres egresados de la ENS, así como bachilleres de otras instituciones y modalidades, quienes deberán cursar un semestre adicional de estudios nivelatorios en el componente pedagógico. Resulta importante mencionar que el plan de estudios de los PFC está pensado en términos de créditos académicos con el fin de facilitar el reconocimiento por parte de las universidades de las competencias desarrolladas en la ENS.

4.3.1 Contexto de la Escuela Normal Superior de Manizales

A continuación se presenta el contexto de la Escuela Normal Superior de Manizales (en adelante ENSM) en tanto escenario donde se lleva a cabo este estudio. Para ello se hace uso de documentos institucionales tales como el proyecto educativo institucional, el sistema institucional de evaluación y el sistema institucional de convivencia.

4.3.1.1 Aspectos generales de la institución educativa

La Escuela Normal Superior de Manizales¹⁴, como su nombre lo indica, se encuentra ubicada en la ciudad de Manizales (Colombia)¹⁵, siendo una institución educativa de carácter oficial, acreditada y autorizada para formar maestros. Desde el año 1909 lleva a cabo esta labor, reflejando los recorridos pedagógicos que han tenido lugar en el país.

La institución educativa ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional y PFC. En la actualidad cuenta con 2.074 estudiantes en total, de los cuales 82 se están formando como maestros en el PFC. La planta profesoral está integrada por 82 educadores (de los cuales 12 pertenecen al PFC), 5 directivos y un

¹⁴ <http://escuelanormaldeManizales.edu.co> / <http://normalsuperiordemanizales.awardspace.us>

¹⁵ Esta ciudad está localizada en el centro occidente del país y es capital del departamento de Caldas. Su población asciende a 400.000 habitantes aproximadamente.

profesional en psicología. La ENSM recibe a los hijos de familias de niveles socioeconómicos bajos y medios de los barrios aledaños. Asimismo, se acogen niños y jóvenes afectados por el conflicto armado a través del proyecto denominado Aula del Sol¹⁶.

4.3.1.2 La Escuela Activa Urbana como modelo pedagógico institucional

La ENSM enfoca su proyecto formativo desde las pedagogías activas. Éstas cuestionan los modos tradicionales de hacer en el aula, centrándose en las necesidades e intereses del estudiante a través de la autoformación, la actividad del sujeto que aprende, la autonomía, la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes (de Zubiría, 2006). La Escuela Activa Urbana (EAU) es el modelo pedagógico que implementa el centro educativo, el cual busca la articulación entre escuela y contexto mediante estrategias concretas como el gobierno estudiantil, el trabajo en grupo, la estimulación de la capacidad reflexiva, los trabajos prácticos y el aprendizaje cooperativo con el objetivo de desarrollar competencias laborales en sintonía con el mundo productivo¹⁷. El propósito de la escuela activa es preparar al sujeto para la vida desde un enfoque cognitivo-afectivo, posicionando el aprendizaje como principal elemento del proceso desde contenidos cercanos a las condiciones del alumno (Flórez, 1994). Mientras que el educador se asume como guía, acompañante y facilitador, el estudiante se concibe como un sujeto activo del proceso.

La misión institucional se enfoca hacia la “formación de personas con competencias axiológicas, científicas, pedagógicas y laborales que se requieren para ejercer la docencia en los niveles de preescolar y básica primaria, en el contexto cambiante y diverso del siglo XXI” (DI-PEI 3:4). El objetivo general de la institución educativa es formar maestros competentes que sepan afrontar las transformaciones sociales y los retos educativos actuales. De manera específica, la ENSM se plantea desarrollar

¹⁶ Esta es una iniciativa de inclusión y permanencia articulada al modelo pedagógico que busca respetar los ritmos de aprendizaje y promover en los estudiantes el trabajo en equipo.

¹⁷ La Escuela Activa Urbana es un proyecto educativo adelantado por la Fundación Luker y la Alcaldía de Manizales desde el año 2002 con el objetivo de elevar la calidad de la educación oficial de la ciudad a través de las pedagogías activas en el aula. Para mayor información ver <http://fundacionluker.org.co/new/index.php>

competencias ciudadanas, científicas y pedagógicas en los estudiantes, construir convivencia y liderazgo, generar ambientes de aprendizaje, construir comunidad académica y vivenciar los valores institucionales a través de una actitud de mejoramiento continuo y del reconocimiento de los derechos fundamentales.

Para lograr dichos objetivos existen diferentes principios filosóficos, pedagógicos y gerenciales que orientan las prácticas institucionales. Los principios filosóficos son el respeto a todos los miembros de la comunidad educativa, la formación en valores y el pluralismo. Los principios pedagógicos están en coherencia con la normativa, es decir, se tiene en cuenta la enseñabilidad, la educabilidad, la pedagogía y los contextos; además, se añade el mejoramiento continuo, el aprendizaje cooperativo, la vocacionalidad pedagógica, la construcción social del conocimiento y la investigación. Por último, dentro de los principios gerenciales se menciona la participación, la calidad, el trabajo en equipo y el liderazgo.

El aprendizaje cooperativo es el eje central dentro de la propuesta formativa institucional. Éste consiste en el trabajo individual en el marco del trabajo en equipo y, a través de la generación de ambientes de aprendizaje, se promueve la autonomía, la autogestión y la interacción social. En el aspecto práctico y de disposición del aula, se trabaja por grupos de seis estudiantes, las mesas se distribuyen en el aula de manera que cada grupo pueda desarrollar las guías de aprendizaje de manera independiente.

La evaluación se asume como un proceso formativo, continuo, sistemático, flexible, interpretativo, participativo, permanente, acumulativo, objetivo y consecuente que pretende abordar de manera integral la dimensión cognitiva (saber), procedimental (hacer) y actitudinal (ser) del estudiante. En conjunto con el planteamiento pedagógico, la evaluación no sólo determina el grado de adquisición de las competencias sino que impulsa al estudiante hacia la superación de las deficiencias y debilidades.

De este modo, el interés de la ENSM se concreta en el desarrollo de competencias básicas, laborales y pedagógicas mediante las habilidades intrapersonales y sociogrupales de los estudiantes. Desde los aspectos teóricos, la lógica institucional apunta hacia la búsqueda de un equilibrio entre la construcción de la individualidad a través de

la potenciación de la autonomía y la construcción del sentido de la colectividad desde la práctica de la cooperación en el aula.

4.3.1.3 Formación en valores y competencias ciudadanas

Tal como se mencionó con anterioridad, la formación en valores es un principio institucional prioritario dentro de los procesos formativos de la ENSM. El Proyecto Educativo Institucional y el Sistema Institucional de Convivencia están fundamentados y orientados hacia la vivencia de los siguientes valores:

- **Respeto:** considerado como el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del otro. Es la base de la convivencia.
- **Honestidad:** actitud de respeto hacia el bien ajeno desde la confianza, la sinceridad y la rectitud.
- **Identidad:** aceptación propia y de los demás, reconociéndose como integrante de una comunidad.
- **Responsabilidad:** Capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos.
- **Solidaridad:** Capacidad de unirse y colaborar con el otro para un fin común.
- **Autonomía:** capacidad de autogobernarse respetando los derechos de los demás.

Asimismo, a lo largo de los documentos institucionales se hace mención al valor de la convivencia, el liderazgo, la cooperación, la democracia, la participación, el compromiso, la ciudadanía, la tolerancia, el diálogo, el sentido de pertenencia, la puntualidad, la justicia, la libertad, la inclusión y la empatía.

El discurso institucional es reiterativo en el desarrollo de distintos tipos de competencias, entre las que se encuentran las axiológicas, personales, relacionales y ciudadanas. Según el modelo pedagógico institucional, las competencias axiológicas son entendidas como la capacidad de actuar bajo principios y valores consensuados por el grupo. Por su parte, las competencias personales se relacionan a la capacidad de reconocer y valorar potencialidades y limitaciones emocionales, afectivas e intelectuales. Las competencias relacionales se refieren a la capacidad para participar de manera activa en procesos colectivos desde los aspectos comunicativos, trabajo en equipo,

manejo de conflictos, liderazgo y responsabilidad ambiental. Las competencias personales y relacionales incluyen los procesos de desarrollo moral y de personalidad del sujeto, “los cuales se construyen vía interacción social y cultural con los demás. Lo que le posibilita al ser humano el desarrollo de habilidades personales y morales, fundamentales para garantizar un adecuado y aceptado comportamiento social en los grupos donde participa” (DI-MPI 5:17). De este modo, la formación en valores y el desarrollo de competencias personales y sociales se vinculan a las relaciones personales, a la vivencia cotidiana y a la reproducción de comportamientos sociales deseados. Asimismo, la institución educativa pone en marcha proyectos especiales para incentivar el desarrollo de la responsabilidad, la autonomía, el liderazgo y la solidaridad entre los estudiantes a través del proyecto institucional de Jornadas de Autonomía.

Por otro lado, el sistema institucional de convivencia está enfocado hacia los ambientes de aprendizaje que permitan el desempeño de las competencias ciudadanas, la protección de los derechos de los miembros de la comunidad, la formación del ser a través del análisis, la reflexión y la vivencia de las situaciones cotidianas, la prevención de los conflictos y el mejoramiento del clima escolar. Este sistema busca promover acciones y comportamientos respetuosos, favorecer la comunicación, el diálogo y la resolución de conflictos; resaltar los valores de la responsabilidad y el compromiso y adelantar procesos de concertación e internalización de las normas.

El desarrollo de valores y competencias ciudadanas para la convivencia en comunidad se pone en práctica a través del gobierno estudiantil. Esta estrategia propicia y motiva la cultura de la organización, la participación y la democracia entre los estudiantes: “con el gobierno estudiantil, como eje del sistema de convivencia, se establecen relaciones de corresponsabilidad en la institución, se fortalecen los ambientes organizacionales en el aula, y se propicia que los estudiantes desarrollen capacidad para la toma de decisiones, como una de las principales competencias que se alcanza a través del trabajo en equipo y que incide en la construcción de contextos escolares democráticos” (DI-SIC 9:17). De este modo, la ENSM considera que a través del gobierno estudiantil se promueven la formación de líderes, el ejercicio de la participación democrática, la vivencia de los valores institucionales, el trabajo cooperativo, un estilo de vida basado en la convivencia, el desarrollo de competencias ciudadanas, el desarrollo de habilidades para

solución de conflictos de manera pacífica, la formación de actitudes reflexivas, críticas y responsables frente al ejercicio de los derechos y deberes y, por último, el desarrollo de capacidades proactivas.

4.3.1.4 Aspecto curricular del Programa de Formación Complementaria

La propuesta de formación de maestros que ofrece la ENSM está integrada a su proyecto educativo institucional y responde a los lineamientos pedagógicos que se han descrito en este apartado, siguiendo los principios determinados por las políticas del Ministerio de Educación Nacional.

La formación docente se plantea desde el programa de práctica pedagógica, el cual busca que los estudiantes lleven a la cotidianidad los conceptos y teorías con las que se han familiarizado durante los años de escolarización en la ENSM. En este sentido, la vocación como maestros se desarrolla a partir de una serie de prácticas que inician desde la básica primaria en las cuales los niños vivencian el rol de maestros con ayuda de la familia y del educador; luego, en el bachillerato y hasta el PFC, se llevan a cabo prácticas de monitoria, prácticas pedagógicas en TIC, prácticas de apoyo pedagógico, prácticas en preescolar y práctica en escuela activa en el mismo centro educativo.

La diseño curricular del PFC refleja un modelo de formación inicial de maestros basado en conocimientos psicopedagógicos básicos para llevar a cabo la enseñanza en el nivel de preescolar y primaria. Los saberes teóricos que privilegia el PFC tiene en cuenta cuatro grandes áreas: pedagógica, humanística, comunicativa y práctica pedagógica investigativa. El saber pedagógico tiene en cuenta aspectos como historia de la educación, modelos pedagógicos, enseñanza-aprendizaje, evaluación, currículo, políticas y administración educativa. En el campo didáctico se tienen en cuenta asignaturas tales como ciencias sociales, ciencias naturales, música, artes plásticas, educación física y matemáticas. Por su parte, el saber humanístico se enfoca hacia el desarrollo humano desde la perspectiva cognitiva. El saber comunicativo está compuesto por los campos de formación relacionados con la lengua materna (castellano) y la lengua extranjera (inglés). Por último, el componente dedicado a la práctica pedagógica constituye los espacios vivenciales de carácter teórico-práctico para

el desarrollo de competencias pedagógicas y laborales. Cabe destacar que en el planteamiento curricular no hay mención explícita al componente de formación ética; sin embargo, durante en el periodo de estancia en el campo se evidenció que dentro del programa de estudios se incluyen las asignaturas educación ética y educación religiosa, ambas orientadas por el mismo docente y con el mismo enfoque.

Este modelo de formación de maestros normalistas desarrolla competencias genéricas, es decir, básicas, técnicas, administrativas y comunicativas mediante la trasmisión de contenidos psicopedagógicos. Desde esta perspectiva, la institución pretende llevar al futuro maestro a cambiar sus esquemas de enseñanza tradicional y desarrollar habilidades que les permitan enfrentarse a la sociedad de la información y del conocimiento. En este sentido, se resalta la necesidad de que los maestros estén preparados para afrontar los entornos virtuales y digitales y, así, ayudar a los estudiantes a aprender de manera autónoma.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico es la estrategia que el investigador emplea para dar respuesta al problema de investigación planteado. Este es un proceso reflexivo orientado a reducir la incertidumbre generada en la transición de los términos teóricos a los términos prácticos del estudio, reflejando la perspectiva desde la cual se aborda el problema de investigación (González-Valencia, 2010). En palabras de Strauss y Corbin (2012, p. 3), la metodología es el trasfondo teórico que determina la “manera de pensar la realidad social y estudiarla”.

Este capítulo evidencia el marco metodológico que sustenta el estudio. En primer lugar, se presenta la perspectiva cualitativa y el enfoque etnográfico desde el cual se aborda el problema de investigación. Luego, se describe el diseño del estudio desde la unidad de análisis, las técnicas de recolección de información y las técnicas de análisis de información. Por último, se especifican los criterios de rigor científico y ético tenidos en cuenta a lo largo del proceso.

5.1 Supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos

La investigación cualitativa se asume como un proceso de interpretación de los fenómenos y procesos sociales con el fin de desarrollar un cuerpo de conocimiento que permita comprender y transformar las prácticas desde el contexto. Tal como es señalado por Deslauriers (2004, p. 6), la investigación cualitativa “se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social”. De este modo, la indagación en y sobre la realidad educativa es una manera de comprender las prácticas docentes a través de la inmersión en el contexto natural y particular en el que se da el fenómeno estudiando.

Es importante exponer los supuestos teóricos que dan coherencia y solidez al estudio, es decir, los planteamientos epistemológicos (forma en que se entiende la construcción del conocimiento), ontológicos (concepto de realidad desde la investigación cualitativa) y metodológicos (relación entre los sujetos de la investigación y el objeto de estudio)

(Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 2000). Dichas dimensiones constituyen un componente medular dentro de la investigación y “son una condición sine qua non para fundamentar no solo el método y las técnicas por utilizar sino, principalmente, para sustentar la opción paradigmática seleccionada” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 54).

Desde el aspecto epistemológico, el conocimiento se considera interpretativo y holístico, siendo su construcción un proceso de interacción dialéctica entre el investigador y los actores sociales. El investigador es un sujeto que posee saberes, experiencias y está en capacidad de reflexionar sobre la realidad con el fin de describirla, interpretarla y comprenderla, al tiempo que es parte de ella (Atkinson & Hammersley, 1994; Flick, 2012). Se reconoce el entramado sociocultural e histórico tanto de la investigadora como de los y las participantes, configurando así un escenario natural en el que tiene lugar la realidad estudiada.

Desde el aspecto ontológico y teniendo en cuenta la singularidad y el carácter impredecible de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la realidad educativa se asume como dinámica, global, cambiante, compleja y multidimensional. Ésta es construida en contextos socioculturales mediante procesos de interacción entre sujetos que comparten significados a través del lenguaje. La reflexividad como fundamento de orden ontológico y epistemológico reconoce a todos los actores dentro del estudio como sujetos cognoscentes en capacidad de hacer significativa la acción social y reflexionar sobre ella para construir conocimiento (Ameigeiras, 2006; Flick, 2012).

Desde el supuesto metodológico, la relación entre los sujetos y el objeto de estudio se basa en la intersubjetividad y en la interacción dialógica en la que se desarrolla la actividad docente. El objeto de estudio de esta investigación se asume desde una lógica de reciprocidad y retroalimentación mutua entre la teoría y los datos¹⁸. Si bien es cierto que la investigación cualitativa se asocia al proceso inductivo generador de categorías y supuestos a partir de la observación y el análisis de la realidad empírica (Glaser & Strauss, 1967), la flexibilidad y circularidad propias de la investigación cualitativa hacen plausible el ir y venir entre la teoría y los datos, permitiendo al investigador

¹⁸ Los datos utilizados en esta investigación son de carácter cualitativo, expresados en forma de texto. Son de naturaleza subjetiva y empírica en tanto que representan las concepciones que los y las participantes tienen sobre la formación ética y proceden de manera directa del contexto natural en el que tienen lugar (Goetz & LeCompte, 1988).

diferenciar entre los supuestos teóricos y la novedad que emerge del material empírico, interpretando su significado (Goetz & LeCompte, 1988).

Aproximarse a las concepciones y prácticas en formación ética en el contexto de la formación de maestros implica llevar a cabo una indagación de carácter interpretativo donde los significados, intenciones, acciones y experiencias de los actores sociales se comprendan desde una perspectiva dinámica, múltiple y holística (Latorre, Rincón, & Arnal, 2003). Para este caso, se toma el discurso y las acciones de los y las formadoras de maestros como una vía para interpretar los significados que posee la formación ética en las prácticas docentes, teniendo en cuenta el papel que juega el contexto social más amplio en la construcción de dichos significados.

5.2 Estudio etnográfico en el aula

Este estudio se inscribe en las denominadas etnografías en contextos educativos (Goetz & LeCompte, 1988; Hammersley & Atkinson, 2001; Martínez-Miguel, 2007; Pujadas, 2010; Velasco, García, & Díaz de Rada, 1993) y, de manera específica, tiene una orientación focalizada hacia los procesos de formación ética que desarrolla un grupo de formadores de maestros en la cotidianidad de su enseñanza (Wall, 2015).

La etnografía educativa hace parte de los estudios de campo sobre procesos educativos, distinguiéndose de la etnografía clásica en aspectos como la concreción del problema de investigación en un contexto específico, el tiempo de estancia en el campo, la utilización de mayor variedad y/o diferentes técnicas de recogida de información, entre otros. No obstante, esto no hace menos rigurosa la reconstrucción analítica de los escenarios culturales, manteniendo así su objetivo teórico de describir el discurso social y las prácticas de un grupo de personas, (Sandín, 2003; Simons, 2011).

Así pues, a través de un estudio etnográfico se hace un análisis descriptivo-interpretativo de la realidad de la formación ética desde el interior de las aulas de un programa de formación de maestros perteneciente a una Escuela Normal Superior en Colombia (Rodríguez, Gil, & García, 1996; Vasilachis de Gialdino, 2006). Este proceso

reflexivo se realiza mediante la descripción¹⁹ de los discursos y de las prácticas docentes en sus escenarios naturales (Geertz, 2005; Guber, 2001). De este modo, la etnografía se asume como una propuesta descriptiva en la cual el investigador busca ser fiel en la labor de describir e interpretar el discurso y las prácticas sociales de un grupo de personas (Wilcox, 1993).

Desarrollar un proceso etnográfico exige a la investigadora ir más allá de su capacidad de *ver*. Se requiere de la capacidad de *interactuar*, ello implica escuchar, hablar y estar inmerso en la experiencia dialógica (Ameigeiras, 2006). Por tanto, la comprensión de una realidad a través de los lentes etnográficos requiere distinguir varios niveles de análisis, entre ellos: la descripción que lo ocurrido (el *qué*), la interpretación de los motivos o causas (el *por qué*) y la comprensión (el *cómo*) de lo ocurrido desde los términos mismos de los actores sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación asume los siguiente:

- Un carácter integral u holista al analizar las concepciones y las prácticas de los y las formadoras, sin desconocer su bagaje sociocultural y el contexto escolar general (Goetz & LeCompte, 1988).
- Un carácter natural al estudiar las concepciones y las prácticas de los participantes en su contexto mediante la inmersión en la cotidianidad del aula. Esto con el fin de comprender desde dentro los procesos de formación ética que desarrollan los y las formadoras de maestros. De este modo, la recogida de evidencias se hace a partir de la estancia en el campo, la convivencia y el compartir experiencias con los participantes.
- Un carácter evolutivo y adaptativo no sólo de los procedimientos técnicos sino también de la interacción de la investigadora con los participantes. Estos aspectos son abiertos y se definen de forma directa en el campo (Hymes, 1993; Rodríguez et al., 1996).
- Un carácter abierto y flexible al hacer uso de distintas técnicas de recolección de información.

¹⁹ La etnografía emplea el concepto de descripción densa. Ésta, contrario a la descripción superficial, profundiza en los motivos y finalidades del fenómeno estudiado. La diferencia entre estos dos tipos de descripción corresponde a “una jerarquía estratificada de estructuras significativas” (Geertz, 2005, p. 22), las cuales permiten conocer e interpretar las acciones, actitudes, costumbres, ideas y discursos de los actores sociales en un tiempo y espacio determinado.

- Un carácter inductivo-deductivo en el análisis, permitiendo la construcción de categorías desde los datos empíricos y desde los referentes teóricos del estudio (Erickson, Florio, & Buschman, 1990).
- Un carácter descriptivo, interpretativo y comprensivo de las concepciones y prácticas en formación ética de los y las formadoras de maestros.
- Se apunta hacia la construcción responsable del conocimiento desde el aporte al mejoramiento del proceso de formación de maestros en la institución educativa y la respectiva contribución al debate académico.

5.3 Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un diseño metodológico cualitativo de carácter continuo, emergente y flexible. Para Ruiz-Olabuénaga (2012), la provisionalidad y la flexibilidad son dos rasgos fundamentales dentro del diseño, ambos surgen de los cambios y alteraciones que adopta la investigación en su marcha. Lejos de ser un acto improvisado, el diseño metodológico precisa preparación y elaboración previa de los procedimientos a seguir en la fase de trabajo de campo (J. A. Maxwell, 1998; Valles, 1997).

5.3.1 Unidad de análisis

Las decisiones sobre la unidad de análisis del estudio implican pensar acerca de dónde, cuándo y con quién, lo que en términos prácticos significa la selección de “*contextos, casos y fechas*” (Valles, 1997, p. 89). En este sentido, Martínez-Miguel (2007) considera que la investigación etnográfica en educación usualmente utiliza muestras intencionadas que parten de la combinación de criterios conceptuales y situacionales, es decir, criterios estratégicos previamente deliberados (Flick, 2012; Ruiz-Olabuénaga, 2012).

El escenario seleccionado para esta investigación es la Escuela Normal Superior de Manizales. Esta institución educativa es idónea por el rol protagónico que tienen las ENS en la formación de maestros para preescolar y básica primaria en Colombia. Asimismo, esta institución se selecciona por la cercanía geográfica, lo cual representa

facilidad de acceso para la investigadora. También, por el interés del centro educativo en procesos de investigación que fortalezcan la formación de maestros de cara a la acreditación institucional.

Avanzando en la concreción de escenario del estudio, se elige hacer la investigación en el Programa de Formación Complementaria. Tal como se explica en el marco teórico, el PFC es el ciclo adicional de dos años que cursan los bachilleres para titularse como maestros normalistas. Durante este periodo de tiempo se adquieren los saberes pedagógicos y didácticos básicos y se llevan a cabo las prácticas educativas correspondientes para desempeñarse en la educación preescolar y primaria.

Los participantes directos del estudio son 10 formadores de maestros del PFC que de manera voluntaria acceden a hacer parte del estudio. El grupo de participantes está conformado por siete mujeres y tres hombres, cuyas edades están comprendidas entre los 40 y los 60 años de edad. Los participantes tiene en promedio 29 años de experiencia docente y, específicamente, un promedio de cinco años en el ámbito de formación de maestros normalistas. Sólo uno de ellos tiene experiencia en formación de educadores en el ámbito universitario. En lo relacionado con el nivel educativo, seis formadores tienen especialización y cuatro de ellos han realizado estudios de máster. Las asignaturas que orientan son: educación religiosa, ética, didáctica de las matemáticas, educación física, educación artística, evaluación escolar, desarrollo humano, desarrollo del lenguaje, didáctica del inglés y tutoría de práctica pedagógica investigativa. Cabe mencionar que las observaciones se llevaron a cabo en dos grupos, uno de primer semestre y otro de tercer semestre, cada uno de estos grupos tuvo en promedio 25 estudiantes. La caracterización de los participantes puede consultarse en el Anexo 2.

5.3.2 Técnicas de recolección de información

En los estudios etnográficos las técnicas de recolección de información suelen ser de tipo cualitativo, lo cual “implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones

problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez et al., 1996, p. 10). Trazando una línea de coherencia entre los elementos constitutivos de la investigación, la siguiente tabla refleja el aporte de cada una de las técnicas seleccionadas en el logro de los objetivos del estudio y el informante que interviene en ello.

Tabla 3. Técnicas de recolección de información, objetivos específicos e informantes

	Objetivo 1 Trayectorias	Objetivo 2 Concepciones	Objetivo 3 Prácticas	Objetivo 4 Integración	Informante
Observaciones			x	x	Formadores ²⁰
Entrevistas y conversaciones	x	x		x	Formadores
Análisis documental		x		x	Documentos oficiales ²¹
Diario de campo de la investigadora	x	x	x	x	Investigadora

A continuación se detallan las técnicas de recogida de información utilizadas en este trabajo, incluyendo los objetivos de aplicación, el proceso de elaboración y su forma de registro.

5.3.2.1 La observación

La observación es uno de los mecanismos característicos para la recogida de información en la etnografía. Según Ruiz-Olabuénaga (2012, p. 125), la observación “es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”. En este sentido, la observación constituye una fuente informativa a través de la cual se accede a

²⁰ Si bien es cierto que en las observaciones el informante directo es el participante, se debe tener en cuenta el filtro interpretativo del investigador al momento de redactar las notas de campo. En este caso, la persona o grupo observado se manifiesta a través del investigador, en tanto éste último asume el compromiso de hacer una descripción fiel y lo más cercana posible a la realidad observada.

²¹ El análisis de los documentos oficiales del centro educativo permite acercarse al contexto pedagógico institucional. Los documentos de carácter pedagógico-didáctico posibilitan el análisis del pensamiento docente plasmado en la planeación o planificación de la enseñanza.

situaciones sociales y se percibe de forma directa, natural e inmediata la complejidad de la realidad empírica estudiada en su contexto particular (Flick, 2012).

En esta investigación se propone un proceso de observación no participante de las prácticas de enseñanza de los y las formadoras de maestros. La selección de este tipo de observación deviene del rol que adopta la investigadora, quien “mantiene la distancia de los acontecimientos observados para evitar influirlos” (Flick, 2012, p. 150). En términos prácticos, la observación no participante consiste “en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 153). No obstante, a pesar de la mínima participación pretendida en las observaciones, en los escenarios educativos siempre hay algún tipo de interacción entre el investigador, docentes y estudiantes. En este punto aparecen los matices entre la observación participante y no participante y entre los roles adoptados por el observador, haciendo que la distinción entre estos tipos de observación no sea radical en la práctica investigativa (Atkinson & Hammersley, 1994; Goetz & LeCompte, 1988).

La finalidad de esta técnica es identificar la particularidad de los procesos de formación ética dentro de la globalidad de las prácticas de enseñanza cotidiana. Es importante resaltar que cada formador posee sus propias concepciones y significados, haciendo uso de un lenguaje distinto al que maneja el investigador desde sus marcos teóricos (Sanger, 2001). Por tanto, es imprescindible analizar el significado de las palabras de los formadores para reconocer en ellas el discurso ético educativo que manejan.

El registro de las observaciones a través de las notas de campo es una actividad central en la investigación etnográfica y, por tanto, requiere de sistematicidad, meticulosidad y elaboración en tanto son el insumo para el análisis e interpretación (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001). Éstas son una construcción textual original del investigador sobre aquello que considera relevante para el problema de investigación, constituyendo así descripciones y representaciones sobre el discurso, los procesos sociales, las acciones cotidianas y el contexto en el que desenvuelven los participantes (Hammersley & Atkinson, 2001). Al respecto, “fieldnotes are an expression of the ethnographer’s deepening local knowledge, emerging sensitivities and evolving substantive concerns and theoretical insights” (Emerson et al., 2001, p. 335).

Con el fin de familiarizarse con esta técnica y de responder a la pregunta por el qué observar, se llevan a cabo una serie de observaciones previas como preparación para el trabajo de campo, dando inicio a un proceso de aprendizaje desde la mirada, el diálogo y el registro de notas (Ameigeiras, 2006). A lo largo de ocho sesiones de clase (17 horas de observación) del área de didáctica específica de un programa de formación del profesorado en una universidad colombiana, surgieron interrogantes frente a cómo llevar la teoría a la práctica. La realización de descripciones generales del ambiente de la clase, las acciones del profesor, el discurso, la relación con estudiantes, etc., permiten a la investigadora hacer ajustes y evidenciar elementos para llevar a cabo observaciones más precisas en el trabajo de campo.

A continuación se presenta la guía de observación tenida en cuenta en este estudio, la cual se compone de dimensiones y objetivos generales y específicos.

Tabla 4. Guía de observación

DIMENSIÓN		OBJETIVO
General	Desarrollo de la clase	Describir el ambiente del aula, la estructura de las clases, actividades, etc.
Específica	Discurso del formador	Identificar aquellas partes del discurso del formador que tengan contenido ético, centrándose específicamente en qué dice, por qué lo dice, cuál es el contexto del comentario y cómo lo dice.
	Acciones del formador	Identificar las acciones del formador que puedan tener contenido ético.
	Interacción formador/estudiante normalista	Describir los momentos de interacción entre el formador y el estudiante normalista.

Cabe mencionar que esta guía es fruto del marco conceptual de la investigación, el ejercicio práctico de familiarización y los constantes ajustes y reajustes a lo largo del proceso. El formato utilizado para consignar las notas de campo puede consultarse en el Anexo 3.

5.3.2.2 *La entrevista*

La entrevista es una herramienta metodológica que permite acceder al significado de las experiencias personales de los participantes, así como a sus sentimientos, pensamientos e intenciones por medio de preguntas. Para Taylor y Bogdan (1987, p. 101) las entrevistas son “*reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*”²². Asimismo, Valles (2002) considera la entrevista como un proceso comunicativo dentro de la investigación, orientado a conocer la experiencia personal del entrevistado: no sólo se indaga por los hechos mismos, sino también por la forma como éstos han sido vividos y relatados.

El valor metodológico de la entrevista se encuentra en la expresión y transmisión de ideas, creencias, concepciones y significados del sujeto a través de un acto de conversación y diálogo. Su finalidad es, por un lado, “captar la manera como la persona define la realidad y las relaciones que ella establece con los acontecimientos” (Deslauriers, 2004, p. 34) y, por otro, profundizar en las interpretaciones, interacciones y teorías que definen el mundo del participante. Para este estudio se emplea la entrevista semiestructurada, es decir, “*aquellas en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas*” (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p. 168). A pesar de que este tipo de entrevista se diseña de forma previa, ésta cuentan con la apertura y flexibilidad suficientes para abordar temas e interrogantes que surjan en el transcurso de la misma.

Siguiendo los planteamientos de Valles (2002), la construcción del guión de entrevista inicia con la definición de sus objetivos, la conversión de los objetivos de investigación en núcleos temáticos y dimensiones de análisis y, finalmente, el desarrollo de preguntas de entrevista utilizando un lenguaje coloquial con mayor o menor nivel de estructuración. En la siguiente tabla se plasma el resultado de este proceso.

²² Las cursivas son propias del texto original.

Tabla 5. Proceso de construcción del guión de entrevista

Objetivo general de la entrevista: conocer las trayectorias de los formadores, su marco ético personal y sus concepciones sobre formación ética.		
Núcleo Temático	Dimensión	Objetivo Específico
Aspectos biográficos del formador de maestros.	Trayectoria personal del formador.	Conocer los principales aspectos de la vida de los formadores relacionados con su formación como docente.
Marco ético personal del formador	Concepciones sobre ética.	Indagar en lo que piensa el formador sobre ética.
	Proceso de construcción de concepciones éticas del formador	Indagar el proceso de construcción de las concepciones éticas desde lo personal, formativo y profesional.
	Relación ética/función docente.	Indagar por la dimensión teleológica y deontológica del formador. Establecer relaciones entre el marco ético del formador y su profesión.
Concepciones sobre formación ética del formador	Concepciones sobre formación ética	Indagar en lo que piensa el formador sobre formación ética.
	Gestión en el aula	Obtener información sobre el desarrollo de los procesos de formación ética en el aula.

De este modo, se evidencia la transición de términos teóricos a términos prácticos en el proceso de investigación. La entrevista consta de 24 preguntas, puede ser consultada en el Anexo 4.

5.3.2.3 Las conversaciones informales

Las conversaciones informales son formas de entrevista que buscan obtener información por medio de interacciones más distendidas entre el investigador y los

participantes, denominándose *entrevista conversacional* (Valles, 2002). Éstas se caracterizan por ser espontáneas y desestructuradas al no tener un guión establecido, respondiendo a dos aspectos básicos: en primer lugar, la intermitencia de los temas y preguntas a lo largo de la estancia en el campo y, en segundo lugar, la improvisación como un proceso de toma de decisiones sobre qué indagar en el aquí y en el ahora.

Esta estrategia de recolección de información tiene relación directa con la observación y el rol que adopta el investigador en el campo (Valles, 2002). La combinación dada entre la observación y las conversaciones informales busca que “el despliegue de experiencias específicas del otro se alinee con el problema de investigación de manera sistemática” (Flick, 2012, p. 105). La utilización de esta técnica logra estrechar lazos de confianza y proximidad entre la investigadora y los participantes, siendo significativas a la hora de acceder a información específica, constituyendo así un mecanismo para profundizar en la comprensión del discurso y de las acciones de los participantes del estudio (Sabariego, Vilà, & Sandín, 2014).

5.3.2.4 *El análisis documental*

Los documentos escritos son una manifestación material de la cultura de las organizaciones, de los valores subyacentes, de las concepciones y actitudes que constituyen el modo de ser y de actuar de un grupo social o institución, ofreciendo al investigador evidencias e información relevante para la cuestión estudiada. Éstos poseen un importante valor metodológico para la descripción y comprensión del contexto de la investigación, enriqueciendo el análisis desde una perspectiva global (Simons, 2011). Tanto los registros públicos y oficiales como los documentos personales “permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 149), adquiriendo, de este modo, conocimientos sobre las personas y los hechos estudiados.

En el estudio desarrollado por Brownlee et al. (2012), se reconoce la falta de investigación que relacione el rol e influencia de la cultura pedagógica institucional con las epistemologías personales de los educadores en relación con los procesos de educación moral, educación en valores o formación ética, señalando que la información

contextual es importante para entender las concepciones y las prácticas de los educadores. Así pues, la finalidad de esta técnica es conocer la perspectiva formativa del centro educativo y contrastar los discursos institucionales con los discursos y prácticas de los formadores.

5.3.2.5 *El diario de campo*

El diario de campo de la investigadora, diferenciándolo de las notas provenientes de las observaciones, se asume como un registro de las reflexiones personales, metodológicas y procesuales que surgen durante la investigación. Desde el aspecto personal, llevar un diario de campo proyecta las reacciones del investigador frente al proceso, permite entender el estudio desde la perspectiva de quien lo hace, al tiempo que se analiza la realidad (García-Jorba, 2000). Desde el aspecto metodológico, su finalidad radica en la necesidad de documentar el proceso y las reflexiones llevadas a cabo, siendo útil para analizar cómo ha sido el proceso de recogida y análisis de la información. De esta manera, “se pueden apreciar los avances, identificar nuevas ideas, trazar nuevas estrategias de investigación, etcétera” (Hammersley & Atkinson, 2001, p. 209).

5.3.3 Técnicas de análisis de la información

El análisis cualitativo es la transición entre los datos brutos y la representación que el investigador hace de éstos, siendo un proceso reflexivo, cíclico, sistemático y creativo donde se tienen en cuenta tanto los aspectos procedimentales como interpretativos (Coffey & Atkinson, 2003). Tal y como lo señala Flick (2014a), el análisis cualitativo es la clasificación e interpretación del material textual con el fin de hacer afirmaciones sobre las dimensiones implícitas y explícitas del objeto de estudio, sus estructuras de significado y lo que éstas representan, permitiendo al investigador hacer una organización conceptual a partir del establecimiento de relaciones.

Si bien es cierto que en el proceso de recogida y análisis de información se dan distintos niveles de interpretación desde los más básicos hasta otros más abstractos y complejos (Alvesson & Skoldberg, 2000), el análisis constituye el pensamiento del investigador

respecto a lo que representan los datos. Esto se concreta en una construcción teórica a partir de la elaboración de categorías y del establecimiento de sus relaciones, articulando la descripción de una realidad determinada y la visión conceptual de la misma.

El objetivo del análisis en esta investigación es describir e interpretar las estructuras temáticas presentes en las concepciones y prácticas en formación ética de los y las formadoras de maestros; identificar las condiciones socio-históricas de los participantes, así como las condiciones institucionales en que tienen lugar las prácticas de enseñanza y, por último, interpretar los hallazgos a la luz de la formación de maestros. Para este fin se plantea un análisis cualitativo basado en el uso abierto, flexible y pragmático de las estrategias de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Charmaz & Mitchell, 2001; Strauss & Corbin, 2012).

Así pues, se propone una codificación orientada por criterios temáticos en función del tema abordado (Rodríguez et al., 1996). La codificación se asume desde una perspectiva amplia de selección, enfoque, segmentación, abstracción y transformación de los datos para hacerlos manejables, abriendo un abanico de posibilidades analíticas (Coffey & Atkinson, 2003). Este proceso se orienta de manera deductiva e inductiva al utilizar, en primer lugar, categorías construidas a partir del marco teórico y, en segundo lugar, categorías que emergen de los datos mismos. Mediante este procedimiento de codificación se identifican y visibilizan los conceptos centrales en las concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros, permitiendo comparar la información recogida a través de las distintas técnicas y posibilitando la elaboración de un continuo de correspondencias y diferencias a partir del material empírico (Flick, 2012).

Asimismo, se plantea la codificación axial como una forma de identificar las categorías principales y las correspondientes subcategorías, relacionándolas a través de la conformación de familias de códigos y categorías. En la codificación axial se especifican las propiedades y dimensiones de las categorías, ensamblando de nuevo los datos que de manera previa han sido fragmentados con el fin de dar coherencia al análisis (Charmaz, 2006). Este procedimiento de codificación y categorización se

realiza a través del programa informático *ATLAS.ti*, donde se sistematizan, organizan y estructuran los datos textuales provenientes de las diferentes fuentes de información.

Por último, se encuentra la etapa de escritura del texto etnográfico y construcción de conclusiones. El proceso de engranaje, redacción y comunicación de los resultados es en sí mismo un nivel más del análisis en el que se delimitan, clarifican y conjugan un sinnúmero de aspectos que permiten ver de manera global el fenómeno investigado. La complejidad de la etapa de escritura de los resultados en una investigación etnográfica se mueve entre el ámbito de lo descriptivo y de lo interpretativo con el fin de retratar el modo pensar y de hacer de los participantes (Velasco et al., 1993; Wolcott, 2001). De este modo, las conclusiones emergen en la mente del investigador desde una perspectiva abierta y escéptica durante el proceso, siendo verificadas o rechazadas en la medida en que se hacen explícitas y fundamentadas en los datos.

5.3.4 Criterios de rigor científico de la investigación

La cuestión de la calidad de la investigación cualitativa se aborda desde la necesidad de valorar y demostrar la aplicación rigurosa de los métodos y técnicas en el manejo de los datos (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012). La cuestión a la que se enfrenta todo investigador es, precisamente, la búsqueda de la veracidad, la corrección y la inteligibilidad desde el replanteamiento crítico continuo. De esta forma, llevar a cabo una investigación rigurosa, coherente, metódica y respetuosa con el contexto es imprescindible para hacer una interpretación adecuada de la realidad.

Existen diferentes perspectivas frente a los cánones de rigor en la investigación cualitativa²³, los cuales reconocen su autonomía desde los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos; sin embargo, aún persiste en ciertos ámbitos la aplicación de criterios cuantitativos a la valoración de estudios cualitativos. En lo que respecta a este estudio, las acciones desarrolladas para garantizar la calidad y el rigor se basan en

²³ Sandín (2003) recoge algunas de las propuestas que han abierto el camino al debate del rigor en la investigación cualitativa, tales como los criterios convencionales o positivistas (validez, fiabilidad, objetividad), los criterios paralelos o alternativos (Guba, 1989; Lincoln & Guba, 1990; Miles & Huberman, 1994), los criterios constructivistas (Guba & Lincoln, 1989) y los criterios emergentes (Lincoln, 1995).

las técnicas señaladas por Skrtic (1985, citado por Ruiz-Olabuénaga, 2012) para los criterios de credibilidad, dependencia, transferibilidad y confirmabilidad en la investigación cualitativa (Lincoln & Guba, 1990). Asimismo, se tienen en cuenta los procedimientos señalados por Noreña et al. (2012), tal como se presenta a continuación:

a) **Credibilidad o valor de verdad:** hace referencia a la relación que debe existir entre los resultados del estudio y el fenómeno observado. Los resultados deben reflejar la realidad evitando conjeturas infundadas y sesgos del investigador. Para lograr credibilidad en este estudio se consideran los siguientes aspectos:

- Se realiza un trabajo de campo persistente e intensivo en el escenario, haciendo énfasis en los puntos característicos y relevantes del problema estudiado.
- Se lleva a cabo la triangulación de técnicas de recolección de información²⁴.
- Se realiza un ejercicio constante de reflexión y autocrítica por parte de la investigadora sobre la influencia de sus actitudes, orientaciones, ideas e intereses en el proceso de investigación.

b) **Dependencia:** se relaciona con la consistencia, estabilidad, coherencia y congruencia de los datos. La complejidad propia de la investigación cualitativa hace que exista una gran variabilidad en los datos debido a la amplitud de situaciones que pueden ser analizadas. En este estudio se toman las siguientes medidas para lograr consistencia:

- Se asume con responsabilidad y rigor el registro de la información recogida a través de las técnicas seleccionadas. Se hacen descripciones lo más exactas, completas, precisas y fieles a aquello observado y escuchado. De igual modo, las entrevistas se transcriben de forma textual.
- Los instrumentos de recolección de información fueron validados por expertos con el fin de determinar la calidad y coherencia del proceso de investigación. El informe de investigación es sometido al juicio crítico de los directores de tesis.

²⁴La triangulación es una estrategia para incrementar el alcance, la profundidad y la consistencia metodológica del estudio; es un mecanismo de control de calidad que aumenta la confiabilidad mediante el ejercicio de contrastación de informaciones y/o interpretaciones coincidentes o discordantes (Ruiz-Olabuénaga, 2012).

- c) **Transferibilidad:** se refiere al grado de aplicabilidad que tienen los resultados de un estudio en otros contextos, tal como lo menciona Noreña et al. (2012, p. 267), “podríamos decir que los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles de acuerdo con el contexto en que se apliquen”. En este sentido, se desarrollan las siguientes acciones para que la comunidad académica pueda identificar diferencias y similitudes con otros contextos.
- Se describen las características del contexto y de los participantes de manera amplia, especificando los criterios de selección de los mismos.
 - Se explican las decisiones y acciones realizadas en el estudio, describiendo el proceso de trabajo de campo y análisis de la información.
- d) **Confirmabilidad:** se refiere a la objetividad, neutralidad y transparencia, evitando así que los resultados estén sesgados por prejuicios, motivaciones o intereses del investigador. Se asumen los siguientes aspectos:
- Se propuso hacer un proceso de validación mediante la revisión y corrección de la transcripción de entrevistas. A cada participante se envió un correo electrónico invitándolo a revisar, corregir y/o añadir lo que considerara necesario; sin embargo, no se tuvo una respuesta positiva ante esta estrategia, tomando la decisión de retirarla.
 - Las ideas desarrolladas en este informe de investigación son producto de las reflexiones de la investigadora a partir de los datos empíricos y de la revisión teórica debidamente citada y referenciada. Los resultados son contrastados con la literatura existente.
 - Se anexan las evidencias y los textos base a partir de los cuales se desarrolla el proceso de codificación y categorización.
- e) **Adecuación teórico-epistemológica:** se refiere a la correspondencia entre el problema de investigación y la teoría existente. Se toman las siguientes medidas:
- Se realiza un estado de la cuestión que confirma la pertinencia de la investigación y da una visión global del campo de estudio.
 - El diseño de la investigación es flexible, permitiendo hacer ajustes y efectuar cambios según las condiciones emergentes del estudio.

- Se procura seguir una línea de coherencia entre los objetivos, referentes teóricos, diseño metodológico, resultados y conclusiones.
- f) **Relevancia:** este criterio se relaciona con la evaluación del nivel de logro de los objetivos planteados. Se tienen en cuenta los siguientes aspectos:
- Se comprende el objeto de estudio desde los referentes teóricos y empíricos.
 - Hay claridad en los resultados obtenidos, dedicando a cada objetivo de investigación un capítulo de análisis de resultados.
 - Se evalúa el diseño metodológico del estudio, manifestando los aspectos positivos y las limitaciones del proceso. También, se evidencian los elementos que requieren mayor indagación y las futuras líneas de investigación.

5.3.5 Criterios de rigor ético de la investigación

En un estudio cualitativo –más aún cuando su eje central es la formación ética– no pueden dejarse de lado las consideraciones éticas del proceso. Tal y como lo señalan Mirvis y Seashore (1982, p. 100; citados por Miles & Huberman, 1994, p. 288) “naivete [about ethics] itself is unethical”. En este sentido, la investigación cualitativa no se reduce a la aplicación de técnicas y procedimientos específicos, sino que requiere de rigor y sentido ético para tomar decisiones que se materializan a través de medidas prácticas, metodológicas y estratégicas (Miles & Huberman, 1994; Sandín, 2003).

Existe una relación directa entre los criterios de rigor científico y los criterios éticos ya que ambos parten del principio de responsabilidad del investigador²⁵. Esta relación la establece Flick (2014b) desde tres supuestos: 1. la calidad es una condición previa para una investigación éticamente sólida. 2. La reflexión sobre los aspectos éticos es un rasgo de la calidad de la investigación. 3. Investigar conforme a los estándares de calidad puede generar conflictos entre las decisiones metodológicas y los criterios

²⁵ Estos aspectos también se relacionan con los supuestos ontológicos y epistemológicos de la investigación.

éticos²⁶. Así pues, la reflexión ética en la investigación social está asociada a los siguientes aspectos: en primer lugar, las acciones del investigador en relación con los participantes (interacción y diálogo); en segundo lugar, la rigurosidad metodológica como garante de validez y, en tercer lugar, la preservación del contexto social y de la voz del participante.

Ahora bien, diferentes planteamientos éticos sustentan la investigación cualitativa, por ejemplo: la ética pragmática desde las consecuencias que tiene la investigación sobre los participantes, las instituciones y la sociedad; la ética deontológica desde el respeto a los derechos de los participantes; la ética de la virtud y del carácter en cuanto a las cualidades personales de investigador; la ética kantiana al asumir a los participantes como fines en sí mismos y no como simples medios para obtener información, reconociendo su subjetividad e historicidad; la ética relacional desde el cuidado y en el respeto hacia los participantes y el contexto (Miles & Huberman, 1994; Schwandt, 2007).

Dichos planteamientos se traducen en el principio de la beneficencia, el respeto y la justicia (Murphy & Dingwall, 2001; Sieber, 1992; Spradley, 1980). La beneficencia se refiere a la virtud de hacer el bien para los individuos y la ciencia, reduciendo el daño que se pueda causar con la investigación. El respeto está relacionado con proteger la autonomía y la determinación propia de los participantes. La justicia busca asegurar procedimientos seguros y cuidadosos con los participantes, sin incurrir en su explotación para beneficio del investigador.

Esta investigación sigue los principios éticos mencionados y emplea criterios como el consentimiento informado, la confidencialidad y la responsabilidad. A continuación se especifican los términos prácticos asumidos:

- **Respeto por los participantes:** se cuidan los momentos de interacción, procurando en todo momento no hacer sentir incómodo al participante con las indagaciones y presencia diaria en el aula. Las implicaciones prácticas se ven reflejadas en el proceso de construcción de la entrevista, en el lenguaje usado a nivel formal e

²⁶ Dichos conflictos están referidos al alcance y consecuencias de determinadas prácticas investigativas, por ejemplo, la utilización de algunas estrategias aumenta la calidad del estudio por el nivel de detalle en los datos; no obstante, puede vulnerar la estabilidad y bienestar del participante.

informal y en la aceptación de la voluntad de los participantes respecto a su continuidad en el estudio en los momentos en que éstos sintieron la presencia de la investigadora como invasiva de su espacio docente.

- **Solicitud de permisos y consentimiento informado:** este estudio buscó la aprobación de la institución educativa para acceder a sus instalaciones y documentar la vida escolar diaria. También, fue imprescindible la autorización de cada formador para ingresar a sus clases y hacer la grabación de los respectivos audios, de ahí que la participación fuera voluntaria. A cada participante se informa de los propósitos, metodología, procedimientos y duración de la estancia en el campo; se especifica el tipo de relación entre la investigadora y los participantes; se clarifican las interacciones propuestas; las observaciones y entrevistas se programan en común acuerdo con los participantes; se especifica el rol y el nivel de compromiso de cada una de las partes; se garantiza la confidencialidad de la información y el anonimato de los individuos reemplazando su nombre verdadero por un código. El consentimiento informado construido y aplicado en esta investigación puede consultarse en el Anexo 5.
- **Responsabilidad social y divulgación del conocimiento:** una vez finalizada la investigación se facilitará a la institución educativa el informe para la revisión y mejoramiento de los procesos de formación de maestros. Cabe desatacar la importancia de generar confianza en la comunidad escolar sobre la investigación y la figura del académico que proviene de instituciones de educación superior ya que, por lo general, hay sensación de rechazo y distanciamiento. En cuanto a la responsabilidad con la comunidad académica, no sólo se plantea comunicar los resultados a través de publicación de artículos y participación en eventos, también es importante comunicar los aspectos positivos y negativos de las decisiones metodológicas asumidas con el fin de que otros investigadores tengan este conocimiento y puedan comprender el objeto de estudio desde otras perspectivas.
- **Compromiso de *no al plagio*:** a través de la revisión rigurosa y la debida citación de las fuentes se reconoce y respeta el trabajo y la tradición de la comunidad

académica, se difunde el conocimiento y se da credibilidad y validez a los argumentos desarrollados.

CAPÍTULO 6. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El trabajo de campo y el análisis de la información se caracterizan por ser procesos sistemáticos, dinámicos y creativos con base en la fundamentación teórica previa; no obstante, en el terreno se desarrollan una serie de etapas no lineales que confrontan aquello que se planifica con la realidad del contexto estudiado. En este sentido, un informe de investigación etnográfica se considera completo si aborda la experiencia del investigador, su rol en el estudio, el acceso y abandono del campo, las decisiones metodológicas y las estrategias fracasadas (del Rincón, 1997; Goetz & LeCompte, 1988; Rodríguez et al., 1996; Taylor & Bogdan, 1987; Wilcox, 1993). Así pues, el objetivo de este capítulo es describir y hacer explícita la experiencia de investigación teniendo en cuenta los diferentes momentos, actividades, logros y dificultades en el terreno. La idea es llevar al plano de lo público un proceso de investigación que también constituye un proceso de aprendizaje, marcado por el constante ajuste y reajuste, el ir y venir sobre distintos temas para tomar decisiones en la búsqueda de caminos que lleven a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

6.1 Proceso de investigación en el campo

El trabajo de campo requiere de la generación de las condiciones necesarias para acceder al contexto natural de los participantes y obtener la información necesaria. Esto implica saber gestionar las relaciones interpersonales para establecer lazos de confianza, desarrollar la sensibilidad investigativa para captar la complejidad de aquello que se estudia, saber aproximarse y, al mismo tiempo, tomar distancia del contexto estudiado, entre otros aspectos.

6.1.1 Acceso al escenario de la investigación

El primer momento en un estudio etnográfico en el contexto escolar se caracteriza por establecer un frente de entrada al escenario del estudio, en este caso la Escuela Normal Superior de Manizales. Esto fue posible gracias a la colaboración de una persona

externa que hizo las veces de puente de comunicación entre la investigadora y el centro educativo. De esta manera, se concreta una cita con los directivos de la institución donde se expone la propuesta de investigación y se solicita autorización para el acceso. Luego de esta presentación formal, se recibe el visto bueno para dar inicio a las labores de investigación. Cabe resaltar que este encuentro tuvo lugar la tercera semana de enero de 2015, previo inicio del curso escolar.

6.1.2 Reconocimiento del centro educativo

Con el aval recibido se inicia el trabajo de campo, identificando la dinámica general del centro educativo y los posibles participantes del estudio. Durante los primeros días se cuenta con el acompañamiento diario de la coordinadora del PFC, quien proporciona un espacio para la investigadora visitante en el despacho del equipo de pedagogía. Esta ubicación es privilegiada ya que desde allí se puede observar lo que sucede en el colectivo de formadores. La presencia de una persona externa a la institución genera curiosidad entre los docentes, dando lugar a la interacción con ellos.

6.1.3 Contacto con los formadores del PFC

Una vez identificados los formadores pertenecientes al PFC, se concreta una lista de 12 potenciales participantes del estudio²⁷. El proceso de contacto con dichos docentes se establece por vía formal a través de la coordinadora del PFC y, también, por vía informal, abordando de manera individual a cada formador con el fin de exponer la propuesta de investigación e invitarlo a participar. Este es un momento clave en el cual no sólo se conversa con el docente, también se entrega un resumen ejecutivo del estudio, haciendo énfasis en las consideraciones éticas del proceso. De este modo, 10 de los 12 formadores demuestran disposición e interés en la investigación, concretando su participación mediante la firma del consentimiento informado (ver Anexo 5). Un formador decide no hacer parte del estudio, alegando sentirse *vigilado y evaluado*.

²⁷ Para garantizar el principio de anonimato, se utiliza un código de identificación para cada participante. Éste consiste en la letra mayúscula F (formador), seguido de un número del 1 al 12. El orden de los participantes es aleatorio.

Asimismo, se desestima la participación de una formadora de maestros debido a la incompatibilidad de horarios para observar sus prácticas de enseñanza.

6.1.4 Recogida de información

Llegar a un acuerdo con los participantes implica determinar un horario específico para observar sus clases. El trabajo de campo tuvo lugar cinco días a la semana en el horario de la jornada escolar (7-13:30h), durante los meses de febrero a junio de 2015. A continuación se presenta la distribución de las actividades semanales de la investigadora en la institución educativa.

Tabla 6. Distribución de actividades semanales en el centro educativo

	1	2	3	4	5	6
	7h	8h	9h	10:30-11:25h	11:25-12:25h	12:25-13:15h
L	Observación		Observación		Observación	Observación
M	Observación		Observación			
Mi	Observación		Observación			
J	Tareas de registro y otros					
V	Observación				Observación	

El orden de implementación de las técnicas de recolección de información fue el siguiente: el proceso inicia con la observación de prácticas de enseñanza, de manera paralela se llevan a cabo conversaciones informales, se accede a distintos documentos institucionales y, cuando se logra un nivel básico de confianza con los participantes, se llevan a cabo las entrevistas.

6.1.4.1 *Lo que sucede en el aula: la observación*

La observación es una de las técnicas principales dentro de una investigación etnográfica. Si bien es cierto que el estudio se centra en la figura del formador, no se desconoce el papel de los estudiantes en el proceso. Tal como se menciona en el apartado dedicado a la unidad de análisis, cada grupo observado cuenta con un promedio de 25 estudiantes normalistas. En este sentido, los estudiantes fueron informados de los objetivos y procedimientos del estudio ya que es importante que “los

participantes reconozcan al investigador como un especialista legítimo que ha tomado las precauciones éticas necesarias para la estructuración de su investigación” (Angrosino, 2012, p. 38). De este modo, se llevan a cabo un total de 45 observaciones, tal como se presenta a continuación:

Tabla 7. Horas de observación por participante

	No. Observaciones	No. Horas de observación
F1	4	4
F2	5	10
F3	2	2
F5	4	4
F7	4	7
F8	5	5
F9	3	3
F10	5	5
F11	10	10
F12	3	3
Total	45	53

En el proceso de la observación aparecen dificultades relacionadas con la identificación de aquello que se busca y que es relevante para el estudio. Surge la necesidad de encontrar la identidad de la investigación volviendo sobre los objetivos planteados y sobre la esencia del trabajo etnográfico con el fin de propiciar apertura, sensibilidad y flexibilidad con la realidad, agudizando los sentidos hacia el problema estudiado. De este modo, las siguientes preguntas permitieron depurar y hacer más selectiva la observación: ¿qué dice el profesor?, ¿por qué lo dice?, ¿cómo lo dice?, ¿cuándo lo dice?, ¿qué hace el profesor?, ¿por qué lo hace?, ¿para qué lo hace?, ¿cuándo lo hace?, ¿cómo es la interacción entre profesor/estudiante(s)?

La ubicación para realizar las observaciones cambia según las características del aula. En la aulas grandes, el sitio más indicado para la investigadora fue la parte trasera ya

que desde allí se tiene una vista panorámica de todo lo que sucede y la escritura de las notas de campo se puede hacer con mayor libertad; por el contrario, en aulas más pequeñas se debe compartir la mesa con los estudiantes, respondiendo a la forma de trabajo propia del modelo pedagógico que maneja la institución.

Así pues, el registro de notas primarias dentro del aula se desarrolla en un cuaderno. Con algunos participantes no se presentan inconvenientes para realizar anotaciones durante la clase; por el contrario, otros formadores evidencian incomodidad. En estas situaciones se escriben comentarios cortos y se retienen en la memoria los detalles más significativos para hacer el registro de manera posterior. Teniendo en cuenta las limitaciones de la memoria y la adaptación a este proceso de registro pormenorizado de aquello que se escucha y se observa, se toma la decisión de apoyar las notas en la grabación de los audios con el fin de facilitar la reconstrucción de las situaciones observadas e incorporar las palabras reales que usan los formadores ya que “los «vocabularios locales» nos proporcionan valiosas informaciones sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo y forman la «construcción social de la realidad»” (Hammersley & Atkinson, 2001, p. 200). De esta manera, se completan y editan las notas de campo en archivos digitales, procurando hacer una descripción precisa y fiel que incluye momentos específicos del discurso de los formadores. En el Anexo 6 se pueden consultar los registros de observación llevados a cabo, respetando el compromiso de anonimato y confidencialidad con los participantes.

6.1.4.2 El pensamiento ético de los formadores: las entrevistas y conversaciones

Las entrevistas se llevan a cabo transcurridos dos meses en el campo, luego de establecer unos lazos mínimos de confianza. Así pues, se solicita a cada uno de los formadores un espacio en su agenda para la realización de una entrevista, cuya duración es de máximo una hora. A cada participante se le envía un correo electrónico recordando fecha, hora y lugar acordado y explicando el objetivo y aspectos prácticos de la entrevista. Asimismo, se adjunta el guión con el fin de que el participante conozca

de manera anticipada las preguntas y reflexione sobre ellas. En total se llevaron a cabo nueve entrevistas²⁸.

Tabla 8. Fecha y duración de entrevistas

	Fecha entrevista	Duración
F1	20 de marzo 2015	50 minutos
F2	13 de mayo 2015	1 hora
F3	15 de abril 2015	27 minutos
F5	10 de abril 2015	43 minutos
F7	09 de abril 2015	40 minutos
F8	08 de abril 2015	1 hora 30 minutos
F9	17 de abril 2015	59 minutos
F11 ²⁹	27 de abril 2015	-
F12	08 de abril 2015	1 hora 10 minutos

Si bien es cierto que el proceso de transcripción es dispendioso, la investigadora decide hacerlo de manera personal. Esta tarea aporta al componente formativo, permite revivir los momentos de entrevista y apropiarse la información para su posterior análisis. Tal como se menciona en el apartado de *criterios de rigor y calidad de la investigación*, las transcripciones fueron devueltas a los participantes como estrategia de validación; sin embargo, sólo uno de ellos la revisó, sintiéndose incómodo y poniendo en duda su participación en el estudio. En el Anexo 7 se pueden consultar las entrevistas transcritas.

Por su parte, las conversaciones informales tuvieron lugar en la medida de las posibilidades de los participantes después de las clases, en algún encuentro esporádico en el despacho del equipo de pedagogía o durante el descanso. Éstas fueron puntuales

²⁸ Con el participante F10 no se logró programar un encuentro. Es de mencionar que este proceso estuvo marcado por inconvenientes que reflejan la dificultad de acceso a la información tales como la falta de tiempo, las cancelaciones y los incumplimientos. Además, fueron constantes las interrupciones durante el desarrollo de las entrevistas por parte de estudiantes y docentes, lo cual no permitió la suficiente concentración y tranquilidad para su realización.

²⁹ El participante F11 dio respuesta escrita a las preguntas de la entrevista, enviándolas a la investigadora vía correo electrónico.

debido a los apretados horarios de los formadores. En el Anexo 8 se hace la relación de las conversaciones establecidas.

6.1.4.3 El marco referencial institucional: los documentos

Los documentos de orden normativo-institucional y pedagógico-didáctico son instrumentos clave para aproximarse al problema de investigación desde los discursos oficiales. De manera inicial se incursiona en la revisión de la normativa que rige las Escuelas Normales Superiores en Colombia y los documentos institucionales, permitiendo comprender los marcos en los cuales están inscritas las prácticas de enseñanza de los formadores. Conforme el trabajo de campo avanza, se recaban algunas guías de aprendizaje utilizadas en las clases observadas. En el Anexo 9 se presenta la lista de los documentos incluidos en el análisis.

6.1.4.4 Las reflexiones sobre el proceso: el diario de campo

La escritura del diario de campo constituye en este caso una evidencia del proceso de aprendizaje. Allí se consignaron las reflexiones y las experiencias de la investigación, evidenciando los aciertos y las limitaciones del diseño metodológico planteado. Este proceso propicia procesos metacognitivos en tanto diario epistemológico. En el Anexo 10 se aprecian algunos fragmentos del diario de campo de la investigadora.

6.1.5 Salida del campo

La salida del campo responde al cumplimiento de los objetivos trazados. Esta etapa del proceso se realiza de manera progresiva, informando tanto a los formadores como a las directivas de la institución sobre las actividades realizadas. De esta manera, se hace la transición entre la recolección y la organización de la información. Si bien es cierto que a lo largo de la estancia en el campo se editaron las notas de campo, es en este momento cuando se hace una primera lectura general de los datos brutos.

6.1.6 Cronograma de actividades

En la siguiente tabla se resumen las etapas llevadas a cabo en el trabajo de campo, así como los tiempos cronológicos en que se desarrollaron.

Tabla 9. Cronograma del trabajo de campo

	01/2015	02/2015	03/2015	04/2015	05/2015	06/2015
Acceso al campo	X					
Actividades de contextualización	X	X				
Contacto con los participantes		X				
Observaciones		X	X	X	X	
Entrevistas			X	X	X	
Conversaciones informales		X	X	X	X	X
Recogida de documentos		X	X	X	X	
Diario de campo		X	X	X	X	X
Salida del campo						X

6.2 Proceso de análisis de la información

El análisis de la información se caracteriza por la rigurosidad en el manejo de los datos. A continuación se exponen las decisiones metodológicas del análisis y los resultados obtenidos. Este proceso se ha configurado desde los ejes de la preparación del material, la codificación y la categorización de los documentos, las entrevistas y las observaciones en correspondencia con los objetivos de investigación.

La preparación del material incluye la edición de las notas de campo, las cuales poseen una instancia interpretativa implícita que sienta las bases para el análisis posterior (Emerson et al., 2001). Este proceso, junto con la transcripción de entrevistas, genera una inmersión progresiva en los datos, permitiendo hacer un reconocimiento inicial de las temáticas centrales y dando una idea global del contenido de los datos recogidos.

Con el fin de identificar y diferenciar la información proveniente de cada una de las técnicas utilizadas, se emplea el siguiente sistema de notación: para las observaciones se usa la letra mayúscula O, seguida del número de la observación y el código del formador, por ejemplo: O1-F11 (observación 1, formador 11). La fecha de realización se incluye en el encabezado de cada archivo, junto con otros datos como hora, grupo y asignatura. Para las entrevistas se usa el mismo modelo, pero utilizando la letra mayúscula E de entrevista: E1-F1 (entrevista 1, formador 1). De igual manera con las conversaciones informales: C1-F9 (conversación informal 1, formador 9). En el caso de los documentos, éstos se agruparon por clase (normativos, institucionales, pedagógico-didácticos). Se utiliza la letra mayúscula D de documento, la clase de documento y las iniciales del título del mismo: DN-D4790 (documento normativo - Decreto 4790).

De manera posterior, se ingresa la información en el programa informático *ATLAS.ti*. Se crean tres proyectos o unidades hermenéuticas agrupadas de la siguiente manera: la primera unidad hermenéutica contiene los documentos normativos-institucionales y pedagógicos-didácticos; la segunda está integrada por las transcripciones de entrevistas y conversaciones informales y, la tercera, esta conformada por los registros de observación. La relación de documentos primarios usados en cada una de las unidades hermenéuticas y la forma de identificación de cada uno de ellos puede consultarse en el Anexo 11.

En esta lógica, se establecen tres niveles de profundidad en el análisis. El primero se corresponde con el análisis de documentos con el fin de adentrarse en la perspectiva institucional en la que se inscriben las prácticas de los formadores. El segundo se relaciona con el discurso de los formadores a través de las entrevistas, desde allí se accede a lo que los participantes creen que enseñan y cómo lo enseñan. El tercer nivel se aborda desde las prácticas de los formadores a través de la observación, conociendo lo que sucede al interior del aula. Esta forma de análisis permite acceder a la singularidad de cada uno de los componentes de la investigación y, de este modo, establecer correspondencias y diferencias entre los discursos oficiales, el pensamiento de los formadores y sus prácticas.

Se procede a realizar una codificación del material. Este proceso se lleva a cabo por vía deductiva e inductiva. En el primer caso, se usan las categorías construidas a partir del

marco teórico y, específicamente, los núcleos temáticos y dimensiones diseñadas para el guión de entrevista. Desde el aspecto inductivo, por medio de la codificación abierta se identificaron conceptos y se descubrieron sus dimensiones y propiedades a través del escrutinio cuidadoso de los datos (Strauss & Corbin, 2012). Se usó la herramienta de análisis frase por frase, teniendo cuidado de no extraer las palabras de su contexto general. En la medida en que se segmentaron los textos se asignaron códigos a las distintas unidades de significado. Los códigos describen conceptualmente un fenómeno, ayudando al investigador a ordenar los datos para su posterior interpretación (Miles & Huberman, 1994). En esta fase se realiza un primer trabajo analítico que vincula los distintos fragmentos con las ideas conceptuales del investigador. El proceso de codificación se depuró de manera progresiva en la medida en que los textos fueron leídos y releídos. De este modo, la categorización como un proceso de agrupación se dio como un evento paralelo producto de las relaciones entre los códigos.

A continuación se expone el resultado de la codificación y categorización realizada al conjunto de documentos, entrevistas y observaciones. En la práctica no se lleva a cabo un análisis lineal, pero para efectos de coherencia en el informe dichos resultados se presentan en el orden mencionado.

6.2.1 Codificación y categorización de los documentos

El proceso de análisis de documentos estuvo orientado, por un lado, a la contextualización institucional y, por otro, al diseño de las guías de aprendizaje que utilizan los formadores de maestros en sus procesos como parte de la práctica educativa. La revisión y análisis de los documentos seleccionados arroja una dimensión denominada *marco referencial de la institución educativa*. Esta dimensión agrupa tres categorías desde las cuales se entienden los marcos teóricos institucionales y los ideales formativos en los cuales se inscriben las prácticas de los educadores. La primera categoría, denominada *perspectiva pedagógica institucional*, contiene elementos que configuran los pilares pedagógicos institucionales. La segunda categoría aborda los *valores institucionales* que están inmersos en los discursos oficiales del centro educativo. Por último, se contempla la categoría *planificación de la enseñanza y*

formación ética como una forma de evidenciar aspectos de formación ética en las guías de aprendizaje a las que se tuvo acceso.

Tabla 10. Categorización del marco referencial institucional

Categoría	Definición	Códigos
<i>Perspectiva pedagógica institucional</i>	Concepción institucional sobre los aspectos pedagógicos que orientan los procesos de formativos, incluida la formación de maestros.	Modelo pedagógico institucional Modelo de formación en valores y competencias ciudadanas Modelo de formación de maestros Finalidades educativas Visión del formador de maestros Visión del estudiante normalista
<i>Valores institucionales</i>	Conjunto de valores que la institución educativa prioriza en sus procesos formativos.	Liderazgo, participación y democracia, responsabilidad, autonomía, convivencia, respeto, identidad, compromiso, solidaridad, cooperación, inclusión, honestidad.
<i>Planificación de la enseñanza y formación ética</i>	Elementos metodológicos que pueden evidenciar aspectos de la formación ética en la planificación de la enseñanza a través de las guías de aprendizaje. La fase de planificación hace parte de las prácticas educativas de los formadores, correspondiendo a un proceso complejo de toma de decisiones sobre lo que se va a enseñar.	Competencias a desarrollar Contenidos Estrategias Actividades en clase Criterios de evaluación

En síntesis, el análisis de documentos está conformado por un total de 23 códigos distribuidos en un total de 180 unidades de significado (citas o evidencias). Los códigos construidos y su respectiva definición se detallan en el Anexo 12.

6.2.2 Codificación y categorización de entrevistas y conversaciones

El análisis de entrevistas y conversaciones estuvo orientado a responder los dos primeros objetivos específicos del estudio, relacionados con las trayectorias de los formadores y las concepciones sobre formación ética. De este modo, el resultado del análisis se estructura en tres dimensiones: *aspectos biográficos*, *concepciones sobre ética y formación ética* y, por último, *concepciones emergentes*.

En primer lugar, la dimensión denominada *aspectos biográficos* abarca cuatro categorías acerca de las trayectorias de los participantes y el proceso de construcción de su dimensión ética: familia, formación normalista, formación universitaria y experiencia profesional.

Tabla 11. Categorización aspectos biográficos

Categoría	Definición	Códigos
<i>Familia</i>	Aspectos familiares que han influenciado la construcción de la dimensión ética y vocacional del formador.	Origen de los formadores Rol de la madre Valores familiares Valores religiosos
<i>Formación normalista</i>	Aspectos de la formación normalista que han influenciado la construcción de la dimensión ética y vocacional del formador.	Ingreso a la escuela normal Influencia de los primeros educadores Valores pedagógicos
<i>Formación universitaria</i>	Aspectos de la formación universitaria que han influenciado la construcción de la dimensión ética y vocacional del formador.	Estudios universitarios Formación permanente Valoración de la experiencia universitaria
<i>Experiencia profesional</i>	Aspectos de la experiencia profesional que han influenciado la construcción de la dimensión ética del formador.	Experiencia formando maestros Recorridos laborales

En segundo lugar, la dimensión *concepciones sobre ética y formación ética* está conformada por dos categorías: la primera ilustra el pensamiento de los formadores

sobre el término ética y, la segunda, hace una aproximación a la manera cómo los formadores creen que incluyen la formación ética en sus procesos didácticos.

Tabla 12. Categorización concepciones sobre ética y formación ética

Categoría	Definición	Códigos
<i>Concepciones sobre ética</i>	Conjunto de visiones y/o teorías que los formadores han elaborado respecto a la ética y a la aplicación de la misma en la vida diaria en el aula.	<p>Ética como análisis de consecuencias</p> <p>Ética como cumplimiento de normas</p> <p>Ética como realización de vida</p> <p>Ética como vivencia de valores</p> <p>Referentes éticos de los formadores</p>
<i>Desarrollo de la formación ética desde la perspectiva de los formadores</i>	Elementos metodológicos que constituyen la concepción de formación ética de los formadores.	<p>Concepciones de formación ética</p> <p>Concepción de aprendizaje ético</p> <p>Finalidades de formación ética</p> <p>Contenidos de formación ética</p> <p>El ejemplo como medio de formación ética</p> <p>Otras estrategias de formación ética</p> <p>Evaluación del proceso de formación ética</p>

En tercer lugar, la dimensión *concepciones emergentes* hace referencia a elementos que de manera inicial no se tuvieron en cuenta; sin embargo, aparecen de manera reiterada en el discurso de los participantes. Dichas concepciones conforman dos categorías: por un lado, aparece un conjunto de aspectos relativos a la percepción que tienen los formadores sobre la institución educativa y, por otro, se plantea una categoría sobre la visión que tienen los formadores acerca del conocimiento.

Tabla 13. Categorización concepciones emergentes

Categoría	Definición	Códigos
<i>Percepciones sobre la institución educativa</i>	Manifestaciones de los formadores sobre las deficiencias que presenta la institución educativa.	Debilidades del PFC Importancia de la ética en la institución Discusión sobre cuestiones ética entre formadores
<i>Aproximación epistemológica del formador</i>	Visión del formador sobre el conocimiento y su construcción en el proceso de formación de maestros.	Concepción de conocimiento

En síntesis, para el caso de las entrevistas y conversaciones se definieron 28 códigos distribuidos en un total de 267 citas o unidades de significado. Los códigos construidos y su respectiva definición se detallan en el Anexo 12.

6.2.3 Codificación y categorización de las observaciones

El análisis de las observaciones se orienta a dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, relacionado con la manifestación de la formación ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula. Se derivan cuatro categorías: *generalidades y rutinas, la convivencia en el aula, el método en la formación de maestros, la formación ética docente*. A continuación se especifica a qué hace referencia cada una de ellas:

Tabla 14. Categorización prácticas de los formadores

Categoría	Definición	Códigos
<i>Generalidades y rutinas</i>	Las generalidades se abordan desde el contexto físico en que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las rutinas son guías de conducta identificadas en las clases, las cuales transmiten mensajes y valores concretos que los estudiantes interiorizan por medio de la repetición en el día a día.	Entorno del aula Ritual de oración Organización del curso Interrupción de clases
<i>La convivencia en el aula</i>	La convivencia en el aula se relaciona con el clima que se genera entre formador y estudiantes a partir de sus actitudes, comportamientos y las normas que los regulan.	Actitudes de los formadores Actitudes de los estudiantes Normas de clase
<i>El método en la formación de maestros</i>	Acciones formativas que evidencian el modelo de formación de maestros que se practica en la institución educativa.	Ronda de preguntas y respuestas Método expositivo Método instructivo Otras actividades en clase Interacción formador-estudiante Criterios de evaluación Identidad del maestro normalista
<i>La formación ética docente</i>	Acciones formativas que evidencian el tipo de educación moral y/o formación ética que reciben los futuros maestros en la institución educativa.	Valores como contenidos explícitos Clarificación de conceptos Lenguaje religioso Plagio/derechos de autor Análisis a partir del contexto Capacidad de reflexión Recursos bibliográficos

En síntesis, para el caso de las observaciones se definieron 21 códigos distribuidos en un total de 277 citas o unidades de significado. Los códigos construidos y su respectiva definición se detallan en el Anexo 12.

6.3 Estructuración del texto etnográfico

Después de configurar de manera conceptual la realidad estudiada a través del proceso de organización y análisis de la información, resulta importante concretar la forma en que se presentan los resultados de la investigación. Coincidiendo con Ameigeiras (2006, p. 144), “la escritura final del texto etnográfico implica así diversas decisiones de carácter teórico-metodológico, vinculadas tanto con la organización del material y de la información en general como con el «ordenamiento y despliegue» de temas, subtemas, acontecimientos, testimonios y argumentaciones en general”. Así pues, la escritura de los resultados sigue la línea de los objetivos de investigación, es decir, cada uno de cuatro capítulos que se presentan a continuación da respuesta a cada una de las preguntas y objetivos específicos planteados.

Tabla 15. Preguntas, objetivos, resultados y conclusiones

Pregunta y objetivo general	Pregunta y objetivo específico 1	Resultados Capítulo 7	Conclusiones Capítulo 11
	Pregunta y objetivo específico 2	Resultados Capítulo 8	
	Pregunta y objetivo específico 3	Resultados Capítulo 9	
	Pregunta y objetivo específico 4	Análisis transversal e integrador. Capítulo 10	

Para el desarrollo de los resultados se asume una escritura analítica con una lógica temática y conceptual (Goetz & LeCompte, 1988), expresando los aspectos que subyacen las concepciones y prácticas en formación ética que poseen los formadores de maestros. Se combina la descripción y la interpretación haciendo uso de los significados de los participantes a través de las citas extraídas del material textual, los marcos conceptuales y la reflexión de la investigadora. Las citas que evidencian el pensamiento

y las prácticas de los formadores están acompañadas por un código de identificación, por ejemplo: **O3-F1 (3:1)**. Este código significa lo siguiente: **O3**: observación número 3; **F1**: formador 1; **(3:1)**: código de cita asignado por *ATLAS.ti*, donde “**3**” es el número de documento primario y “**1**” es el número de la unidad de significado.

CUARTA PARTE

CAPÍTULO 7. APROXIMACIÓN A LAS TRAYECTORIAS DE LOS FORMADORES DE MAESTROS

El objetivo de este capítulo es reconocer quiénes son los formadores de maestros del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales. Por lo tanto, se plantea una aproximación a las trayectorias familiares, formativas y laborales desde una mirada individual y grupal, posibilitando el cruce de historias y la identificación de elementos compartidos en la construcción de identidades morales y profesionales a partir de aspectos biográficos.

Indagar en la historia personal del formador lleva a pensar en la dimensión ética como un proceso de elaboración y reelaboración de aquello que se considera correcto, bueno y justo (Puig, 2011). El contexto socio-histórico de los formadores nutre el proceso etnográfico al ofrecer un soporte para comprender las concepciones y las prácticas de enseñanza, dando la posibilidad de reflexionar –de manera retrospectiva– sobre el origen de las mismas. De este modo, no sólo son importantes los supuestos teóricos que fundamentan las concepciones, sino también los factores contingentes desde la experiencia de vida y los contextos particulares que dan forma a las representaciones y se manifiesta en diferentes niveles de la práctica (Sanger & Osguthorpe, 2005).

Es importante recordar que este capítulo busca responder a la primera pregunta específica: *¿Cuáles son las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros?* En este sentido, se indaga en las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros, teniendo en cuenta los factores que influyen en la construcción de su dimensión ética.

7.1 Perspectiva teórica de las trayectorias

El concepto de trayectoria se aborda de manera amplia en el marco del curso de vida. Este es un enfoque teórico-metodológico proveniente de la sociología que estudia las relaciones existentes entre las vidas individuales, los agregados poblacionales (cohortes o generaciones) y el cambio social (Blanco, 2011).

El curso de vida es el resultado de una sucesión de estados que los individuos asumen en diferentes momentos de la vida (Marshall & Mueller, 2003). Para Glen, Kirkpatrick y Crosnoe (2003), el curso de vida es un fenómeno social integrado por los conceptos de *trayectorias sociales*, *transiciones* y *puntos de inflexión*. Las trayectorias sociales son secuencias de roles y experiencias del individuo, tales como la trayectoria familiar, residencial, educativa y laboral. Estas trayectorias se conforman por fuerzas históricas y son estructuradas por instituciones sociales que definen modelos y pautas de acción, es decir, “individuals choose the paths they follow, yet choices are always constrained by the opportunities structured by social institutions and culture” (Glen et al., 2003, p. 8). Las transiciones constituyen los cambios de estado o identidad de una trayectoria a otra como resultado de la reorganización de la vida anterior y de la adaptación a los nuevos roles. Por último, los puntos de inflexión representan los eventos particulares que producen cambios sustanciales en la dirección de la vida, estando relacionados con cuestiones laborales principalmente.

Para el caso de esta tesis, es importante conocer las trayectorias de vida de los formadores como una forma de comprender los elementos sociales, culturales y contextuales en los que se enmarcan sus concepciones sobre ética. A continuación, se presentan los principales aspectos de las trayectorias familiares, formativas y laborales de los participantes en relación con la construcción de su dimensión ética.

7.1.1 Trayectorias familiares de los formadores

Este apartado recoge los elementos referentes a las trayectorias familiares que los participantes consideran relevantes en sus primeros años de vida. Los formadores resaltan tres aspectos que marcan no sólo su vocación como educadores sino también los valores que definen su visión de mundo y de enseñanza: las condiciones socioeconómicas que marcaron su niñez, el rol de la madre en su educación y la influencia de la religión católica tanto en la familia como en la escuela.

7.1.1.1 *Condiciones geográficas y socioeconómicas*

La posición de la familia de origen del formador en la estructura social puede explicar determinadas trayectorias y oportunidades educativas, generando apreciaciones, valoraciones y expectativas de futuro que influyen en la construcción de la identidad profesional de los docentes (Tenti & Steinberg, 2007). El núcleo familiar en el cual crecieron los formadores responde a familias provenientes del campo, del pueblo y de la ciudad, todas ellas ubicadas geográficamente en el departamento de Caldas (Colombia), a excepción de un participante, quien es oriundo del departamento del Tolima. Estas familias están conformadas por un número de hijos que va desde uno hasta doce, encontrándose en un nivel socioeconómico bajo y medio. El bajo nivel educativo de los padres es generalizado, encontrando algunas excepciones en las cuales uno de los padres se dedicaba a la enseñanza.

Dos formadores provenientes de zona rural coinciden en que para la época de su infancia tenían una percepción negativa del futuro y de las oportunidades de desarrollo personal y profesional. Ellos relatan la experiencia de los primeros años marcada por las difíciles condiciones económicas y sociales –haciendo alusión a la violencia–, desencadenando procesos migratorios de campo a pueblo y de pueblo a ciudad en busca de mejores oportunidades de vida.

"Yo soy de origen campesino. Nací en el campo, en mi casa nadie nació en clínica, todos fuimos dados a luz en la casa de campo en Risaralda, un municipio aquí cercano a Manizales. Soy la penúltima de nueve hermanos, de los nueve hermanos estamos seis vivos, dos hombres y cuatro mujeres. Con mis padres nos fuimos de Caldas al Valle, allá estuvimos siempre en un periplo bastante prolongado, lo que dirían en lenguaje paisa *rodamos mucho*. Finalmente terminamos viviendo todos en Palmira, allá vive mi madre y mi padre falleció en un homicidio y, pues, yo ya tenía 28 años" E2-F8 (1:2)

"Yo tuve una niñez muy difícil, de muchas carencias. Tuve la convicción cuando terminé bachillerato que tal vez nunca podría ir a una universidad. Era tanta la carencia, la privación, la desesperanza que yo decía: yo difícilmente voy a trabajar como profesora" E2-F8 (1:92)

Asimismo, otro formador coincide en esta experiencia familiar, reuniendo las características mencionadas:

"A nivel familiar yo soy hijo de una familia de origen campesino, muchos hijos, es

una familia numerosa. Papá y mamá con bajo nivel educativo, entonces uno pretendería o pensaría que es una familia con poco futuro, más en las condiciones de este país” E9-F2 (8:74)

En la siguiente cita se refleja de nuevo la pertenencia a familias numerosas; no obstante, se marca una diferencia con los dos casos anteriores cuando se hace mención a la perspectiva de futuro desde sus oportunidades de educación. En el caso de los formadores cuyo lugar de origen fue la ciudad, éstos no hacen mención especial a las condiciones familiares.

“Yo soy de un municipio del oriente de Caldas que se llama Pensilvania. Un municipio donde el valor fundamental de la gente fue toda la vida mirar la educación como la puerta de entrada al mundo. Vengo de una familia conformada por mis padres y ocho hermanos, todos somos profesionales en campos diferentes. En mi familia no hay ninguna otra persona que se haya dedicado a la docencia, solamente yo” E4-F7 (3:2)

7.1.1.2 Rol de la madre

Los padres son los primeros en transmitir al niño el capital cultural y las formas de conocimiento y actitudes necesarias para desenvolverse en el sistema educativo (Bourdieu, 2000). Pocet y Vázquez (1996) señalan que, en las familias obreras, son las madres las encargadas de la socialización primaria, delimitando el rol que desempeñarán los hijos y contribuyendo a la formación de modelos de identidad.

Los formadores reconocen la figura y rol de madre como impulsora de cambio a través de la educación, hecho que está influenciado por las condiciones contextuales y el peso de la escuela normal como principal institución en la formación y cultura de las poblaciones en aquella época. Hay que tener en cuenta que la carrera docente en Colombia ha sido tradicionalmente escogida por segmentos poblacionales que ven reducidas sus posibilidades de acceder a otras opciones profesionales y, las escuelas normales, en muchas ocasiones, han constituido la única opción de formación y acceso al trabajo en familias de zonas rurales (Calvo, 2004). De este modo, la educación en la escuela normal representó para estas familias el soporte económico y mejoramiento en la calidad de vida. Los siguientes relatos reflejan el rol de la madre y los hermanos y hermanas mayores y, también, expone el tema de la influencia de la religión y la

feminización de la profesión docente.

“Realmente yo diría que gracias a la visión que tuvo mi madre de no querer repetir, querer retirarse de ese círculo. Mi madre en algún momento le dijo a mi padre que ella no quería estar en esa vereda, que quería irse para el pueblo. Cuando llegamos al pueblo, yo era uno de los menores, los hermanos mayores comenzaron a estudiar y, en familia campesina, siempre se da que a los hijos hombres se los llevan a trabajar. Entonces mi papá fue involucrando a los hijos en el trabajo del campo, pero las hijas sí comenzaron a estudiar y a ayudar en la casa... De hecho, algo que cambió la vida de toda la familia fue que después de estar en un pueblo, mi mamá dijo: *no, vámonos para la ciudad, que tengamos más oportunidades porque aquí en el pueblo está muy difícil*. Pero una hermana se quedó en el pueblo terminando la Normal. Esa hermana fue prácticamente la inspiración y el apoyo de los papás para que todos los otros ocho hermanos fuéramos abriéndonos espacio... Esa hermana dijo: *la docencia me ha permitido a mi poderles ayudar a ustedes y podemos formar personas*. Entonces cuando llegamos a Manizales, de los cinco hombres que éramos en la casa, cuatro estudiamos en esta Normal. Y de esos cuatro, terminamos tres. Incluso, la hermana menor también terminó la Normal en un pueblo que se llama Marquetalia. En mi casa realmente fuimos: la mayor como docente, luego tres hermanos que terminamos acá y otra hermana en Marquetalia. Entonces en mi casa fuimos cinco docentes.” E9-F2 (8:4)

"En mi pueblo, la Normal era y es una institución muy respetable, valiosa con alto reconocimiento. Mis hermanos mayores eran egresados de Normal y se encontraban ejerciendo como maestros en otros sitios del departamento y del municipio. Ese fue un punto de partida... el ejemplo... el testimonio de ellos sobre todo mi hermano mayor quien algunas veces me daba clase en la escuela. Además, quien fundó la Normal es un sacerdote, asesor espiritual de mi madre... (viuda por cierto, madre de 13 hijos) a quien acudía para que la orientara en la formación de los hijos. Fue el padre Antonio María Hincapié quien recomendaba a mi madre dar estudio a las mujeres en oficios que fueran de mucha importancia como era... ser maestra... además mi madre advertía que era mejor la Normal pues eran muchas las mujeres y, en cambio, el colegio académico era de muchos hombres. En mi casa somos cinco mujeres maestras y un hombre” E8-F11(7:2)

Otra formadora destaca la influencia familiar en su vocación pedagógica, representada no sólo en la figura materna sino también en la familia extensa, dando una idea de cómo el rol de la mujer se asociaba con la labor de ser maestra.

“Mi mamá fue maestra. Yo creo que la vena viene por ese lado porque ella y las hermanas de mi papá todas son maestras, el único que no fue maestro fue él. De mi mamá es ella y otras dos hermanas, entonces como que viene por herencia. Desde que era pequeña yo, a pesar de ser menor que mis otros dos hermanos, jugábamos a ser maestros y yo era la profesora. En las tareas, mi mamá siempre nos acomodaba unas sillas y yo era la profesora y les revisaba las tareas” E5-F5 (4:4)

7.1.1.3 Los valores desde la familia, la escuela y la religión

Es incuestionable que la familia tiene un papel importante en la vida de las personas como un primer espacio educativo cuya función, entre otras, es “la socialización de hijos e hijas en un sistema de valores, actitudes y creencias sobre sí mismos y sobre la sociedad” (Orizo, Buxarrais, & Zeledón, 2007). De esta manera, los formadores consideran la familia como su modelo de referencia en los aspectos éticos y morales a nivel personal, incluso, en el desempeño de su labor docente.

“Mi familia es la que me ha permitido aprender a ser ética y aplicarlo en la formación de los muchachos, de los maestros” E4-F7 (3:15)

La experiencia familiar se constituye como un espacio de aprendizaje y de ejercicio de los valores éticos a partir de las relaciones entre los padres, la manera en que se distribuyen las responsabilidades y tareas, la demostración de respeto por el otro, las oportunidades de desarrollo personal y social, la gestión de conflictos, etc. Por su parte, la relación entre hermanos aporta el reconocimiento del afecto, la rivalidad, la tolerancia, la solidaridad, el respeto por los derechos del otro, etc. Los participantes, a través del reconocimiento de la influencia familiar, organizan sus valores en torno a los conceptos de trabajo, esfuerzo, honestidad, respeto, responsabilidad, tolerancia y autoestima.

“Mi casa, pese a que fue un hogar campesino, siempre hubo un ambiente de estudio y de cultura, nunca faltó la radio, nunca faltaron emisoras ni programas de tipo instructivo y formativo que mi papá oía y que compartía. Hubo una generación de hermanos mayores, adelante de nosotros, que estaba estudiando cuando nosotros íbamos creciendo, entonces uno veía ese ambiente de estudio” E2-F8 (1:103)

“Yo diría en esa parte del ejemplo, la figura de mi papá, [quien] fue un campesino muy transparente, muy trabajador, la postura de mi mamá frente a la vida todo el tiempo” E2-F8 (1:105)

“Desde la familia está el respeto, la autoestima, la responsabilidad y la tolerancia. Yo diría que esos cuatro son la base de los otros desde la familia” E5-F5 (4:11)

Por otro lado, la religión está presente en el discurso de los y las formadoras. En Colombia, la religión católica es predominante en lo que respecta a las creencias de la población, estando encargada, en muchas ocasiones, de la fundación y dirección de centros educativos. En lo que respecta a las escuelas normales, “muchas de estas instituciones han sido o son regentadas por religiosos, cosa que ha influido en que

usualmente, sean bautizadas con nombres que representan a la comunidad religiosa, y en que los valores que inspiran los proyectos institucionales, acojan el pensamiento doctrinal católico, impartándose así una enseñanza comprometida con los valores evangélicos” (Calvo, 2004, p. 42). La influencia ejercida por la iglesia católica desde la familia y la escuela puede verse reflejada en los siguientes dos relatos de un mismo participante:

“Nací en una familia con principios católicos y yo siempre vi en mi papá y en mi mamá personas éticas y siempre nos enseñaron eso, que teníamos que ser honestos, transparentes, que teníamos que vivir con los principios de la moral y de la fe cristiana y yo creo que con eso he caminado toda la vida” E4-F7 (3:13)

“En mis estudios de secundaria, yo me eduqué toda la vida en colegios de religiosas, yo me eduqué con las religiosas de la Presentación, entonces ellas para mi siempre fueron un modelo de vida porque nos enseñaron eso y entonces allá fue donde aprendí. Para mi el colegio, la vida colegial me marcó para aprender a ser ética en la vida” E4-F7 (3:18)

De este modo, los formadores manifiestan que sus valores devienen de la familia y la escuela, ambos con una gran influencia religiosa y, por tanto, desde un modelo de transmisión de cualidades deseables donde el ejemplo es el elemento por excelencia del desarrollo de virtudes. En este sentido, los formadores usan la expresión *yo veía* indicando la manera de adoptar y/o apropiar los valores requeridos para la vida. Este es un modelo donde se privilegia el *ser moral*, es decir, el ser buena persona, cuyas características están definidas socialmente.

No obstante, se presenta un caso distinto al modelo familia-religión-escuela. Este modelo le da importancia a la acción moral desde la toma de decisiones que diferencian lo bueno de lo malo. El participante describe esta visión familiar basada en lo que denomina como *educación contraria*, la cual consiste en decirle a la persona que haga, precisamente, lo no esperado, dando libertad para que éste analice la situación y tome las decisiones respectivas.

“La familia ha influido mucho en mi en la parte ética porque ellos toda la vida han sido sarcásticos. En la familia todos son sarcásticos y si tenemos una persona que se nos está yendo no le decimos: *mira, estás actuando mal*. No, le ponemos *educación contraria*, es la que aplicamos en la casa y fue la que yo apliqué con mi hija. Por ejemplo, yo trabajaba desde las siete de la mañana hasta las diez de la noche, entonces no [podía] cuidar a la hija, no. Entonces yo le decía: *no mi amor, si quieres*

fumar marihuana puedes traer a tus amiguitos, entrarlos a la sala, pones la música bien duro... , o sea, educación contraria. Entonces ella hacía todo lo contrario. ¿Cómo le maneja yo a ella lo del computador y lo de internet? Entonces yo [decía]: no mi amor, puedes ver videos... , como estudié sexualidad, entonces ahí fui muy abierta, entonces le decía: si quieres venir con tus amigos y ver pornografía lo puedes hacer, me cuentas, me grabas el video y me lo mandas. Yo toda la vida he sido muy fuerte. Se va la hija para una fiesta, así era conmigo: si vas a fumar marihuana me dices, que no sea una sobredosis porque me toca llevarte al hospital. Ellas son muertas de la risa y con mucha libertad de no mentir. Yo siempre le decía a ella: a mi no me interesa, llegue a las cuatro o cinco de la mañana, pero que usted se cuide físicamente, no se suba al carro de un borracho. Así me criaron a mi y eso que yo fui huérfana, entonces nunca me pusieron un horario de llegada, un horario de salida, sino velar por mi integridad física. Que se va a quedar a dormir allá, quédese todo el fin de semana, pero que usted esté físicamente bien. Así lo hice con la hija y la familia también, entonces eso influyó mucho” E7-F9 (6:37)

7.1.2 Trayectoria formativa de los formadores en la Escuela Normal

Teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes llevaron a cabo la educación secundaria en escuela normal y, por tanto, son bachilleres pedagógicos, resulta importante indagar en la influencia de esta institución en su formación docente y en la construcción de la dimensión ética personal y profesional. Para ello, se tiene en cuenta aspectos tales como las motivaciones y acceso a la escuela normal y la valoración de esta trayectoria.

7.1.2.1 Motivaciones y acceso a la Escuela Normal

El ingreso de los participantes a la escuela normal se da aproximadamente a partir de mediados de la década de los 70's y la culminación como bachilleres pedagógicos tuvo lugar en la década de los años 80's, dependiendo de las condiciones y particularidades de cada uno de ellos. En aquella época la formación normalista era equivalente a los estudios de secundaria, consistiendo en cuatro años de formación académica fundamental y dos años de ciclo vocacional docente, completando así un total de seis años conducentes al título de bachiller pedagógico y habilitándolos para el ejercicio docente en el nivel educativo de básica primaria.

Aparte de las condiciones contextuales expuestas en el apartado anterior, algunos formadores describen su ingreso a escuela normal como una determinación personal al finalizar los estudios de primaria, teniendo como principal influencia el modelo de una maestra en particular. Al respecto, el profesorado, prioritariamente femenino, juega un papel importante en la reproducción de una identidad genérica y en los futuros roles a desempeñar por las mujeres de clases trabajadoras (Pocet & Vázquez, 1996).

“Yo decidí ser maestra cuando salí de grado quinto de primaria. En esos tiempos los papás decía donde iba a estudiar, pero yo le pedí el favor a mi papá que me pusiera en un colegio donde yo pudiera ser como la señorita Eva, que era mi maestra genial. Él me llevó a la normal y allí concursé, gané, pasé y estudié. Desde ese momento decidí” E3-F12 (2:6)

“Fui maestro porque tuve el ejemplo de una maestra espectacular desde primero hasta quinto de primaria. Pero en tercero fue que se me despertó la vocación, yo dije algún día: *quiero ser como Marta Vargas*. así se llamaba la profesora. Yo le manifesté eso, y ella me animó mucho a que sí, a que fuera maestro” E1-F1 (9:10)

Otros formadores describen su experiencia de la siguiente manera:

“Cuando yo fui terminando primaria tuve muy claro entrar a la Normal. De hecho, era una normal privada, una normal diocesana en Cartago. En la situación económica que nosotros vivíamos era impensable, pero yo misma busqué una cita con el obispo de Cartago en esa época, a principios de los 80's y fui yo quien le dije: *yo quiero ser maestra, pero no tengo con que pagarme el colegio*. Él me dio una media beca y pude estudiar en la normal” E2-F8 (1:11)

“Desde que yo estaba muy niña quería estudiar en la Normal. Fui la única porque mis hermanos estudiaron en colegios distintos y yo me cerré en que quería ser profesora. Me matricularon en la Normal desde sexto, cuando eso no había la primaria allá” E5-F5 (4:3)

Por el contrario, otro docente aborda el tema del ingreso a la escuela normal desde la perspectiva del contexto y de las necesidades, mostrándose crítico frente a la postura de la decisión personal que se esbozó anteriormente.

“Yo no decidí, realmente yo no diría que nosotros decidimos, sino que era la forma de poder ubicarse rápido, terminar el colegio para tener una forma de empleo. Era prácticamente necesario que todos, por un lado, no sólo ayudáramos, sino que nosotros mismo fuéramos auto sostenibles. ¿La docencia qué nos permitió en ese momento? –era la visión de mi hermana mayor y de pronto de mis papás– que pudiésemos ubicarnos, producir y colaborar. Prácticamente yo no decidí: [piensan los padres] *terminó primaria, ¿dónde lo entramos?, a la Normal, se va a estudiar a la Normal como la hermana y ya*. Entonces uno no decide, yo pienso que a esa

edad uno no tiene capacidad de decidir” E9-F2 (8:15)

7.1.2.2 Valoración de la experiencia formativa en la Escuela Normal

La etapa como estudiantes normalistas es un aspecto fundamental en la vocación de los formadores, siendo ésta un motivo de orgullo que reafirma su identidad como docentes. Reconocen que esta institución los formó en los valores del trabajo, la disciplina, la puntualidad, la organización, el respeto y la creatividad:

“La disciplina y organización de la Normal. Era muy exigente, desde las maestras que orientaban clases hasta las maestras consejeras” E8-F11 (7:6)

“Hay momentos que destaco en mi formación como maestra como la disciplina de trabajo cuando nos desarrollaban capacidad de trabajo y sobre todo trabajo en equipo. Los valores que nos formaban como personas: la puntualidad al llegar al aula, la responsabilidad para entregar la planeación, el respeto por los superiores, la creatividad y organización” E8-F11 (7:8)

Cuando los formadores reflexionan sobre la relación entre el proceso de construcción de su moralidad y la identidad docente, se remiten a la figura y rol de los educadores que tuvieron a lo largo de su educación primaria y secundaria. La influencia de estos maestros está relacionada con el ejemplo y con el trato que ofrecían a sus estudiantes en el día a día, con una relación de cercanía que permitía ver quien era la persona detrás del maestro:

“Yo fui educada con el ejemplo, con el testimonio, con la exigencia, con el trato, con el ejemplo de vida de mis maestros que eran personas que uno veía felices y contentos... Era muy familiar y a mi eso me parecía importante porque era esperanzador” E8-F2 (1:41)

“La formación de la dimensión ética a través de mi carrera ha sido forjada desde mis primeros años de vida, retroalimentada por la formación académica y en valores impartida en la escuela, sobre todo en la preparación como docente en la Normal de Marquetalia. Creo que esos maestros fueron testimonio, modelo de ética, de profesionalismo” E8-F11 (7:14)

“Recuerdo un profesor que tuve en la época escolar, se llama Javier. Me gustó la forma de ser del hombre, cómo orientaba las clases, cómo me enfocó hacia el baloncesto, me inculcó los hábitos deportivos y yo creo que desde ese momento –la época de la primaria– me llamó la atención el deporte y orientarme también a la docencia. Ahí me dio un empujón en la vida” E6-F3 (5:4)

7.1.3 Trayectoria universitaria: estudios de grado y postgrado

En la indagación sobre las trayectorias universitarias de los formadores se destacan los siguientes aspectos: los campos disciplinares de formación universitaria tanto en grado como en postgrado, los procesos de formación permanente como educadores y, por último, la valoración de la influencia de la etapa universitaria en la dimensión ética.

7.1.3.1 Formación universitaria y permanente de los formadores

Los estudios universitarios de los formadores, posteriores a su formación como bachilleres normalistas, están inscritos en los siguientes campos: educación religiosa, educación física, música, pedagogía reeducativa, administración educativa, lenguas modernas y psicología. Estas carreras profesionales fueron cursadas en universidades y fundaciones universitarias de la ciudad de Manizales.

En el caso de los formadores provenientes de escuela normal, la realización de los estudios universitarios se da una vez han iniciado su vida laboral. La experiencia docente que han adquirido los impulsa a continuar su formación profesional y, también, a buscar el traslado hacia la ciudad.

“Me gradué y me metí a grupos políticos para que me ayudaran al nombramiento oficial. El partido liberal –quiero contar eso porque esa es también la historia– me ayudó al nombramiento en la zona rural. Mientras estaba en la zona rural empecé la licenciatura. Terminé mi pregrado y empecé con los mismos políticos a solicitar el traslado de la zona rural a la urbana. También lo logré y de inmediato empecé a prepararme en el postgrado” E3-F12 (2:8)

En cuanto a los estudios de postgrado, seis formadores cuentan con nivel de especialización en ámbitos como gerencia educativa, educación ambiental, atención integral al deportista, lúdica, educación sexual, evaluación, orientación escolar y educación personalizada. Los cuatro formadores que tiene estudios de máster los han realizado en ámbitos de pedagogía, desarrollo infantil y desarrollo humano. Al igual que los estudios de grado, los estudios de postgrado fueron realizados en la ciudad de Manizales.

La formación adicional que los formadores consideran relevante para su ejercicio

profesional está basada en la realización de cursos y diplomados orientados por el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías seccionales de educación e instituciones privadas. Esto se corresponde con la capacitación requerida para el ascenso en el escalafón del estatuto docente al que pertenecen (Decreto 2277, 1979). El escalafón docente es un sistema de clasificación de los educadores de acuerdo a la preparación académica, experiencia docente y méritos. En este sentido, los cursos de capacitación están orientados a la profesionalización de los educadores, la actualización en temas de pedagogía, ciencia, tecnología, administración, planeamiento y legislación educativa, así como en su área específica de conocimiento. Los formadores hacen referencia a cursos (presenciales y virtuales) como parte de su formación docente:

“Pues básicamente, uno como docente y, sobre todo del estatuto que nos correspondió a nosotros, teníamos que hacer los cursos de capacitación para ascender en el escalafón. Entonces, uno cada dos o tres años tenía que hacer... yo hice cursos en recreación, matemáticas, didáctica de la matemática, convivencia ciudadana, competencias, entonces todos esos elementos le van aportando a la formación” E9-F2 (8:1)

7.1.3.2 Valoración de la etapa universitaria en relación con lo ético

Los formadores consideran que la formación universitaria no fue determinante en su visión ética ni en la formación ética profesional. Ésta última se contempla desde lo teórico y sin relación con la práctica, reafirmando las concepciones adoptadas desde el núcleo familiar, la escuela y, en general, la experiencia de vida. Cuando se indaga sobre cómo la formación académica ha impactado y/o modificado sus concepciones sobre ética, se obtienen las siguientes respuestas:

“Yo creo que mas bien poco porque la academia es más la parte disciplinar. En la universidad se vio ética, pero eran unas cosas tan teóricas que no cambiaban, no transformaban el mundo. Entonces yo seguía con mi actuar ético desde mi punto de vista” E5-F5 (4:18)

“Solamente, que yo recuerde de la formación en la universidad, cuando me dieron [la clase de] ética. El problema de la educación en Colombia es la descontextualización. Yo nunca pude aprender. La materia se llamaba ética profesional, y mire las confusiones que tenemos hoy en día porque nunca la dieron ejemplificada. Debieron haber partido de la noción, de la proposición, hasta llegar a conceptualizarla para poder aplicarla al contexto. La primera vez que yo escuché

de ética como tal fue en la universidad, pero nunca en el plano educativo” E7-F9 (6:44)

Otra participante argumenta que, en su experiencia universitaria, la dimensión ética fue inexistente. Este punto de vista está relacionado con las relaciones interpersonales en los espacios de educación superior, haciendo referencia a la ausencia de la perspectiva relacional en las relaciones entre compañeros.

“A nivel de maestría fue muy decepcionante. Volví a la universidad, me reencontré con algunos profesores antiguos y sentí el sabor mercantilista de la educación. Fue un vacío significativo frente a la relación entre pares, habían algunas personas de mi edad, pero también había personas muy jóvenes. De hecho, con personas jóvenes logré hacer trabajos relativamente fácil, me entendí, pero había un ambiente hostil. Alguna vez yo preguntaba por qué no éramos capaces de iniciar redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, y escuché una frase dura de una persona joven, que ya ejerce la docencia, me decía: *usted se tiene que bajar de esa nube porque hoy en día uno no va a la universidad a hacer amigos*. Entonces yo decía: *si no le ponemos esa parte humana, la calidez, la interrelación, lo demás es mera academia, una cosa muy fría*”. E2-F8 (1:39)

Desde lo académico y lo relacional, los formadores identifican la ausencia de los aspectos éticos en su formación docente y, de este modo, se refuerza la imagen de la familia y la escuela. Resulta sorprendente que, en su rol como formadores de maestros, la formación académica no se considere importante en la construcción del pensamiento y la acción ética.

“Yo pienso que hay gente que tiene mucha formación académica, pero poca ética y ejemplos sobran. Yo diría que no es tanto la formación académica, yo pensaría que son los modelos que uno ha incorporado, la familia, maestros, personas que interactúan con uno” E9-F2 (8:35)

7.1.4 Trayectorias laborales de los formadores

Para efectos de orden en este capítulo, se han secuenciado las trayectorias según el momento familiar, formativo y laboral; no obstante, éstas no se corresponde con el orden cronológico en la vida de los participantes. Así pues, el inicio de la experiencia laboral de los formadores es anterior al comienzo de los estudio universitarios.

Los recorridos laborales de los formadores tienden a ser más homogéneos en tanto que,

una vez graduados como bachilleres normalistas, los participantes inician su vida laboral como maestros haciendo licencias y reemplazos y/o trabajando en colegios de carácter privado y religioso. Estas primeras experiencias se dan tanto en el sector rural como en el urbano.

“A los 21 años yo tenía claras muchas cosas, mucho arranque y mucha energía. Entonces, era llevar la hoja de vida y decir *yo quiero trabajar acá*. Comencé haciendo licencias y reemplazos y tenía personas clave en la educación. Inicialmente, con el colegio de la Presentación en Cartago. Yo tenía dos tías monjas, entonces era llegar y decir: *tía por ahí hay un espacio, yo quiero...* Ya había trabajado en colegio privado cuatro años cuando decidí que yo tenía que seguir estudiando” E2-F8 (1:17)

“Nosotras las normalistas, en mis tiempos, empezábamos como maestras rurales, o sea, estuve en el sector rural por ocho años. Luego estuve en el sector urbano, pero en colegio privado. En ese tiempo había un convenio entre la iglesia y el Estado, la iglesia tenía la parte estructural y de logística de las instituciones educativas y los educadores éramos oficiales. Entonces estuve ocho años en la zona rural, quince años en la zona urbana en colegio privado y de ahí ya estoy aquí en la Normal Superior de Manizales” E3-F12 (2:2)

“Yo me gradué en 1980. Entre 1980 y 1990 trabajé en varias partes: estuve cubriendo licencias, estuve estudiando, licencias como para ayudarse al sostenimiento. Fui catedrático en otro colegio aquí en Manizales. Estuve trabajando en San Luis Gonzaga, un colegio privado que contribuyó a mi formación. Ya en 1987 concursé y fui nombrado a partir de 1990 como docente en la planta oficial” E9-F2 (8:2)

“Yo soy docente hace 32 años. De esos 32 años, 12 años los trabajé a nivel privado, en el Colegio Mayor de Nuestra Señora y 20 aquí [ENSM]” E1-F1 (9:88)

Algunos de los formadores tienen varios años de experiencia como educadores de la Escuela Normal Superior de Manizales, desempeñándose en distintos niveles y asumiendo cargos administrativos. A continuación se presenta la manera en que una formadora valora esta experiencia:

“La Normal me ha dado todo. Digamos que la Normal para mi ha sido mi casa, mi experiencia, mi escuela de formación profesional. Yo creo que aquí en la Normal es donde yo me he formado en la vida profesional porque he pasado por varios cargos, por ejemplo, fui profesora maestra, después fui coordinadora de prácticas pedagógicas, después fui vicerrectora académica año y medio, después volvía a la docencia y volví otra vez a ser coordinadora de práctica” E4-F7 (3:6)

En cuanto a la experiencia específica en formación de maestros, algunos formadores han estado involucrados con el PFC desde hace varios años; otros, por el contrario, son

están recién incorporados al programa, es decir, al momento de llevar a cabo el trabajo de campo de la investigación, dichos formadores estaban vivenciando su primera experiencia de enseñanza en este nivel formativo. Llama la atención que algunos participantes consideran que la experiencia de formación de maestros es equiparable con la experiencia docente general que han tenido en la institución educativa. Esto lleva a pensar que algunos participantes no establecen diferencias entre la educación básica primaria y secundaria que ofrece la institución educativa y la labor docente en el nivel de PFC o formación de maestros.

7.2 Referentes de los formadores en cuestiones éticas

Los referentes que los formadores consideran importantes en cuestiones éticas son: familia, tradición religiosa (la figura de Jesús o del Papa), maestros, amigos, sabiduría popular, experiencia de vida, experiencia laboral, relaciones interpersonales y personajes de la esfera política.

“Yo diría que la familia, en primer lugar; los amigos, personas muy especiales que he tenido alrededor, no muchos, pero si muy especiales; la experiencia y los grandes maestros que tuve. Tuve maestros que me enseñaron esa ética.” E2-F8 (1:35)

“Los factores que han influido en mis concepciones éticas: La familia, las enseñanzas de mi madre, los principios religiosos (cumplimiento de normas propias de la iglesia, los mandamientos, obras de caridad). Amigos: el respeto por la diferencia, el buen trato, la ayuda, la colaboración y apoyo ante las adversidades o dificultades” E8-F11 (7:13)

“Yo pienso que la parte ética es lo que lo debe marcar a uno en su comportamiento cotidiano y cómo debo actuar y lo principal, no se si valga la pena, pero el saber popular y, sobretudo, la enseñanza que nos dieron los padres. Con la sabiduría popular siempre nos decían una cantidad de frases que a uno se le van quedando y, de hecho, desde el mismo evangelio uno encuentra una formación ética que uno diría: *no haga lo que no quiera para usted*. Uno diría que *dime con quién andas y te diré quién eres* y toda esa cantidad de cosas, entonces eso lo va encarrilando o encasillando a un juicio ético” E9-F2 (8:26)

En esta línea, se concibe la ética como un aspecto implícito y natural que proviene de aquellos principios inculcados en la familia:

“Yo creo que si uno tiene unos principios, unas raíces desde niño que le hayan inculcado, yo creo que las cosas las hace uno de forma natural, sin pensar en las personas o en el qué dirán. Yo creo que todo eso sale de forma natural, sin tener una intencionalidad, voy a hacer lo que es y ya” E6-F3 (5:7)

“[...] la vida es ética, eso es. Vivir de acuerdo con los principios con los que se creció, con los que se educó y con esos principios he vivido toda mi vida. E4-F7 (3:8)

7.3 A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se ha hecho una aproximación a las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores en un intento por conocer quienes son las personas que tiene a cargo la formación de los maestros de la ENSM. Se destaca el papel que ha tenido la familia, la religión y la formación normalista no sólo es su identidad docente sino en los valores y referentes éticos que los formadores reconocen como importantes e influyentes en su vida personal y profesional. La formación académica recibida en la etapa universitaria y en la formación permanente como educadores no ha trascendido en el aspecto ético docente. Los principales factores en la configuración de la dimensión ética de los formadores son: la familia, la escuela, la tradición cultural y religiosa, la experiencia de vida, entre otros.

CAPÍTULO 8. CONCEPCIONES SOBRE ÉTICA Y FORMACIÓN ÉTICA

La enseñanza es una actividad de carácter moral e intelectual en la cual los docentes deben estar en capacidad de reconocer las complejidades éticas y su impacto en los procesos desarrollados con los estudiantes (Carr, 2011; Colnerud, 2006; Sanger & Osguthorpe, 2005; Shapira-Lishchinsky, 2011). El conocimiento ético del docente se sitúa entre lo que es el educador como agente moral y la ética profesional aplicada en el contexto de las prácticas de enseñanza (Campbell, 2003). Así pues, evidenciar las concepciones de los formadores es sentar las bases de un conocimiento ético que parte de la conciencia de sí mismo y de las intenciones formativas.

Es importante reconocer que una comprensión conceptual profunda sobre los elementos que estructuran el pensamiento ético de los formadores escapa a los objetivos del presente estudio; no obstante, se hace una aproximación a los supuestos de carácter metaético y normativo que poseen los formadores de maestros (Sanger & Osguthorpe, 2005). Esto permite, por un lado, entender las perspectivas teóricas que subyacen las concepciones sobre formación ética y, por otro, conocer el tránsito entre las dichas concepciones y la manera en que se reflejan en los procesos de formación de maestros.

En este sentido, este capítulo está orientado a dar respuesta a la segunda pregunta específica planteada en este estudio: *¿Qué entienden los formadores de maestros por formación ética?* De manera concreta se busca identificar las concepciones que tienen los formadores de maestros sobre formación ética.

8.1 Concepciones sobre ética

Ante la pregunta sobre qué entienden los formadores por el término ética, las respuestas están asociadas a la expresión y vivencia de determinados valores, refiriéndose a las características o virtudes que se esperan de un educador. Los valores, tal como lo señala Valcárcel (1994), son entidades abstractas con mayor o menor nivel de concreción que denotan un fenómeno universal de valoración frente a algo que importa. Para este caso,

los participantes asumen que una persona ética es aquella que demuestra ser honesta, respetuosa y responsable.

Dentro de los valores que tienen prioridad para los formadores se encuentran aquellos relacionados con la *integridad de la persona*, destacando valores como la honestidad, la verdad, la transparencia, la responsabilidad, el amor y la coherencia.

“Actuar éticamente me dice actuar transparentemente, me dice actuar humanamente, actuar coherentemente. A mí me quiere decir que yo tengo una coherencia entre lo que estoy diciendo, lo que hago y me ven hacer, lo que siento, yo diría que eso es actuar éticamente” E2-F8 (1:30)

“Para mi actuar éticamente es hacerlo con mucha honradez, con mucho respeto, respeto en la mirada, en el vocabulario” E3-F12 (2:31)

Un segundo grupo está conformado por valores de tipo *social* que contribuyen a la convivencia tales como el respeto, la justicia, la solidaridad y la equidad.

“[...] actuar éticamente es actuar con la justicia, con la corresponsabilidad que debe ser, es reconocer en el otro sus valores y reconocer también que hay personas iguales a mí” E3-F12 (2:25)

“El buen trato, es decir, las buenas relaciones interpersonales basadas en el respeto. La equidad para que todos tengan igualdad de oportunidades. La honestidad y transparencia en todo los casos. El trabajo en equipo mediante el apoyo y la solidaridad” E8-F11 (7:18)

“Principios de vida: el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la transparencia, la solidaridad con las personas. Para mí eso es fundamental, yo creo que eso define el actuar ético de la gente” E4-F7 (3:10)

Asimismo, los formadores hacen referencia a la vivencia de los *valores profesionales* tales como el liderazgo, la escucha, la formación permanente, el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro, la puntualidad y, de manera especial, la búsqueda del aprendizaje del estudiante como manifestación de la ética profesional docente. En este sentido, un educador ético no sólo es aquel que personifica dichos valores, sino también aquel que está comprometido con el aprendizaje de los estudiantes.

“[...] para mí ese sería el valor de la ética de un maestro, tratar por todos los medios que el niño aprenda. No decir *yo voy a enseñar*, es cómo hago para que el niño aprenda. Que el niño aprenda, no que sea sólo en un papel y en una planeación y usted va y mira y no se logró, no se alcanzó esa competencia” E7-F9 (6:60)

“Cuando uno planea un trabajo uno piensa en el estudiante. Yo pienso en que el trabajo que yo estoy planeando le sea fácil al estudiante, sea un medio para que él aprenda, no sea una cosa difícil, yo no planeo un trabajo para que un estudiante se raje, yo planeo un trabajo para facilitarle el aprendizaje. Para mí son más importantes los estudiantes, así para mí sea más dispendioso el trabajo. Yo puedo aminorar el trabajo para que sea más fácil para mí, pero si yo tengo como meta que el estudiante aprenda yo le facilito, le doy la bibliografía, le anexo textos para que el estudiante no se tenga que... a mí me parece que eso ya es ético en el maestro” E4-F7 (3:57)

Cabe destacar que dentro de las respuestas de los participantes emergen tres posturas específicas que relacionan la ética con la realización de vida, el deber y las consecuencias. Estas tres posturas son particulares de tres formadores, cada uno de ellos expone su concepción de ética y cómo la lleva al plano de lo práctico desde el lenguaje cotidiano, sin hacer mención a referentes académicos que puedan orientar sus prácticas.

En primer lugar, la ética se relaciona con la búsqueda del bien y de la felicidad, respondiendo a un carácter teleológico de la ética profesional (Cobo, 2003). El proceder ético se basa en la satisfacción del deber cumplido, en hacer y buscar el bien, en la felicidad, la alegría y las actitudes positivas en el día a día para sentirse realizado y completo.

“[...] para mí la ética es como ese agente inspirador de vida, de principios, de valores, de ánimo, de una actitud ante la vida, para mí eso es la ética, sí. Es algo inspirador, a buscar mejores condiciones de vida, de estado, de felicidad, de integridad, de desarrollo” E1-F1 (9:23)

“La felicidad no es un momento de alegría o entusiasmo porque eso pasa rápido, para mí es un estado permanente que sale de un corazón agradecido, de un corazón que se mantenga en paz, de un corazón que diga tengo por lo que luchar, tengo por que ser feliz, que valora y es agradecido con todo lo que ha recibido en la vida y lo sabe aprovechar. Entonces cuando hay momentos de tristeza y dificultad uno los afronta, pero en su corazón está siempre ese entusiasmo, esta esa alegría, esa realización, para mí eso es la felicidad, vivir así, en ese estado de paz, de conciencia y de realización” E1-F1 (9:25)

En segundo lugar, se hace alusión a la ética como cumplimiento de las normas, desde una postura que contempla las obligaciones legales, los deberes y los derechos. Este participante destaca la diferencia entre las normas morales y las normas jurídicas, ejemplificando los malos actos en la docencia desde el punto de vista ético.

“No salirme de la norma. Yo tengo una concepción de ética, puede ser errada, pero para mí la ética son normas sociales que las debemos cumplir.” E7-F9 (6:19)

“Para mí la ética es lo que está consignado en una norma, pero esa norma tiene influencia judicial, así es que yo la concibo” E7-F9 (6:38)

“La crítica yo la pongo en la parte ética porque muchas veces yo cumplo la norma y yo no robo... robar es malo y el hecho de que yo me robe un celular tiene implicaciones jurídicas, pero el hecho de que yo me robe una hora de clase o yo diga: *que pereza enseñarles esto, [que pereza] ponerme a calificar todo esto*, a mí no me meten a la cárcel, pero eso queda ahí, tapado” E7-F9 (6:42)

Por último, un formador asume la ética desde las consecuencias de las acciones y actitudes. De este modo, para actuar de manera correcta se deben tener en cuenta las consecuencias, exponiendo su pensamiento desde una perspectiva utilitarista.

“Yo me voy por el lado de las consecuencias: ¿qué tan bueno es para un estudiante, qué tan bueno es para mí, qué tan bueno es para las personas involucradas en cierta situación?. Yo diría que mirando si es una cosa negativa que haga el menor daño posible y si es algo positivo, aunque sea controversial, que genere el mayor bien posible” E2-F8 (1:70)

8.2 Concepciones sobre formación ética en el aula

La categoría formación ética se estructura desde el significado que los formadores atribuyen a las finalidades, contenidos, métodos y evaluación en este aspecto, visibilizando las ideas y los marcos de referencia desde los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza. Es importante mencionar que tanto el contexto como la experiencia personal del educador condicionan sus perspectivas éticas más que la formación académica, la experiencia laboral y el género (Suárez et al., 2012).

8.2.1 ¿Qué entienden los formadores por formación ética?

Cuando se pregunta a los formadores acerca de qué entienden por formación ética en el nivel de formación de maestros, se destacan las siguientes posturas: la formación ética como un proceso implícito, formación ética como transmisión de comportamientos deseables y formación ética como construcción del sentido de justicia y compromiso docente.

En primer lugar, el concepto de formación ética se asume como un aspecto natural e implícito y, por tanto, informal dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando por sentado que ésta se lleva a cabo. Tal como lo plantea Imbernón (2014, pp. 166-167) “es como si la formación docente que se realiza, ya sea inicial o permanente, tuviera que ser ética por naturaleza, por sí misma, partiendo de esta bondad innata, como si la formación tuviera que ser así y no de otra manera”. En este sentido, los formadores de maestros piensan sobre la formación ética lo siguiente:

“Si yo hablo de formación ética estoy hablando de una formación para la vida, en la vida y con la vida. Todos los días estoy haciendo el mismo proceso de formación ética” E4-F7 (3:52)

“Es una actuar, es una forma de vivir, yo diría que es la vida misma la que le enseña a uno” E9-F2 (8:31)

“En la misma clase están implícitos todos esos momentos de lo ético” E6-F3 (5:22)

“Es un proceso permanente que nunca termina, siempre estamos en ese proceso, desde que estamos muy pequeños hasta que nos morimos, siempre tenemos que ser éticos, inspiradores” E1-F1 (9:51)

Por otra parte, aparece una concepción tradicional orientada hacia la educación moral, reflejando la trasmisión e inculcación determinados valores, normas y comportamientos para mantener la armonía y el orden social. Al respecto, Bernstein (1993, 1998) señala que este tipo de discurso pedagógico es instruccional y regulativo en tanto que determina el orden, las relaciones y la identidad social o, si se quiere, el carácter, la conducta y las formas. Lo que los formadores consideran como formación ética se relaciona con la transmisión de lo bueno/malo y correcto/incorrecto, proporcionando al futuro maestro una serie de aspectos útiles y técnicos para su práctica profesional. A través de la transmisión de elementos globales, prácticos y concretos como visión de formación ética, se privilegia la imposición de valores y normas que lleven a comportamientos deseables, regulando de esta manera el quehacer docente de los futuros maestros (Buxarraís, 2003).

“La formación ética es para mi transmitir a los estudiantes la idea de lo que es correcto o incorrecto en su actuar como docentes, qué aspectos tienen que tener en cuenta al tratar a un padre de familia, qué aspectos tiene que tener en cuenta al tratar a un estudiante, qué aspectos tienen que tener en cuenta al tratar con un compañero, con un par académico” E5-F5 (4:25)

“Para mí la formación ética es ese proceso que desarrolla capacidades humanas en una persona para saberse comportar en la sociedad” E3-F12 (2:70)

La perspectiva deontológica es importante desde el marco sociológico, ético-jurídico y pedagógico de la profesión docente, traducido en aspectos tales como el reconocimiento social mediante el prestigio de la profesión y la legitimación de la misma, la explicitación de los compromisos y deberes que el docente tiene con otros actores educativos en sus prácticas y la creación de una cultura alrededor del acto educativo desde la determinación de reglamentos y normas de acción (Jover, 2003). No obstante, centrar la formación ética de los futuros maestros en este aspecto es limitado ya que un código ético por sí mismo no responde a las situaciones diarias de la escuela, no abarca la complejidad de la tarea educativa y deja en un segundo plano el potencial ético-racional del individuo (García et al., 2010).

En contraste con el discurso regulativo, emerge solo un comentario de mayor complejidad en el cual se tienen en cuenta aspectos personales, emocionales y de autoconocimiento. Es importante mencionar que una perspectiva progresista y social apunta a la construcción autónoma y racional de principios éticos que permitan la coherencia entre el pensamiento y la acción y, de este modo, la formación de ciudadanos comprometidos con sentido de responsabilidad y justicia (Esteban & Buxarrais, 2004; Jones, 2009; Martínez, Buxarrais, & Esteban, 2002; Puig, 2011; Solomon et al., 2001).

“Formar buenas personas y buenas personas es que estén cómodas con ellas mismas, que sepan leer el mundo alrededor, interpretarlo y actuar en coherencia con el bien, con hacer el bien, que si tienen que capotear una injusticia lo sepan hacer y defender, que no cometan injusticias y que en un momento dado eviten las injusticias que otros pueden cometer” E2-F8 (1:66)

8.2.2 Finalidades de los procesos de formación ética

En el momento de describir las finalidades de formación ética de sus procesos de enseñanza, los formadores evidencian dificultad para manifestar y concretar estas concepciones en aspectos didácticos, volviendo así a la posición común de la formación ética como proceso implícito.

E: ¿Cuáles cree que debería ser las finalidades u objetivos de la formación ética en los procesos de formación de maestros?

F12: Es que es tan difícil qué cuál es el objetivo, es que nosotros formamos personas, formadores de otras personas.

E: ¿Ese sería el objetivo?

F12: Sí, en sí mismo y está implícito en todo. E3-F12 (2:75)

Ante la pregunta sobre las finalidades, las respuestas de algunos formadores hacen alusión a buscar la felicidad del estudiante y generar ambientes de aprendizaje cómodos y agradables. Se hace uso del término *humanización*, relacionándolo con felicidad, amor, relaciones de cuidado y protección. Llama la atención que cuando algunos de los formadores se refieren a los estudiantes normalistas usan la expresión *niños*, evidenciando, por un lado, la infantilización de los estudiantes para maestro y, por otro, la posible falta de diferenciación y claridad de los formadores frente a lo que representa la formación de maestros respecto a los otros niveles educativos que ofrece la institución.

“Que los niños sean felices en el aula de clase, entendiendo el aula no estrictamente con paredes alrededor. Que los niños sean felices en el aula de clase y que quieran volver todos los días a la clase, que quieran volver a ver al maestro y que el maestro sea feliz también, que el maestro sienta que está dando, que salga contento, que, incluso, si en la casa se acuerda de sus estudiantes sea un recuerdo grato y feliz, que no sea la carga que a veces, lamentablemente, uno escucha en la cotidianidad” E2-F8 (1:27)

“Mi finalidad es que el maestro que yo forme sea un maestro muy humano. Para que sea un maestro humano tiene que conocer la humanidad del niño y eso empieza desde los ambientes de aprendizaje y los ambientes de aprendizaje empiezan desde que mi maestra entra por la puerta y pone a los niños la cara de ternura, de protección, de atención, de cuidado, de amor a ellos” E3-F12 (2:23)

“Mi docencia mas que todo se basa en eso, en hacer felices a los estudiantes, que ellos vean la educación como un proceso alegre, dinamizador, donde ellos se sientan realizados, no se sientan oprimidos, coaccionados, mal tratados, exprimidos, explotados, no, me gusta que estén contentos” E1-F1 (9:18)

Asimismo, se encuentra la finalidad de formar buenas personas, enfatizando en el valor de la honestidad, en el compromiso con el trabajo y la construcción de la identidad docente. La utilización de la expresión *formar mejores personas* tiene implícita la concepción de la enseñanza como una actividad inherentemente moral que incrementa

la calidad de vida de los estudiantes y proporciona una formación pertinente para el contexto. El valor intrínseco que supone la enseñanza implica el crecimiento intelectual y moral de los estudiantes y del profesor, de ahí que *formar mejores personas* se refiera a la labor docente de proporcionar una enseñanza de calidad que genere aprendizajes significativos y que involucre a los estudiantes en actividades que tengan sentido y les permita ampliar sus perspectivas intelectuales, éticas y morales desde las cuales actuar de forma consciente y crítica ante las situaciones de la vida diaria (Boostrom, 1999).

“Yo busco diariamente que mis estudiantes sean personas éticas en el trabajo que hacen. Yo les insisto en que hagan un trabajo honesto y les insisto en que sean honestos con ellos mismos” E4-F7 (3:53)

“Formar mejores personas, maestros con convicción, que amen, vivan y palpiten con su profesión como agentes transformadores e inspiradores de otros, ese es el principal objetivo. Con capacidad crítica, de análisis e investigativa para poder transformar contextos, realidades personales o comunitarias, para mi ese sería el objetivo” E1-F1 (9:73)

Finalmente, aparecen finalidades específicas como la creación de hábitos saludables o el aprendizaje de la lectura y escritura, en el caso del área de la educación física y del área de lengua materna respectivamente. Estas respuestas hacen parte de un discurso general ajustado a discursos formales; sin embargo, detrás de ello no hay una reflexión sobre el contexto, necesidades sociales, incluso, no hay mención a la formación de maestros.

Por otro lado, el análisis de las guías de aprendizaje revela otra faceta de las concepciones sobre formación ética. Según el modelo pedagógico institucional,

“Las guías interactivas de aprendizaje son centrales en el modelo Escuela Nueva; promueven el aprendizaje cooperativo y activo centrado en el estudiante, vinculan experiencias de aprendizaje con la familia y comunidad y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible, donde se avanza a diferentes ritmos de aprendizaje. Promueven también la construcción colectiva de conocimientos por parte de los niños y facilitan el trabajo individual o en equipos con estrategias de ayuda niño a niño; también sirven como herramientas de planeación y adaptación curricular para el profesor” DI-MPI (5:27)

En cuanto a las competencias que los participantes pretenden desarrollar en los futuros maestros, se encuentra que hacen alusión a dos aspectos relacionados con el pensamiento ético: por un lado, el compromiso y la responsabilidad social y, por otro, la

capacidad crítica y reflexiva. Para mayor claridad, las siguientes evidencias hacen parte de las competencias a desarrollar por los estudiantes en dos guías de aprendizaje propuestas para la clase de ética e investigación pedagógica respectivamente:

“Compromiso ético y responsabilidad social. Capacidad para ser actor de cambio participando de los procesos de formación personal y profesional aportando a la transformación de la sociedad” DP-EE-F11 (12:1)

“Desarrolla procesos de pensamiento mediante el análisis crítico y reflexivo de los referentes teóricos sobre el Proyecto de Aula” DP-GA-F12 (6:1)

Es de mencionar que en el proceso de investigación no fue posible recabar gran cantidad de información relativa a la planificación de la enseñanza; sin embargo, llama la atención que en los discursos de los formadores no hay referencia a temas de responsabilidad social o al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como parte de lo aquello que conciben como formación ética. Al dejarlo por escrito en las guías de aprendizaje se podría pensar que pueden ser frases estereotipadas de los discursos educativos que circulan en el medio o que tiene la intención formativa pero no la llevan al nivel de apropiación e implementación en sus prácticas.

8.2.3 Valores y normas como contenidos en la formación ética

Los valores son el principal contenido que los formadores consideran en la formación ética de los estudiantes normalistas. Éstos se ponen en práctica a través de las normas en el aula, las cuales son “pautas que precisan el comportamiento que se desea fijar o evitar” (Gijón, 2012, p. 136); manifestándose en aspectos puntuales y concretos que indican aquello que está permitido y prohibido. Los valores que los formadores priorizan se agrupan de la siguiente manera:

En primer lugar los formadores se adhieren a los *valores institucionales* tales como el respeto, la honestidad, la autonomía, la responsabilidad y la solidaridad; argumentando la necesidad poner en práctica los principios de la institución educativa. Estos valores se definen como universales ya que gozan de un amplio consenso, son compartidos, deseados en sociedades democráticas.

“Las normas están de acuerdo con los principios corporativos de la institución. En las clases yo trabajo con los mismos principios que tienen los estudiantes escritos

es su pacto de aula porque si eso no se vuelve vida en la vida académica y en la vida institucional, entonces ¿cuándo lo logramos?” E4-F7 (3:43)

Lo anterior se corresponde con la visión institucional sobre normas y criterios de regulación, aspecto en el cual los valores se traducen en normas y éstas, a su vez, en conductas específicas. En el Sistema Institucional del Convivencia se manifiesta lo siguiente:

“Los valores se concretan, se expresan en el desarrollo de actitudes y se instrumentalizan en las normas; en este Sistema Institucional de Convivencia, las normas son concebidas como las pautas de conducta o criterios de actuación que muestran como debe ser el comportamiento de los actores educativos en el proceso de formación y en la convivencia escolar. Todas ellas se fundamentan en valores y principios institucionales” DI-SIC (9:20)

Un segundo grupo se denomina *valores para garantizar el buen ambiente de aprendizaje*. Dentro de este grupo se mencionan valores que refuerzan la relación entre formador y estudiantes, tales como la interlocución, el diálogo, la escucha, la confianza y la convivencia. También, se consideran valores con una implicación de carácter práctico para el desarrollo de las actividades en el aula, tales como el trabajo en equipo, la colaboración, la participación, la puntualidad, el respeto por las formas de trabajo (individual, parejas, grupos), la disciplina y el silencio. Se debe mencionar que tanto la disciplina y el silencio se asocian –desde una perspectiva tradicional y conservadora– al control de grupo más que a la construcción en valores y perspectiva ética desde una connotación de constancia, perseverancia, atención, introspección, reflexión, pensamiento, entre otros (Thornberg, 2008b).

“Yo creo que la norma en la que yo me baso estrictamente es que haya interlocución. Que yo sienta que les estoy hablando y ellos me están escuchando, que yo los puedo escuchar y podemos establecer un diálogo, que yo les llevo un mensaje y ellos me puedan transmitir otro y que hay conexión entre nosotros. Incluso, no me molesta que alguien esté haciendo un dibujo mientras estamos hablando, pero estamos comunicados. De resto uno esperaría que el ambiente de aprendizaje sea limpio, que haya orden, cierto silencio, pero si hay interlocución eso se va a dar” E2-F8 (1:57)

“[...] yo pienso que realmente uno debe estar en un ambiente que propicie el aprendizaje, que los estudiantes se sientan cómodos, que tengan la tranquilidad de preguntar, que haya una persona que los va a entender y pues, obviamente, uno potencia muchas cosas y desde el sólo aspecto del respeto a la condición del otro de estudiante y que es un ser humano que merece respeto yo creo que ahí partimos

con todo. Obviamente vienen otros aspectos importantes que uno dice aquí que la puntualidad, la responsabilidad, entregar las cosas a tiempo, ser honesto, todo lo que nosotros tratamos de manejar en los valores institucionales, pero que se vivan, no que se hablen” E9-F2 (8:41)

“Me parece importante establecer normas como la puntualidad, la responsabilidad, el respeto, la honestidad, el orden, el aseo, la participación, el trabajo en equipo, la colaboración” E8-F11 (7:19)

El tercer grupo hace referencia a *valores para el cuidado del aula*, en el cual se resalta el valor del orden, la limpieza y el aseo.

“[...] otras normas de responsabilidad ambiental como no comer en el salón, no utilizar el celular cuando no sea como ayuda tecnológica, dejar muy organizado el espacio físico. Por eso hablo de responsabilidad ambiental, tenemos que ser muy responsables en no comer dentro del salón porque quedan todas las basuras; como estamos en mesa, velar porque siempre haya orden, porque no podemos trabajar sobre el desorden” E3-F12 (2:59)

En menor medida aparecen los *valores democráticos* como un contenido dentro de la formación ética de los futuros maestros. Sólo uno de los participantes hace mención a la justicia y la equidad como valores que trata de promover con su área específica de enseñanza.

“En las matemáticas yo puedo enseñar lo que es justicia y equidad, si hay una ciencia exacta pues yo pienso que nosotros también podemos ser muy exactos en muchas cosas, no tengo por qué evaluar mejor a un estudiante y al otro en condiciones distintas, son las mismas condiciones para todos. Todo el tiempo uno está relacionando las situaciones de materias, lo cognitiva, con lo que uno vive” E9-F2 (8:40)

Esta ausencia de mención a los valores democráticos contrasta con el Sistema Institucional de Convivencia, cuya idea central es promover la convivencia a través de prácticas institucionales democráticas, participación, promoción de los derechos humanos, entre otros.

“La institución educativa es el espacio por excelencia en el que se aprende a vivir la democracia” DI-SIC (9:14)

En cuanto a la puesta en práctica de dichos valores a través de las normas, los formadores consideran importante tanto imponer como establecer un consenso con los estudiantes. Sin embargo, se manifiesta que las normas establecidas por consenso dependen del criterio e intereses de los estudiantes, dejándolas a su libre elección. En

este punto, el formador se ausenta, perdiendo el rol de líder para influenciar de manera positiva las prácticas de participación dentro del aula.

“Hay unas sí que uno impone, otras que se llega a un consenso con ellos. Usted sabe que ellos con el manejo del uniforme quieren manejar una independencia. Entonces, es ahí cuando uno entra a mediar y a hablar con ellos el por qué y el para qué” E6-F3 (5:16)

“La escucha, el valorar lo que hizo el otro, valorar lo que hace cada uno, normas de convivencia dentro del grupo. Esas normas están dentro del contrato didáctico. Esas normas no son establecidas por mí, son en convenio con ellos. Ellos son los que dicen cómo va a ser esa clase, qué principios y qué normas tenemos que llevar a cabo en ellas y negociadas” E5-F5 (4:21)

“Yo procuro ante todo no poner normas, procuro que sean los mismos estudiantes que acuerden entre todos por consenso las normas” E4-F7 (3:46)

De manera puntual emergen otros contenidos que los formadores consideran usan en sus procesos de formación ética, siendo éstos referencias esporádicas sin mayor desarrollo en el discurso de los formadores. Estos temas están relacionados con la realidad del contexto nacional (paz y el conflicto armado), desarrollo y superación personal, derechos humanos y marcos normativos en la docencia. Asimismo, el análisis de la guías de aprendizaje o planificación de la enseñanza no arroja resultados sobre este aspecto.

8.2.4 Métodos empleados en la formación ética

Antes de entrar en la explicación de los métodos y/o estrategias que los formadores consideran importantes en sus procesos de formación ética, se presentan las respuestas de los participantes ante la pregunta acerca de cómo creen que los futuros maestros aprenden los componentes éticos. Los formadores piensan que los estudiantes logran el aprendizaje ético desde el ejemplo y el testimonio que puede ofrecer la familia, los docentes, los amigos, etc. De igual modo, se considera que la vivencia y la cotidianidad son suficientes para construir pensamiento, conocimiento, actitudes, comportamientos y disposiciones éticas.

“Yo creo que los estudiantes aprenden los componentes éticos a partir de los ejemplos que ven en las personas, a partir de la vida de otros. Yo creo que ese es el mejor referente para que la gente aprenda a ser ética” E4-F7 (3:37)

“[...] yo siento que los muchachos aprenden más ética desde la realidad que ven, desde la lectura que le hacen a su maestro, a sus padres de familia, a sus iguales, desde las experiencias de los otros, la lectura que los muchachos hacen a los demás es clave para su formación ética” E3-F12 (2:73)

“Yo pienso que viviéndolo y cuando algo es significativo para uno, porque eso no viene en pastillas ni nada, es la vivencia diaria, la cotidianidad” E9-F2 (8:53)

“Los muchachos aprenden a partir del ejemplo. El ejemplo y el testimonio son fundamentales porque valen más que mil palabras” E1-F1 (9:62)

8.2.4.1 Ser ejemplo y modelo a seguir para los futuros maestros

De acuerdo con los formadores, el principal método que utilizan para la formación ética de los futuros maestros es el ejemplo. Los formadores se asumen a sí mismos como modelos a seguir, en tanto sus comportamientos, actuaciones, experiencias, creencias y concepciones son el medio para transmitir a los estudiantes la idea del comportamiento correcto.

“[...] yo no tengo en cuenta contenidos, pero yo utilizo mis experiencias, mi forma de actuar y de ser para que ellos entiendan éticamente cómo uno debe comportarse” E3-F12 (2:69)

“Un principio de vida básico en mi labor como docente es enseñar con el ejemplo, cómo uno es con los estudiantes, cómo uno interactúa con ellos, cómo uno los orienta, cómo los dirige. Y veo que eso es esencial para mí, el ejemplo que yo les doy a ellos, el buen trato, el respeto” E6-F3 (5:21)

Asumir la enseñanza como una iniciativa moral implica reconocer el rol moral del educador y la relevancia formativa del ejemplo (Penalva, 2006); no obstante, es importante señalar la diferencia entre el formador como tutor en cuestiones ético-morales y el educador como persona moralmente intachable. En el primer caso, el formador usa su conocimiento y experiencia para orientar situaciones controvertidas, emplear estrategias para la solución de conflictos, etc. Es en el aspecto formativo en el que se puede denominar al formador como un modelo o referente, no en la superioridad o excelencia moral en tanto persona, en otras palabras, “el educador no es una persona superior a sus aprendices, pero sabe más” (Puig, 1996, p. 48).

La noción del educador como ejemplo y referente moral es común en la literatura sobre educación moral, incluso, se considera como una práctica efectiva en educación en valores (Berkowitz, 2011; Osguthorpe, 2008). Entre el profesorado existe un consenso a la hora de asumir el rol del docente como educador moral, lo cual implica que éste debe tener ciertas disposiciones y estándares morales para promover el desarrollo de valores y la asimilación de normas entre los estudiantes, demostrando voluntad y competencia como referente moral a la hora de lograr las metas cognitivas, sociales y morales que se plantea en sus procesos formativos (Klaassen, 2012; Osguthorpe, 2013). Diversos estudios demuestran que el ejemplo es la explicación más común que dan los docentes en formación y en ejercicio cuando se indaga cómo desarrollan los procesos de formación ética y en valores (Gleeson & O’Flaherty, 2016; Sanger & Osguthorpe, 2013; Thornberg & Oğuz, 2013).

“Si ese estudiante lo ve a usted como ese ídolo como esa persona que él quiere ser, cómo la persona que respeta, entonces uno tiene que ganarse ese respeto y cómo se gana, dando ejemplo. Yo siempre he dicho que el ejemplo es el mejor maestro, yo no puedo pedirle a un muchacho que sea justo, cuando yo soy injusto. Yo por ejemplo a veces los pongo a ellos a autoevaluarse y pongo a que evalúan a su compañero y así sea su compañero el mejor amigo, una cosa es la amistad y otra cosa es yo cuando lo voy a evaluar a usted con un criterio técnico, con un criterio objetivo, yo no puedo cambiar mi forma de ser. En ese sentido, uno dice de testimonio y verá que con eso no tiene problema. Yo pienso que esa es de las cosas mas gratificantes y es lo que más he tratado de aplicar, que si yo hablo algo lo haga bien y lo cumpla, no es demagogia” E9-F2 (8:18)

Asumir el ejemplo como estrategia en sí misma convierte la formación ética en una práctica implícita, no planeada, no verbalizada e inconsciente (Gleeson & O’Flaherty, 2016; Willemse et al., 2008). En este sentido, el aprendizaje ético en la formación docente va más allá de la casualidad, lo cual implica llevar al aula procesos específicos pensados y planificados (Esteban & Buxarrais, 2004; Martínez et al., 2002).

8.2.4.2 Otras estrategias, actividades y recursos

Los formadores mencionan estrategias concretas que usan en sus clases tales como el cuestionamiento a los estudiantes, análisis de la realidad, reflexión sobre las acciones y actitudes de los educadores y la evaluación entre compañeros. Asimismo, plantean la

utilización de los medios de comunicación –radio y prensa–, la literatura sobre desarrollo humano y superación personal como recursos para pensar sobre las cuestiones éticas y llevarlas al aula.

“Son muchos elementos de la vida diaria que uno puede incorporar también a sus temas de clase. El mismo análisis de un contexto, de dónde viene el niño, por qué se dan situaciones, que creo que ya lo has vivido en una de las clases, yo creo que eso hace que la materia se aterrice y que vivamos una realidad y que contextualicemos una realidad” E9-F2 (8:72)

“Analizando la realidad que están viviendo, mas que todo eso. A veces traigo a colación casos para ser analizados, a veces les cuento historias o en otras ocasiones les llevo lecturas o videos” E1-F1 (9:58)

No obstante, ninguno de los formadores hace referencia a campos del conocimiento tales como la filosofía, la psicología, la sociología, política o la educación moral, educación en valores, etc. Tampoco, hay una mención explícita a estrategias como, por ejemplo, discusión de dilemas para el desarrollo del juicio moral, estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía, habilidades sociales, estrategias para el análisis y la comprensión crítica de la realidad, entre otras; desconociendo la capacidad crítica y otros procesos de pensamiento que intervienen en la construcción de la dimensión ética de un futuro maestro (Puig & Martín, 1998).

8.2.5 Evaluación del proceso de formación ética

La evaluación es uno de los componente de mayor complejidad al que se enfrenta el profesorado, más aún cuando se trata de los aspectos de formación ética por la dificultad que le supone a los educadores evidenciarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por la falta de formación en este campo y por el mínimo peso académico que se le atribuye en la práctica (Esteban et al., 2014). En el caso de la escuela, existen iniciativas didácticas en educación moral que hacen propuestas específicas de evaluación dependiendo de los contenidos empleados –informativos (hechos, conceptos, principios), procedimentales (habilidades y estrategias para resolver conflictos de valor) y/o actitudinales (conductas que expliciten la apropiación de valores)–, tales como el examen de conocimiento, la observación sistemática, análisis de las producciones de los estudiantes, los intercambios orales, las escalas de actitudes, entre otras, en el marco de

la evaluación formativa y de la reflexión constante sobre el proceso (Bolívar, 1992, 1993, 1995; Buxarrais, 2003). No obstante, con frecuencia se confunde la evaluación de los procesos de educación moral, educación en valores o formación ética (evaluación de las disposiciones morales, competencias, conocimientos, capacidad de reflexión y argumentación, etc.) con la evaluación de la moralidad del alumno (evaluación del *ser* y del contenido de las opiniones sobre temas controvertidos) (Puig & Martín, 1998).

En el contexto de la formación de maestros normalistas, las opiniones de los participantes frente a la evaluación del componente ético están orientadas a la evaluación general de sus asignaturas, reforzando el sentido implícito desde el que se asume la formación ética. Sólo una formadora abordó de manera explícita el tema de la evaluación de la formación ética de los estudiantes normalistas: por un lado, se manifiesta la dificultad de esta labor y, por otro, se expresa que el impacto de sus procesos se ve reflejado de manera esporádica en actitudes y comportamientos de los estudiantes. De esta manera, hay una aproximación a lo que señalan Jackson et al. (2003), quienes consideran que la práctica docente está impregnada de actos no intencionados con potencial y significado moral; sin embargo, no se sabe con certeza cuales son los efectos de todas estas acciones acumuladas, hechos que en su mayoría son efímeros y olvidados.

“Es difícil de medirlo, de decir cómo lo aprenden y qué tanto lo aprenden, pero hay momentos de retroalimentación en que uno dice *algo le quedó*. Ejemplo, un correo que me llegó en vacaciones de diciembre de una niña que me contaba que había estado en una discusión con el papá, en una conversación profunda sobre su formación, sobre su proyecto de vida y que había tomado cosas del discurso que yo he manejado con ellos en la conversación con el papá y que el papá había quedado gratamente impresionado y que habían hablado un poco de mí. Entonces fue una cosa que llegó por allá en vacaciones, ella no necesitaba una nota ni lucirse conmigo y me compartió eso. Entonces yo digo: *si le quedó a ella, le pudo haber quedado a otros alrededor*. Ahí uno diría que parte del discurso con la figura de quien les habla -si están en coherencia- eso va llegando y va calando en los estudiantes. Yo podría redondear y decir que a través del testimonio de lo que uno ve en ellos, de la actitud que asumen a veces en ciertos momentos sobre lo que unos ya les ha hablado anteriormente y no tiene que recordarles sino que se da la situación y ellos acuden a lo que unos les ha enseñando y les ha compartido” E2-F8 (1:72)

8.3 Concepciones emergentes

Las concepciones emergentes son aspectos generales en los que se enmarcan las concepciones sobre formación ética, estos elementos aparecen de manera reiterada en las entrevistas. Un primer grupo está relacionado con diferentes percepciones que tienen los formadores sobre la institución educativa y, en segundo lugar, se hace una aproximación a la concepción epistemológica de los participantes.

8.3.1 Percepciones sobre la institución educativa

Dentro de los múltiples aspectos que pueden ser abordados en el análisis del clima escolar o de la vida cotidiana en la escuela, este apartado se centra en dos elementos concretos: las dificultades o deficiencias que encuentran los formadores en el modelo de formación de maestros y la importancia que se le concede a la ética a nivel institucional.

8.3.1.1 Debilidades del Programa de Formación Complementaria

Uno elemento que se exterioriza en el discurso de los formadores está relacionado con el proceso de selección e ingreso de estudiantes aspirantes al PFC. Cabe recordar dos aspectos: la institución se plantea construir la vocación docente desde edades tempranas a través de un sistema de prácticas y del énfasis pedagógico y, por otro lado, desde la normativa se permite el ingreso de otro tipo de bachilleres, siempre y cuando cumplan con un periodo de estudios en pedagogía. A continuación se da evidencia de estas afirmaciones desde el Proyecto Educativo Institucional y desde la normativa de ENS:

“Vocacionalidad pedagógica: la razón de ser de la Escuela Normal Superior de Manizales es la formación de maestros capaces de asumir los retos que demanda la sociedad del conocimiento. En tal sentido, todos los procesos que se trabajan en la institución (práctica investigativa, didácticas y emprendimiento) están encaminados a potenciar el perfil del futuro maestro” DI-PEI (3:20)

“ARTÍCULO 8. OFERTA DEL SERVICIO. Podrán ser aceptados en el programa de formación complementaria, además de los bachilleres egresados de una escuela normal superior, los estudiantes egresados de la educación media que acrediten un título de bachiller en cualquier modalidad” DN-D4790 (1:5)

Al respecto, los formadores consideran que el proceso de selección de aspirantes falla al privilegiar el criterio de cantidad por encima de calidad e idoneidad de los estudiantes, lo cual se traduce en falta de rigor, pérdida de principios y de identidad institucional al desconocer su valor como institución formadora de maestros.

“Siento que descuidamos el perfil de los muchachos, entraron al programa personas muy desubicadas. Les estamos sembrando y dando algo, yo no bajo la guardia, pero que yo diga que estamos formando maestros con el perfil que se requiere y con la expectativa que esperan allá afuera que les entregemos unos maestros, sí estamos lejos en este momento” E2-F8 (1:54)

“... a mi me parece que ahí es donde ha faltado darle rigurosidad, darle respeto, darle altura... estamos hablando de que en el momento en que se da esa apertura la Normal prescinde de sus principios, prescinde de sus valores y prácticamente menosprecia la formación que han tenido los muchachos de aquí para recibir muchachos que no han tenido esa formación y mire lo que ocurre. Cómo se habla de calidad de la educación cuando un abogado que está varado manejando taxi, presenta un examen, lo pasa y luego queda de rector de un colegio... no es simplemente por subsanar la necesidad de llenar un grupo, llenarlo de qué” E9-F2 (8:64)

En el relato que se presenta a continuación, la formadora de maestros hace explícita su opinión frente a cómo el centro educativo lleva a cabo el proceso de ingreso al PFC, dejando ver otra arista de la situación, esta vez, respecto a las motivaciones de los estudiantes que ingresan al programa. Esta participante considera que una parte de quienes ingresan al PFC lo hacen por una cuestión de descarte o como única opción formativa que tienen, mientras que una mínima porción lo hacen porque de verdad aspiran a ser maestros. En definitiva, se cuestiona el planteamiento institucional de construcción de la vocación pedagógica ya que se requiere del ingreso de estudiantes de otras instituciones para ofertar el PFC. Hay que recordar que la razón de ser de una Escuela Normal Superior es la formación de maestros y sin PFC no se está cumpliendo este objetivo.

“Ese proceso de ingreso es muy atropellado porque yo diría: *hay que rellenar cupos*. Pasó con el nivelatorio, entró *Raimundo y todo el mundo* y no seleccionaron, no miraron el perfil, no miraron si estas personas tenía el tiempo de dedicación, si tenían ciertas habilidades, sino que *necesitamos matricular, necesitamos cantidad*. Y con esas palabras: *necesitamos cantidad porque si no hay bastantes nos toca sacar unos formadores y llevarlos a secretaria [de educación] y que los ubiquen en otra parte*. Yo era de las que estaba dispuesta a que me llevaran para otro lado, pero entraron personas. De hecho, ese grupo que está ahora en primer semestre ha

sido muy conflictivo. Luego, entran unos estudiantes que no pasaron a la universidad y no tenía con qué pagar otros estudios, entonces se quedaron ahí. Entre ellos hay unos dos o tres estudiantes que estaban esperando entrar al programa y que [dijeron]: *yo quiero entrar acá*. Pero ha sido así, muy atropellado, sin un proceso de cultivo, de selección y la realidad de la Normal nos dice que de los que empiezan preescolar una mínima parte terminan titulados como maestros normalistas” E2-F8 (1:56)

Otra de las deficiencias expresadas tiene que ver con el nivel académico, la exigencia y la calidad a la hora de formar maestros. En este sentido, los formadores reconocen que se necesitan cambios y ajustes en la perspectiva de formación de maestros que se está llevando a cabo. Cuando se pregunta por los cambios que requiere el PFC se obtiene las siguientes respuestas:

“Tener un plan de estudios más centrado, no tan desparramado, porque aquí es como si se entendiera que el plan de estudios son contenidos y no son grandes ejes problemáticos o problemáticos que le sirvan de referente a un joven que se está formando como maestro” E4-F7 (3:28)

“El plan de estudios está muy lindo, pero nosotros no desarrollamos eso. La competencia, es falso que la estemos desarrollando porque para desarrollarla tenemos que cumplir ese procedimiento. En conclusión, a nosotros sólo nos interesa meter niños al aula y entretenerlos y eso se hace desde preescolar hasta el PFC, y ponerles trabas y complicarlo” E7-F9 (6:69)

“...a mi me parece que no hay una directriz clara sobre muchos aspectos y sobretodo que el PFC debería tener, obviamente, una exigencia mayor no sólo en la parte ética sino en la parte profesional en cuanto a la calidad de maestros que se quieren formar y no permeada por otra cantidad de intereses...” E9-F2 (8:64)

En cuanto a las relaciones de convivencia entre los formadores del PFC, éstas se describen desde la hostilidad, los conflictos, la falta de comunicación y apertura. Es así como los formadores manifiesta que la exigencia dentro del PFC debe ser desde el punto de vista académico y ético ya que la falta de preparación en estos aspectos no permite las buenas relaciones entre colegas y, por ende, la resolución de conflictos se produce desde posiciones de autoridad y no desde el consenso, la negociación y la reflexión como colectivo docente. Los siguientes comentarios resume el clima que se vive entre los formadores:

“En la relaciones de nosotros como equipo hay muchas falencias. Yo digo: *¿cómo estoy formando estudiantes, con qué calidad humana, si con mis pares no logro establecer una relación armoniosa?*” E2-F8 (1:74)

“Hay algunos con los que se puede tratar, hay otro que no. Hay compañeros muy estrictos, pero estrictos sin razón...” E9-F2 (8:48)

A esto se suma la falta de comunicación y exclusión en el colectivo docente, generando tensiones y conflictos internos. Aquellos docentes que no hacen parte del Comité de Pedagogía –comité que se encarga de supervisar las prácticas– no tiene posibilidad de participar de manera activa en los procesos de estructuración y reflexión sobre el proceso de formación de maestros. Los docentes que no hacen parte de este comité manifiestan, de manera sutil, su inconformidad porque desde allí, según ellos, se toman decisiones según intereses particulares y se dan privilegios.

“Se habla de una relación distante, las reuniones son vistas como una pérdida de tiempo y se percibe cierta exclusión de parte del ente directivo del PFC. Las tensiones entre docentes y la jerarquía que hay entre ellos por razones de antigüedad o por pertenecer al equipo de pedagogía” C9-F3 (18:3)

“Vuelvo y te digo, a la ética a veces se le dan unas lecturas amañadas... se dice que cuando uno está en la rosca... lo mejor es estar en la rosca que no estar en ella. Si yo como docente debo tener 22 horas de clase y un compañero no tiene sino 10, yo digo cuál es el sentido ético de ese docente sino también de la persona que le dio esa asignación. Cuando yo le restrinjo un permiso a un compañero para que vaya a algo de estudio o un problema familiar y a otro lo dejó ir de vacaciones, ¿qué sentido ético tiene esa persona que autoriza?” E9-F2 (8:57)

Cabe resaltar que los aspectos de convivencia y tensiones internas entre educadores sobrepasan los intereses de este estudio; no obstante, estos indicios abren la puerta a posibles problemas de investigación relacionados con el clima moral en la institución educativa.

8.3.1.2 Importancia de la ética en la institución educativa

La educación en valores y el desarrollo de competencias ciudadanas que plantea la institución se materializa en el sistema de convivencia. A través del gobierno estudiantil se busca formar en valores, generar aprendizaje colaborativo, establecer conciencia de liderazgo en lo académico, ambiental, resolución de conflictos, entre otros. La presencia de líderes estudiantiles y de los educadores como líderes de líderes es fundamental para promover valores; no obstante, cuando se pregunta a los formadores sobre la

importancia que tienen las cuestiones éticas en la institución, éstos consideran que no hay reconocimiento de estos aspectos y que la ética es un tema que no se tiene en cuenta en la formación de maestros.

“En esta Normal no se plantean temas éticos y aquí no se mira la ética como un componente fundamental en la formación del maestro. Yo diría que es necesario. Los muchachitos ven ética, pero ven ética hasta el grado once y de ahí para allá en el PFC no existe un contenido ético. No existe dentro del plan de estudios un contenido ético y a mi me parece que la Normal falla en eso. Yo digo que los muchachos de aquí tienen principios éticos, pero veo que es más lo que van aprendiendo en la familia que lo que les de la Normal a los muchachos del programa de formación de maestros” E4-F7 (3:23)

“Yo diría que más bien poca. Para mi cada maestro debería tener la ética transversalizada en su área. Algunos lo hacen y lo hacen muy bien, pero no por exigencia de la Normal, si no porque saben que en su actuar como docentes tiene que transversalizar el actuar ético. Hay otros que uno se da cuenta, uno los ve y dice: *éste no tiene ética, cómo va a hacer con los muchachos*” E5-F5 (4:34)

Estos comentarios llaman la atención porque hacen énfasis en la ausencia del componente ético en el PFC; no obstante, durante la etapa de observaciones se asistió al curso de ética, el cual tiene una perspectiva religiosa directa. Lo anterior confirma la falta de reflexión, planificación y puesta en común del proceso de formación de maestros, el cual dependen de las acciones, intereses e inclinaciones individuales de cada formador. Asimismo, este participante reafirma la idea de que ante la ausencia de acciones formativas encaminadas al desarrollo del pensamiento ético, la familia y la sociedad siguen siendo el órgano moralizador e inculcador de valores y normas por excelencia.

En un aspecto más concreto como lo es la discusión de cuestiones éticas a nivel informal, se vuelve al tema de la convivencia, la falta de tiempo y espacios, la actitud de los formadores frente al tema, entre otros, que no permiten el desarrollo de este tipo de procesos.

“Yo siempre siento al compañero a la defensiva. Es muy complicado hablar esa parte con los compañeros porque siento que, por ejemplo, [ellos piensan que] *a los estudiantes no se les puede creer nada porque son manipuladores, los estudiantes no quieren nada sino lo más fácil*, y tienen esa idea que el estudiante es el enemigo que esta dispuesto siempre a atacarme y yo he sentido esa generalidad.... Abordar un tema ético es muy difícil, empezando por la postura de muchos maestros con el manejo de su tiempo, con la calidad de la preparación de las clases” E2-F8 (1:59)

8.3.2 Aproximación epistemológica del formador

Desde el punto de vista de la institución educativa, el conocimiento es asumido como una construcción en el marco de la interacción social, en la cual el estudiante tiene un papel central en su aprendizaje y el educador actúa como un mediador y guía intelectual.

“Construcción social del conocimiento: el conocimiento es el resultado de prácticas caracterizadas por la interacción entre las personas y su medio cultural. Esto permite que los aprendizajes sean significativos y puedan aplicarse, con asertividad, para intervenir problemas y transformar el contexto” DI-PEI (3:19)

“El docente de la Normal Superior de Manizales, debe aprovechar los recursos existentes en el medio que posibiliten una mayor motivación y apropiación de los nuevos aprendizajes en los estudiantes y propenda por el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes que los lleve a analizar, comprender y argumentar con propiedad” DI-MPI (5:24)

Sin embargo, los formadores conciben el conocimiento como información que se encuentra en internet. En este sentido, el conocimiento se reduce a una serie de datos que constituyen cuerpos de información de carácter intelectual-cognitivo, abundantes y de fácil acceso. Las siguientes fragmentos ilustran esta concepción:

“En el campo laboral, en mi formación de docente y ahora formando docentes, yo siento la necesidad de cambiar muchos paradigmas sobretodo en la relación pedagógica porque yo tengo conciencia y así lo digo: el conocimiento está a la vuelta del clic y usted abre los ojos y hay conocimiento por todos lados, pero la relación con el otro es una cosa más compleja en esta sociedad y en este momento de la historia que vivimos” E2-F8 (1:21)

“Me interesa más la parte formativa, yo les he dicho a ellos: *lo académico lo encuentran en Google, pero la parte de formación no la encuentran en Google, la encuentran en la casa y en el colegio*” E5-F5 (4:7)

“La parte académica, los conocimientos teóricos están en Google, están en internet, pero la formación humana no está en internet” E5-F5 (4:44)

“... yo pienso que el conocimiento está en Internet, está en los libros, [...] la gente aprende eso, pero la experiencia...” E1-F1 (9:22)

Se evidencia pues un conflicto entre el conocimiento y los que los formadores asumen por *formación humana*. Para ellos, ésta última se asocia con un tipo de interacción desde el aspecto personal, emocional y afectivo; sin embargo, en este tipo de relación profesor-estudiante pareciera que no se contemplan los aspectos académicos o son

vistos de manera negativa. Así, los formadores de maestros apuestan por la dimensión relacional de la formación en detrimento de los saberes y de la formación académica que un futuro maestro requiere.

“Que estemos más tiempo con los estudiantes, menos academia y más interacción, menos discurso académico, menos elementos teóricos y más interacción con los estudiantes” E2-F8 (1:81)

“Yo lo primero que tengo que formar es personas. En muchos elementos yo trato de involucrar la parte formativa antes que la cognitiva...” E9-F2 (8:22)

Los momentos de interacción y las relaciones interpersonales surgen dentro de la relación educativa de manera transversal, configurando un vínculo educativo complejo. Tal como lo expresan Martínez, Puig y Trilla (2003, p. 69): “la relación educativa compleja no está pensada para objetivar y disciplinar, sino para convertir al sujeto con el que se comparte una situación formativa en alguien reconocido, en alguien con el que se traban lazos morales en un doble sentido: de responsabilidad del adulto hacia el joven y de respeto del joven hacia el adulto”. Si bien es cierto que “en un contexto formativo las relaciones interpersonales no se pueden prever, no son mecánicas ni rutinarias, así como tampoco están sujetas a una lógica instrumental” (Gijón, 2012, pp. 110-111), descartar alguno de los tres aspectos característicos de la interacción educativa (conocimiento, moralidad, identidad) desvirtúa la relación profesor-estudiante en contextos de enseñanza-aprendizaje (García et al., 2010).

Asimismo, se manifiesta que el docente es el poseedor del conocimiento y es el encargado de transferirlo al estudiante, hecho que permite aproximarse a la perspectiva desde la cual se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La finalidad del proceso de enseñanza es hacer que los niños, jóvenes, las personas aprendan, conozcan cosas nuevas.... aprendan para la vida a partir de situaciones diarias de la vida. Para ello debe existir quien quiere y tiene el conocimiento (maestro) y quien lo quiere aprender (el estudiante)” E8-F11 (7:21)

8.4 A modo de síntesis

En este capítulo se muestra cómo los formadores de maestros manifiestan sus ideas sobre ética y formación ética y cómo piensan que llevan estos procesos al aula. La

aproximación a dichas concepciones se hace desde las entrevistas, es decir, desde lo que los participantes piensa y desde sus intenciones educativas, incentivando al participante a hablar por sí mismo desde sus marcos de referencia.

Los formadores asocian el término ética a valores y virtudes deseables tales como el respeto, la honestidad y la responsabilidad. De manera puntual, se relaciona la ética con la visión teleológica o de realización personal, con el seguimiento de leyes, normas y deberes sociales y, por último, se hace referencia a la ética desde la mirada consecuencialista. Por su parte, la formación ética se asume como un elemento implícito y propio de la labor docente. Cuando se trata de concretar esta concepción de formación ética en aspectos específicos como las finalidades u objetivos en este aspecto, los participantes hacen uso de discursos generalistas, evidenciando dificultad para reflexionar sobre el tema y sus propias prácticas. En esta línea, los formadores consideran que el aprendizaje ético se adquiere mediante la imitación y la experiencia, de ahí que el método que dicen usar para desarrollar la formación ética de los futuros maestros sean el ejemplo que ellos mismos proporcionan a sus estudiantes.

Adicional, emergen una serie de elementos que evidencian las tensiones y desavenencias en el colectivo docente. En primer lugar, se manifiesta la inconformidad con aspectos propios del modelo de formación de maestros de la institución, el proceso de selección de aspirantes y la exigencia académica. Asimismo, la convivencia, la falta de comunicación entre educadores y el hecho de no tener en cuenta los aspectos éticos como parte de los procesos académicos dan indicios de que el clima institucional y la vía curricular no favorecen los procesos de formación ética en el PFC.

CAPÍTULO 9. LA AUSENCIA DE FORMACIÓN ÉTICA EN LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES

Este capítulo responde la tercera pregunta específica de la investigación: *¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los formadores de maestros desde la perspectiva de la formación ética?* De este modo, se describen las prácticas de enseñanza de los y las formadoras y se identifican los elementos relacionados con la formación ética que ofrecen a los futuros maestros.

Identificar las iniciativas de formación ética en el nivel de formación de maestros es una tarea compleja, más aún cuando se habla de entrar en el terrero docente de diez participantes. No obstante, se han desarrollado cuatro grandes categorías desde las cuales se describe la realidad y el contexto estudiando. En primer lugar, se presentan las rutinas institucionales de carácter moral. En segundo lugar, se hace una aproximación a los aspectos que influyen en la convivencia en el aula. En tercer lugar, se abordan los métodos de formación de maestros que practican los formadores y, por último, se hace referencia a aspectos destacados en la educación moral que reciben los estudiantes normalistas.

9.1 Rutinas institucionales de carácter moral

La descripción de la cotidianidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales se realiza desde lo general a lo específico. En este orden de ideas, son significativas las actividades y situaciones institucionales con contenido moral explícito como un aspecto visible y recurrente del centro educativo. La regularidad y frecuencia de estas actividades constituyen rutinas que, en tanto guías de conducta, transmiten y cristalizan valores a los estudiantes (Gijón, 2012). En tal sentido, se identifican dos aspectos: el ritual de oración para iniciar la jornada y las interrupciones constantes a las clases. Estos aspectos evidencian un lenguaje religioso y un estilo directivo y autoritario, lo cual marca una perspectiva de educación moral confesional que no se tiene en cuenta en los planteamientos teóricos institucionales, pero sí en las prácticas cotidianas.

La institución educativa, desde sus planteamientos teóricos, adopta una postura de corte práctico-humanista, donde se promueve la autonomía, la cooperación y, de manera principal, la convivencia entre todos los integrantes de la comunidad educativa, lejos de las ideas de control y vigilancia. Una muestra de ello es el siguiente fragmento del Sistema Institucional de Convivencia:

“Siendo coherentes con nuestra filosofía, creemos que el desarrollo humano es el objetivo principal del proceso de formación y, de acuerdo con el modelo pedagógico de la escuela activa urbana en articulación con el mundo productivo, consideramos que la convivencia es el pilar fundamental de la formación para el liderazgo, el ejercicio de la democracia, la formación ciudadana y la participación”
DI-SIC (9:2)

Así pues, la inmersión en las prácticas cotidianas evidencia una perspectiva diferente a la filosofía institucional en términos teóricos. A continuación se amplían dos aspectos identificados relacionados con las rutinas de tipo moralizante.

9.1.1 Ritual de oración para empezar la jornada

El ritual de oración tiene lugar a primera hora de la mañana con una duración de diez minutos aproximadamente. Por lo general, se hace la bendición, la oración del padrenuestro, se dan las gracias por los bienes recibidos y se hace una reflexión basada en el evangelio del día. Esta rutina se orienta a través del sistema de altoparlante con el que cuenta la institución, de esta manera, desde la coordinación de convivencia se da la pauta cada día para esta actividad. En caso de que no se haga por este medio, el formador de la primera hora se encarga de realizarla.

El profesor hace otra oración y da gracias por una nueva semana de estudio. *El Señor tiene grandes bendiciones*. Se pide buen criterio e inteligencia para evitar el mal. Ser mejores personas, sacrificio... se pide a los estudiantes repetir: *gracias Señor por escuchar nuestra oración, recibe el ofrecimiento de este día...* se hace el padrenuestro. O10-F1 (10:2)

Para iniciar se pide hacer un acto de voluntad, refiriéndose a la reflexión acostumbrada para iniciar la jornada. La profesora se refiere a esto como un acto de sacrificio y, también, como un acto de reflexión. Así pues, se hace la bendición y hay un minuto de silencio para pensar sobre el día de hoy. La profesora dice: *vamos pensar en las bendiciones del señor, pensar en las cosas buenas, las cosas que me están generando un conflicto interno a nivel de familia, compañeros,*

relaciones interpersonales con otras personas... dar gracias por la oportunidad de estar aquí... momento de reflexionar... En esta reflexión se habla de la familia, del desempeño, de la vida, las relaciones y se pide mucha fortaleza al espíritu santo para salir adelante. O19-F11 (19:1)

Este momento es de gran importancia para algunos formadores, quienes piden a los estudiantes ponerse de pie y repetir las oraciones. Incluso, se recuerda que la atención y la participación de este ritual religioso hacen parte del proceso educativo, influyendo en la evaluación. Esto se evidenció en una clase en la que el formador escribió en el tablero lo siguiente: *mesa 1, mesa 2*, etc. Al frente de cada una de ellas, puso una serie de puntos a modo de escala de calificación. Cada llamado de atención que recibe cada mesa significa la pérdida de un punto y, por tanto, la nota de evaluación disminuye.

La reflexión de la mañana es un aspecto importante del profesor, dice que le ha quietado dos puntos a la mesa dos porque durante la reflexión estaban haciendo otra cosa, sin atender. Esa es la actitud de trabajo en la clase. O14-F2 (14:2)

Asimismo, este ritual se aprecia en otra clase que no es a primera hora de la mañana. En la asignatura de didáctica del inglés se implementa la oración del padrenuestro en el segundo idioma, ya sea al inicio o al final de la clase. Los estudiantes la saben de memoria.

Esta rutina tiene un carácter moral directo a pesar de que la ENSM es una institución de carácter oficial y, por tanto, no debe, en principio, inculcar creencias religiosas particulares. Este tipo de práctica convoca a los estudiantes a identificarse con la religión católica, incentivando valores religiosos como el arrepentimiento, la devoción, la obediencia, entre otros (Jackson et al., 2003).

9.1.2 Relación entre las interrupciones y el lenguaje usado en la institución

Las interrupciones durante las clases hacen parte de la vida institucional. Si bien es cierto que este tipo de acciones no tienen un horario definido para considerarse una rutina, están presentes a diario. Los tipos de interrupciones que se identifican son de dos tipos: por un lado, se encuentran las interrupciones que provienen de la coordinación de convivencia a través del altoparlante y, por otro, los llamados a la puerta durante las clases. Estos dos aspectos tienen un fuerte impacto en la continuidad de los procesos de

enseñanza, en la concentración del formador y de los estudiantes, en el logro de los objetivos de la clase y en el mensaje implícito que transmiten.

En el primer caso, los mensajes que contienen dichas interrupciones son anuncios generales sobre cambios de aula, recordatorios sobre el aseo y el cuidado del mobiliario, llamado a un docente o a estudiantes para actividades específicas y, de manera especial, para recordar a los formadores sus lugares de supervisión o *vigilancia* durante el descanso.

Antes de terminar la primera hora del clase se presenta una interrupción por el parlante, en la cual se recuerda a los profesores el lugar de *vigilancia* del día: entrada principal, escaleras, cancha... O45-F7 (44:3)

Este tipo de situaciones deslegitiman al maestro, otorgándole la función de vigilante y no de orientador de procesos, tal como se concibe desde los lineamientos pedagógicos institucionales:

“El tercer propósito, tiene que ver con el papel del maestro y el alumno, el primero, es poco directivo, su liderazgo es afectivo y en él predominan actitudes afiliativas. Su rol principal es orientar y asesorar a sus estudiantes” DI-MPI (5:11)

Es precisamente desde la coordinación de convivencia que se usa un tono y un lenguaje autoritario, contrario a la filosofía institucional de respeto por el otro, derechos humanos, mitigación de la violencia escolar, desarrollo humano, formación ciudadana, participación, etc. Con el fin de ejemplificar este aspecto, a continuación se presenta una nota hecha durante una ceremonia institucional. Durante esta actividad se presencian situaciones que recuerdan una forma de enseñanza cercana al castigo, al uso de la autoridad y la utilización de calificativos hacia los estudiantes.

Una formadora regaña a los estudiantes, refiriéndose a ellos como *niños malucos*. Se han entonado los himnos respectivos. El coordinador de convivencia constantemente está en actitud de regañar a los estudiantes. De hecho, desde las 7 am que ingresé a la institución estaba increpando a un estudiante diciéndole: *usted ya debería estar en el salón de clase*. Usando el parlante, regaña y ridiculiza a los estudiantes, siempre está llamando a alguien por el nombre para que haga o deje de hacer algo en tono de orden, regaño y autoridad. El rector dice que hay unos niños excelentes para las pruebas, otros groseros. Se presenta un incidente con un estudiante, el rector lo manda a sacar de la fila diciendo por el micrófono en varias ocasiones que *este niño está mal de la cabeza*. El coordinador de convivencia lo lleva a una esquina y lo hace sentar. Desde donde me encuentro no puedo escuchar

que dice, pero se nota una actitud de superioridad y autoridad. El estudiante se va detrás del edificio. La ceremonia sigue de manera normal. Una de las formadoras va a buscar al estudiante, quien está alterado y llorando. O44-F11 (43:4)

En cuanto a otros tipos de interrupción, se resalta la siguiente situación para ejemplificar el alcance que tienen estas situaciones en la institución educativa: fue durante la clase de didáctica del inglés, justo después del descanso de media mañana. Los estudiantes estaban ubicados en mesa redonda para atender las exposiciones de los compañeros. La primera parte de la clase transcurrió con normalidad a pesar de hacerse algunos llamados al silencio. De un momento a otro entran al aula unas personas con el fin de instalar un televisor. Sin aviso previo y sin consentimiento de la formadora que estaba a cargo de la clase, comienzan a perforar la pared con taladro. Mientras a un lado del aula aún se trataba de hacer las exposiciones, al otro se discutía por la altura a la que debía ubicarse el televisor. Cuando se termina la hora de clase, hay un gran desorden y no se termina la actividad que se estaba haciendo. La formadora pide silencio y respeto por los compañeros, pero, de manera evidente, esto se pasa por alto.

Se presenta un interrupción de la clase por la entrada de una personas que traen un televisor. Los estudiantes se emocionan y hacen alboroto. La atención se la clase está ahora en el lugar donde se ubicará el televisor, tanto que una estudiante sale del aula. La profesora dice que continúen con la actividad y un grupo de estudiantes pide respeto por la clase. Luego, entra otra formadora al aula de clase. Un grupo trata de hacer su presentación, pero no alcanza a terminar porque suena el timbre para cambio de clase. Ya nadie pone atención, la profesora pide respeto por los compañeros. Se explica el trabajo de la próxima clase: terminar exposiciones y trabajo escrito. O42-F10 (41:5)

Podrían citarse otros ejemplos de las interrupciones diarias en las clases, pero se considera que las situaciones señaladas retratan el panorama y clima general de la institución desde el trato que reciben los estudiantes de parte de los directivos y del tipo de decisiones institucionales que no respetan los espacios de enseñanza de cada formador. Dichas acciones disruptivas generan molestia e incomodidad, sin lograr el ambientes de aprendizaje que se pretenden desde los lineamientos pedagógicos del centro educativo.

9.2 La convivencia en el aula

La convivencia es el elemento principal en la institución educativa para la formación en valores y competencias ciudadanas. Ésta se asienta en la obligación que tienen los miembros de la comunidad de cumplir las normas que han sido consensuadas y procurar un ambiente de aprendizaje adecuado. A través de la negociación, la mediación y la participación se incentiva la autonomía, la solidaridad, la cooperación, entre otros. La institución educativa asume las siguientes tesis frente a la convivencia:

“1. La convivencia escolar es una construcción cotidiana que se vive principalmente en el aula, lugar donde transcurre la mayor parte del tiempo escolar de los estudiantes, espacio institucional donde se desarrollan las actividades fundamentales de la formación. El aula constituye el espacio inmediato de pertenencia y referencia de los estudiantes. 2. La convivencia escolar es un proceso entre sujetos de derechos y responsabilidades. 3. La convivencia escolar tiene por objeto propiciar ambientes de aprendizaje. 4. En el modelo pedagógico Escuela Activa Urbana en Articulación al Mundo Productivo, la convivencia escolar está en función de ambientes de aprendizaje cooperativo. 5. La convivencia escolar se orienta desde los valores del respeto, solidaridad, responsabilidad, autonomía, compromiso y sentido de pertenencia. 6. La relación entre los actores educativos se fundamenta en la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación. 7. El ejercicio de la convivencia escolar es un ejercicio de autorregulación, donde los sujetos deciden las condiciones mínimas para interactuar. 8. Las normas básicas de convivencia escolar se aplican en el aula y tiene estas características: son simples, concertadas, compartidas y respetadas” DI-SIC (9:5)

La interacción entre profesor y estudiantes es la base de la cultura moral de una institución, configuran la calidad emocional y el clima que se vive. De este modo, “las relaciones son el primer nivel de reconocimiento en una comunidad, un espacio para el compromiso y el cuidado que se experimentan en primera persona y que ayuda a los jóvenes a comprometerse y a cuidar de otros” (Gijón, 2012, p. 132).

En la tarea de observar, describir, interpretar y comprender los acontecimientos ocurridos de las aulas de formación de maestros, se ha hecho énfasis en dos aspectos que marcan la convivencia de los grupos del PFC: el primero tiene que ver con las actitudes de estudiantes y formadores y, el segundo, se relaciona con las normas establecidas.

9.2.1 Las actitudes de estudiantes y formadores

Las observaciones llevadas a cabo permiten constatar que hay un permanente conflicto entre estudiantes y formadores por el tema de la atención, la disposición para la clase, el silencio y la escucha. Por parte de los estudiantes, hay una actitud de desinterés general, lo cual se refleja en las notas de campo con comentarios constantes sobre el ruido, la falta de atención, la demora en empezar las actividades, la falta de material, entre otros. A continuación se presentan algunos ejemplos de estas situaciones:

Realización de actividades y trabajos que no tienen relación con la clase: los estudiantes no se concentran en la clase porque se dedican a terminar guías para la clase siguiente, trabajos manuales, entre otros.

Quando la profesora entra al aula los estudiantes están en una actividad de cuaderno viajero, ellos siguen en esta actividad y no se disponen para la clase. O15-F5 (15:3)

Para empezar esta segunda hora se pide a los estudiantes que guarden los dibujos que están terminando para la clase de artística. O22-F7 (22:8)

Desinterés en la clase: es una actitud general de distracción, hablar y hacer murmullo en pequeños grupos. Asimismo, entran y salen del aula, se concentran en los teléfonos móviles, hay apatía a la participación y se aprovecha cualquier oportunidad e interrupción para dispersarse.

La actitud de los estudiantes es dispersa. Los estudiantes que se hacen de la mitad hacia atrás están hablando o haciendo otras cosas mientras la profesora habla. Los estudiantes que están de primeros demuestran mayor atención y respeto. O41-F8 (45:2)

Tal como se ha observado y como se ha conversado con distintos profesores, los estudiantes de este grupo demuestran poca predisposición con el trabajo de la clase. Siempre están diciendo que están lesionados, que tienen pereza, que quieren juego libre, etc. O40-F3 (29:3)

Falta de materiales para desarrollar las actividades: los estudiantes no llegan a clase preparados con el material requerido. Si bien es cierto que por lo general en cada clase se dedica un espacio para hacer anuncios sobre la organización del curso, dentro de los cuales se recuerdan los deberes y recursos que deben tener, en muchas ocasiones los estudiantes no están preparados con sus respectivos materiales de trabajo. Esta situación

conlleva al no aprovechamiento del tiempo de clase y hay que reorganizar el trabajo: se designa a un estudiante para que recoja el dinero y vaya a hacer las copias o, tal como se ejemplifica a continuación, se solicita hacer uso de los dispositivos electrónicos para leer los documentos.

La profesora dice que procedan a leer y contestar las preguntas, dando 15 minutos para esto y luego socializar. Los estudiantes dicen que es muy poco tiempo. Sin embargo, una parte de los estudiantes no empiezan la actividad inmediatamente porque hay problemas con el material de lectura, así que se conecta un ordenador al televisor para proyectar el documento y se pide usar los móviles para leer el documento, como alternativas para hacer el trabajo. O15-F5 (15:4)

Demora en el inicio de la clase: esta situación tiene lugar cuando las clases son en espacios diferentes al aula regular. Esto se presenta con la clase de didáctica de la educación física o cuando un grupo específico se debe desplazar al laboratorio de física porque el aula no tiene servicio de energía. Teniendo en cuenta que las clases tienen una duración aproximada de 55 minutos, la falta de agilidad en los desplazamientos afecta el aprovechamiento de los momentos de enseñanza-aprendizaje.

Son las 9.10h y todavía los estudiantes no han bajado a la cancha. Son las 9.18h cuando algunos estudiantes están dispuestos para la clase. O38-F3 (28:3)

La convivencia escolar es una dinámica basada en las relaciones, actitudes, valores, creencias y normas que subyacen las prácticas, en ella intervienen los intereses y emociones tanto de los formadores como de los estudiantes, lo cual influye en el ambiente de aprendizaje y en el clima escolar. Las situaciones descritas generan en los formadores de maestros sensación de desánimo, frustración, desinterés y exasperación ya que no permiten el desarrollo adecuado de las clases.

Se hace una actividad por grupos sobre las teorías del desarrollo humano. Cada grupo saca una papel de una bolsa y debe responder la pregunta de acuerdo con una de las perspectivas del desarrollo humano. En el desarrollo de la actividad se hacen constantes llamados de atención, hay estudiantes hablando y otros están entretenidos con revistas de ventas. La actividad permite hacer una exposición teórica sobre los pre-saberes que tienen los estudiantes sobre desarrollo humano y, también, se introducen los distintos enfoques teóricos del tema. Cuando se hacen las intervenciones de cada grupo, hay que pedir silencio y respeto por los compañeros: la mala educación pulula por aquí. Al finalizar la clase se hace una valoración. La formadora pregunta *¿cuánto se pondría en grupo? Cómo me gustaría que un estudiante se parara y pidiera respeto.* La convivencia del grupo está marcada por los constantes llamados de atención y la actitud de indiferencia de los futuros

maestros. Después de la clase la formadora me comenta que siente mucho desánimo ante la actitud del grupo. O35-F8 (37:1)

Cuando los estudiantes terminan de hacer las vueltas al velódromo suben a la sala de deportes, algunos piden un balón de baloncesto y se van a la cancha a jugar con los compañeros, otros se van al aula. El profesor se despersonaliza de la clase, dice que no quiere decirle nada a los estudiantes, ni verlos, hoy está enfermo. Manifiesta que este grupo no le gusta, que hay estudiantes que no colaboran, hay estudiantes *gomelitas*. O38-F3 (28:6)

El sistema institucional de convivencia plantea estrategias como la mediación, la negociación y la participación para resolver los conflictos a través del dialogo y la interacción, tal como se evidencia a continuación:

“Nuestro sistema funciona con tres estrategias: la negociación, la mediación y la participación que son pertinentes y relevantes en un ambiente educativo, porque tienen en cuenta el contexto sociocultural, la promoción de valores y acciones sociales tales como la autonomía, solidaridad, responsabilidad, cooperación, la participación activa (de las personas inmersas en el conflicto) ligada al ejercicio de libertad de opciones, de compromiso. Adicionalmente promueven mayor acceso y eficacia a la justicia” DI-SIC (9:19)

No obstante, los formadores ponen en marcha una serie de medidas disciplinarias como forma de mostrar su autoridad ante los estudiantes. Dentro de las posturas asumidas por los formadores se destacan las siguientes:

Esperar hasta que haya orden y silencio: esta estrategia aparece cuando el formador ha perdido la paciencia, utiliza el recurso del silencio y detiene las actividades y explicaciones hasta que el grupo se calme.

La profesora se nota un poco molesta por la actitud de unos estudiantes con la clase, dice: *hasta que todo el mundo no esté aquí en la clase no arranco porque uno prepara con especial cariño todo, cuando todos estén aquí... yo arranco la clase*. O17-F8 (17:5)

Centrar a los estudiantes con canciones infantiles: en el análisis sobre las concepciones, llama la atención la utilización del término *niños* para referirse a los futuros maestros. Esto se confirma en la observaciones. La práctica de infantilizar a los estudiantes del PFC es común entre algunos formadores, no sólo se refieren a los estudiantes como *niños*, también se hacen actividades que no son adecuadas para la edad ni para el nivel educativo en el que se encuentran.

Para centrar a los estudiantes se hace una actividad de atención mediante una canción infantiles, haciendo movimientos de brazos. La profesora dice: *los niños que tengan aretes y cosas así... por favor los guardan. Aquí es haciendo el movimiento y mirando a la profesora más querida de la normal [canción sobre el sombrero]. Esperen, paren, usted por qué no trabaja amiga, aquí todos tenemos la obligación del hacer. ¿Para qué sirve esta canción? para estar atentos, pero jamás para reírse de la profesora.* O9-F12 (9:1)

Cuando la profesora pregunta cuál es el tema de la clase de hoy, uno de los estudiantes dice algo en voz baja y otro estudiante hace un gesto para que la profesora no sepa cual es el trabajo del día. Ella dice en tono reprobatorio: *eso no se hace... cuando uno está con los niños uno les canta: señor elefante eso no se hace, eso esta mal hecho, pao, pao.* O19-F11 (13:5)

Los regaños y amenazas: contrario a la práctica de infantilización que se acaba de describir, otros formadores canalizan sus sentimientos de frustración ante el desinterés y bullicio de los estudiantes mediante llamados de atención, regaños y amenazas, recordando a los estudiantes que ese tipo de comportamientos no son los esperados para unas personas que se están formando como maestros.

Aún no comienza la clase como tal, están en proceso de organización, la formadora se refiere a los estudiantes de la siguiente manera: *allá no me sirven... yo los necesito aquí.. si no quieren se pueden ir... ya me sacaron la piedra... llegan de últimas y llegan a hacer indisciplina.* Esto denota la exasperación y el tono fuerte en el que se desarrolla la clase. O45-F7 (44:2)

En los último cinco minutos de la clase se pregunta si hay dudas y si todos entendieron, como forma de evaluación de la clase. Mientras se responde una pregunta sobre el tema de los desempeños, el aporte del maestro y lo que está estipulado en la ley, se hace un pausa para pedir silencio y se dice que se va a quejar de la disciplina del grupo. Es uno de los varios llamados de atención que se han hecho a lo largo de la clase. O22-F7 (22:17)

La evaluación como aspecto regulativo: otro recurso que usan los formadores para mitigar el mal comportamiento en el aula es a través de la evaluación de la disciplina, se califica el poner atención y estar en silencio durante la oración de la mañana y, en general, durante las clases.

El sistema de evaluación de la clase empieza con nota de 5 para cada estudiante e irá bajando si la actitud y comportamiento de uno de ellos interfiere con el desarrollo de la clase. También hay 5 unidades colectivas que bajará por aspectos como el aseo, el ruido para empezar, actitudes. La valoración colectiva está relacionada con el la

responsabilidad de cada quien con el grupo, con los otros. Se pregunta por los estudiantes que faltaron el día de hoy. O7-F8 (7:10)

Asimismo, otros aspectos evaluados en el proceso de enseñanza son: puntualidad, participación, toma de apuntes, cuaderno y otros instrumentos al día. Estos criterios de evaluación moldean el comportamiento que se quiere del estudiante.

Otro aspecto que entra en la evaluación es tomar apuntes, esto lo dice el profesor, aclarando que sólo ve a tres personas tomando apuntes. O3-F1 (3:11)

La profesora pide que los estudiantes mostrar, para la evaluación, el cuaderno, portafolio y diccionario. Llama a cada estudiante según orden de lista y pide silencio para continuar. La profesora menciona que en el contrato pedagógico estaba estipulado el diccionario como herramienta para la clase, así que los estudiantes no deben alegar, ya que varios de ellos no tiene el diccionario. Cuando llega a determinada estudiante le pide que quitarse la chaqueta, ya que ésta no hace parte del uniforme: el uniforme es el uniforme. O16-F10 (16:2)

9.2.2 Las normas

En las entrevistas los formadores manifiestan que las normas establecidas en clase están de acuerdo a los valores que desean promover: valores institucionales, valores para garantizar el buen ambiente de aprendizaje, valores democráticos y cuidado del aula. Asimismo, consideran que dichas normas son establecidas en consenso con los estudiantes. En el proceso de trabajo de campo no se presencié un momento de negociación y consenso de las normas en ninguna de las clases observadas; esto no quiere decir que no se den estos espacios, es posible que no haya coincidido con las observaciones programadas. No obstante, cada grupo tiene carteles donde especifican los valores institucionales, las normas o pacto de aula, los integrantes del gobierno de aula, los comités, etc.

Si bien es cierto que las normas son prescriptivas y en el ámbito escolar tienen la función de permitir, exigir y prohibir conductas concretas, éstas encarnan los valores que la comunidad considera importantes (Martín, 2012). En este sentido, las normas de convivencia evidenciadas tienen que ver principalmente con el tema del aseo y el orden, la disciplina y respeto, buscando regular de manera precisa la conducta de los estudiantes. A continuación se presenta el contenido de dos pactos de aula.

Normas consensuadas por el grupo:

- informar las ausencias siguiendo el conducto regular.
- Celular como herramienta de trabajo,
- Aseo: no dejar papeles debajo de la mesa, no recoger la basura del otro, los encargados del aseo organizan mesas y sillas.
- Respeto: palabras mayores y tono de voz. Mantener buenas relaciones con los compañeros: decir siempre las cosas con respeto, evitar alzar la voz al compañero, mantener la calma.
- Portar el uniforme. Presentación personal del maestro en prácticas
- Escuchar
- Calidad del trabajo. O1-F11 (1:19)

El pacto de aula de este grado es: 1. Cuidado con las mesas. 2. Aula limpia. 3. Respeto. 4. Escucha. 5. Puntualidad. 6. Respetar lo ajeno. O10-F1 (10:3)

Una de las normas que tiene mayor resonancia es la relacionada con el uso del móvil. Si bien se reconoce la facilidad de conectividad que representan estos dispositivos, se requiere del sentido de la autorregulación para que no se conviertan en una distracción no sólo para los estudiantes sino también para los formadores. En varias ocasiones fueron los mismos formadores quienes infringieron esta norma, de ahí que adquiriera relevancia y sea mencionada con frecuencia en las clases. La situación que se presenta a continuación refleja el momento en que un formador viola la norma del uso del celular y de respeto a la clase, cuando esto sucede explica de la norma. Esta estrategia consiste en explicar la importancia de la norma para que los estudiantes reconozcan su valor y, en este caso, introduce el concepto ético de reflexionar sobre los actos y las consecuencias que traen para si mismo y para los otros.

La profesora resalta dos conceptos de lo que dijo la estudiante: libertinaje y libertad. Se corta la explicación porque la profesora contesta su teléfono siendo las 7:48 am. Al colgar la llamada, la profesora hace una pregunta retórica: *¿por qué no podemos recibir llamadas? Porque se pierde el ritmo, la idea central.* Se pregunta a los estudiantes qué libros están leyendo en otras asignaturas, en este momento entra una profesora e interrumpe la clase. La profesora la atiende y hablan durante unos 6 minutos aproximadamente. Entre tanto, los estudiantes hablan. Luego dice: *hoy si ha sido como el día mío... cuando uno revisa las normas, cuando ve uno que con el incumplimiento de ciertas normas perjudica a muchos, es donde uno tiene que entrar a la reflexión... contestar el celular, atender al profesor, atender al estudiante... eso significa que definitivamente hoy aquí con ustedes tuve que hacer mucha reflexión y replantear mucho las normas con respecto a como debo trabajar: 1. Nada de celular. 2. Nada de abrir la puerta. Así que de ahora en adelante el que llegue tarde toca dejarlo afuera... estas cosas me llevan a reflexionar que estoy incumpléndome a mi misma la parte ética, estoy perjudicando a los estudiantes*

porque llevábamos un ejercicio de estar haciendo la reflexión sobre la lectura. Ya entienden qué es la parte ética cuando uno la reflexiona, es mirar lo que uno está haciendo y cómo perjudica... O23-F11 (23:3)

Por el contrario, cuando son los estudiantes quienes transgreden las normas la forma de intervención es diferente. Por lo general se ordena parar las acciones que van en contra de las normas sin ningún tipo de negociación o explicación. Es decir, no se aprovecha el valor formativo de estos momentos de cara a la práctica profesional de los estudiantes que se están preparando como maestros.

9.3 El método en la formación de maestros

La manera como se están formando los maestros, es decir, los métodos que los formadores utilizan en sus prácticas dan cuenta de la perspectiva que se asume hacia los estudiantes. Tal como se ha argumentado a lo largo de esta investigación, en las prácticas educativas influyen los aspectos morales de tipo sustantivo y otros de carácter objetivo (Puig, 2003).

La educación moral puede ser un aspecto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje al impactar las acciones morales, las estructuras cognitivas, los valores y las emociones de los sujetos, pero también puede convertirse en adoctrinamiento. Por su parte la formación ética, apunta a un nivel de reflexión más alto sobre las acciones, de ahí que los educadores no sólo deban ser conscientes de sus supuestos morales, sino que puedan reflexionar sobre ellos y el impacto que tienen en sus acciones docentes.

El vehículo de los procesos éticos y morales es, precisamente, la práctica. De nada sirven discursos progresistas y críticos cuando en las prácticas se siguen reproduciendo las mismas condiciones que anulan al sujeto en sus pensamientos, sentimientos y acciones. En este sentido,

Competence in the use of moral discourse components enables a person to apply moral principles and rules to decision-making processes. Therefore, whatever teaching methods are intended; they have to be selected prior to the application, and with the discourse in mind, in order to be compatible. But there is a difference between the situation itself and the moral discourse. The discourse is always a step back from the reality of the situation. It is an ideal form of solving a moral problem.

The moral situation is always bounded by time and other pressures; a decision must be made, and action taken. In order to act, the discourse has to be terminated and the decision has to be planned and implemented (Oser, 1986, p. 920).

Teniendo en cuenta las concepciones de los formadores de maestros sobre formación ética, resulta importante indagar en sus métodos de enseñanza para determinar que tipo de influencia moral implícita están recibiendo los futuros maestros.

9.3.1 Descripción general de los métodos utilizados para formar maestros

Las clases siguen unas rutinas generales que es importante mencionar en el marco de la descripción acerca de cómo se están formando los maestros. Tal como se expuso con anterioridad, el ritual religioso de inicio de la jornada es un elemento de carácter estricto a primera hora de la mañana. Asimismo, un elemento común a todas las clases es destinar unos minutos para hacer anuncios sobre la organización general del curso, criterios de evaluación, notas, entre otros.

Siguiendo el modelo pedagógico de la institución, la realización de las guías de aprendizaje marca la pauta para el desarrollo de la clase. El formador plantea preguntas problematizadoras que los estudiantes resuelven de manera individual o en grupo. A partir de la socialización de las respuestas se elaboran ideas, se reconocen conceptos, se clarifican términos, etc. En algunas ocasiones los estudiantes deben llevar a clase la guía resuelta, en otras, ésta se desarrolla en la clase con apoyo de lecturas y otros recursos como los videos.

El profesor lee la primera pregunta de la guía: ¿qué situaciones actuales está viviendo el ser humano para no ser feliz? Los estudiantes deben escribir tres razones por las cuales el ser humano no es feliz. Los estudiantes mencionan las actividades laborales, la ambición, los temores, no arriesgarse a nuevas experiencias que le sirvan en su crecimiento, los vicios, la inseguridad, el rencor, el odio, la sed de venganza, lo que dicen los demás, el quebrantamiento de la salud, estrés, la monotonía de las cosas, la cotidianidad, por estar bajo un régimen, no reconocer el trabajo del otro. La dinámica de la clase es lanzar la pregunta, leyéndola de la guía e inmediatamente los estudiantes responden y se hace una socialización. O6-F1 (6:7)

Se le pide a un estudiante que responda la primera pregunta, éste se toma su tiempo. Seguidamente se hace una aclaración sobre la pronunciación de la frase *once upon a*

time. Se continua con la siguiente pregunta: *How were the characters described?*, una estudiante trata de responder leyendo sus notas, se pide a otra persona responder la misma pregunta y así sucesivamente. O16-F10 (16:5)

Con esta introducción la profesora explica la dinámica de la actividad: ella lanza la pregunta, cualquier estudiante responde, ella se acerca y le califica en el cuaderno. La primera pregunta es: “¿Alguna vez ha sido irresponsable? Si, No, Por qué. Añade que consecuencias trajo esa irresponsabilidad. Escoge un estudiante, quien manifiesta que no llevó el cuaderno. La profesora aprovecha esta situación para decir lo siguiente: *usted ya está cuestionando el tema de la responsabilidad y no lo está apropiando para su vida porque lo de hoy es un acto irresponsable y las consecuencias que trae eso*. O19-F11 (19:7)

Dentro de los métodos de enseñanza empleados por los formadores se encuentra el método expositivo o lección magistral. Éste se utiliza de manera específica para hacer la fundamentación teórica, explicando de manera organizada un tema determinado. Llama la atención el tipo de interacción y relación que se establece entre el formador y los futuros maestros. Ésta es unidireccional, la participación de los estudiantes es escasa, tal como se percibe en las siguientes fragmentos de las notas de campo:

La interacción en el aula es básicamente en dirección profesora-grupo, los estudiantes sólo han tenido escasos momentos para participar, es un proceso de transmisión de unos conceptos pero no hay espacio para el debate ni la argumentación. Más allá de los que los estudiantes escribieron en la guía de la primera clase, no ha habido otro momento para que ellos se expresen. Están sentados escuchando, dispersos, pero no se les invita a pensar en el tema ni mucho menos a concretarlo en la vida diaria para poder comprenderlo. O8-F11 (8:16)

Básicamente el profesor hace su discurso, orienta la clase de manera magistral, los estudiantes se limitan a escribir y tomar apuntes. O25-F1 (25:4)

La profesora habla los 46 minutos que ha durado la clase, los estudiantes no participan o sólo lo hacen en momentos muy puntuales, lo cuales son muy reducidos. O26-F7 (26:8)

También, se identifica la utilización del método instructivo para formar maestros. Este consiste en dar instrucciones concretas sobre cómo deben orientar la enseñanza en sus prácticas de preescolar y básica primaria. Esta forma de enseñanza consiste en dar pautas concretas sobre qué hacer y cómo comportarse con el fin de que el estudiante tenga claridad en los procedimientos.

El tema de la clase de hoy es la planeación de un plan clase para preescolar. Las instrucciones se escriben en el tablero: *take a look of your material and think of the*

group target. Se pide buscar en el diccionario la palabra target (goal, objective). Write your aims according to what you need your students to learn. Open your class with a game, a prayer, a song, or a poem, according to your students' grade. Start the theme with a question (pre-knowledge – activity A). Read the title aloud. Talk to the class about the title. Show some pictures about the story. Read. Close the class. Evaluation. O18-F10 (18:1)

De manera especial, las clases de didáctica de la educación física y educación artística usan el método vivencial, es decir, los estudiantes hacen las actividades –ejercicios físico y trabajos manuales– que son recomendados para desarrollar en los niños de preescolar y primaria.

La profesora explica el ejercicio de hoy, por grupos: cada equipo debe dibujar, utilizando la técnica en mención, la manera como se sienten en el momento. Durante el tiempo de trabajo, la profesora pasa por cada mesa haciendo orientaciones sobre el engrudo, el manejo de la anilina, la técnica de pintura y sobre el tema que han elegido para plasmar sobre el papel. O11-F5 (11:6)

Como fundamentación teórica el profesor menciona que el calentamiento y estiramiento funcionan como una forma de predisposición del organismo para la actividad física. Además, se deja claro que los estiramientos ayuda a disminuir las retracciones musculares. Una vez los estudiantes están ubicados. El profesor hace la demostración del ejercicio, habla despacio y hace las anotaciones técnicas del mismo. Se hacen unos 4 ejercicios para espalda y tren inferior. O40-F3 (29:2)

Un aspecto tenido en cuenta en el análisis es el tipo de intervención que hace el formador en los momentos participación de los estudiantes. En el primer caso, el método de la ronda de preguntas y respuestas permite incorporar ideas, ampliar o explicar términos, plantear algún tema de interés; no obstante, la participación proviene, por lo general, de los mismos estudiantes y, además, está condicionada por la calificación. En este último aspecto, el formador va revisando los cuadernos para verificar que los estudiantes hicieron el trabajo. También, en el momento de llamar a lista hace la calificación respectiva.

Hasta el momento se ha señalado que los formadores se basan en la guías de aprendizaje para desarrollar clases, también emplean la clase magistral y, de manera específica, hacen uso de las instrucciones para enseñar a enseñar. En virtud de la observación realizada, se considera que las prácticas de los formadores, de manera general, proporcionan poco estímulo a la participación real, a la incorporación de razonamientos de mayor nivel de complejidad, al debate y al análisis, entre otros. Esto, entre otras

cosas, porque la formulación de preguntas está orientada a encontrar las respuestas textuales y no se incentiva la búsqueda de otras fuentes bibliográficas, limitando el ejercicio a lecturas puntuales.

La actividad consiste en leer dos páginas, por grupos y responder unas preguntas específicas. Se pide escribir en el cuaderno lo siguiente: lineamientos educación artística: artes plásticas (esto se dicta): según los lineamientos, ¿qué actividades están incluidas dentro de las artes plásticas en la escuela?; en pocas palabras, ¿cuál es el logro esperado para las artes plásticas?; con la enseñanza de las artes plásticas el docente procura satisfacer algunas necesidades de los estudiantes, ¿cuáles son?; y, por último, ¿cómo aprovechar la naturaleza, el contexto y la cultura del niño en la educación artística plástica? O15-F5 (15:2)

No obstante, hay ocasiones en que se rompe con el estilo tradicional y se incentiva a la actitud analítica del futuro maestro al plantear relaciones entre el tema disciplinar específico, cómo enseñarlo y la realidad contextual. A continuación se presentan dos ejemplos de estas formas de enseñanza, es decir, el primero evidencia una enseñanza orientada a la memorización y, el segundo, muestra una intención formativa orientada al desarrollo de la comprensión, el análisis, la aplicación de los conocimientos al contexto y al reconocimiento de la voz del estudiante.

La formadora dice: *los principios pedagógicos se los tienen que aprender de memoria: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos e investigación. Repitan.* Los estudiantes repiten tres veces estas palabras. Fin de la clase. O12-F11 (12:11)

La idea del formador es que los estudiantes no transcriban la lectura que deben hacer; todo lo contrario, hace énfasis en digerir esos contenidos. Las preguntas que hace están orientadas a conocer qué significa para los estudiantes aquello que dice el texto y dice: *aterricemos la lectura en el salón de clase.* Algunos estudiantes participan, por lo general siempre son las mismas personas. Ante las intervenciones de los estudiantes, el formador hace constantes preguntas sobre la definición de los conceptos que utilizan, por ejemplo, qué es didáctica, estrategias, etc. Estas preguntas se hacen con el fin de concretar los elementos de las lecturas en el contexto del aula y, específicamente, en el contexto rural que será el contexto laboral de los futuros maestros. Estas preguntas se orientan a las actividades específicas para que los niños (hipotéticos estudiantes) aprendan las matemáticas en un contexto rural, de difícil acceso, campesino, etc. O33-F2 (35:2)

9.3.2 Formación de la identidad del maestro normalista

Uno de los mecanismos identificados en la transmisión de la identidad docente y, específicamente de su rol, es a través de comentarios o recordatorios en las clases. Si bien éstos están incluidos dentro del discurso general que hace el formador, su insistencia hace que se afirme de manera constante que la función de los maestros es: administrar el aula, encargarse de las tareas de orden y aseo, cuidar y atender niños, entre otras.

Repaso sobre la primer parte: el maestro cumple la función de gerente administrativo del aula, nosotros somos los gerentes ese día y todos los días que tengamos práctica. El profesor administra, planea y lidera. El profesor administra el tiempo, el refrigerio, los materiales, el descanso. El profesor planea la jornada: la disciplina, horarios (áreas, algo, descanso) y planea la orientación al aprendizaje (anteriormente dictar la clase). En la planeación de la clase se planean las actividades de conjunto (saludo, reflexión, compromiso, actividad lúdica que meta al niño en lo que yo voy a enseñar), la guía de proyecto de vida y la evaluación. Yo nunca la veo ahí, eso es muy importante que esté. El profesor lidera el aseo y el orden las aulas, el compromiso escolar y la atención al padre de familia. O13-F12 (13:1)

Respecto a estas competencias, la profesora dice: si usted sabe formar, enseñar y evaluar usted está preparado para atender, cuidar y orientar niños. O13-F12 (13:4)

Un tema de despierta el interés de la clase es sobre si el maestro en formación debe hacer el aseo de las aulas en los sitios de práctica. Esta situación desencadena algunas tensiones entre la clase y el formadora, quien cierra la discusión diciendo que el maestro debe hacer de todo. O31-F11 (33:1)

En relación con el lenguaje que se maneja en la institución, la utilización de términos como *vigilar*, *cuidar* y *niños* transmiten una idea clara del rol del educador. Este tipo de mensajes tiene un gran impacto en los estudiantes, encasillándolos en su identidad de escolares y no permitiendo que se asuman como maestros en formación.

La clase inicia con la oración del Padre Nuestro, todos están de pie. El profesor no estará en la primera hora porque hay una jornada de preparación para las pruebas PISA; sin embargo, un docente los va a *cuidar*. O33-F2 (35:1)

Adicionalmente, es común que para realzar la función y el estatus del maestro egresado de Escuelas Normales Superiores se hagan comparaciones con los licenciados, es decir, con los educadores formadores en universidades. En estas situaciones se destaca que el aspecto que distingue a los maestros normalistas es el sentido pedagógico en asociación

con la capacidad que tienen para hacer control de grupo, perpetuando la tradición normalizadora basada en la disciplina.

Los maestros profesionales [licenciados] se encartan con un grupo. Dice que los profesionales de la enseñanza con formación universitaria no saben los principios pedagógicos y didácticos. Las explicaciones y respuestas a las preguntas de los estudiantes sobre las diferencias entre licenciados y normalistas se hacen desde anécdotas y experiencias personales, no desde conceptualizaciones y desde el conocimiento. *Los normalistas marcan territorio y son de mucha calidad*. Se da a entender que la pedagogía es el control de grupo. O10-F1 (10:13)

La profesora cuenta una anécdota sobre la formación normalista –ella es bachiller pedagógico–, ha escuchado que las instituciones educativas prefieren los egresados de la Normal antes que a los licenciados porque los normalista tienen *la esencia y el sabor de la pedagogía*. O7-F8 (7:6)

Se evidencia pues que en el nivel de las prácticas de enseñanza la finalidad de formación de maestros de algunos participantes es de carácter técnico, es decir, orientada a la administración del aula. Por otro lado, desde el discurso en las entrevistas se expresan finalidades educativas de corte humanistas tendientes a la integralidad de la persona, tal como se expuso en capítulo anterior. Por último, desde la filosofía institucional, se tiene un interés práctico, orientado a la formación de maestros críticos. En cuanto a los planteamientos consignados en el Proyecto Educativo Institucional se resalta el siguiente fragmento:

“El siglo XXI necesita un maestro crítico, proactivo, con habilidades de liderazgo, y con las competencias para responder a los retos de la sociedad del conocimiento”
DI-PEI (3:8)

Asimismo, el objetivo general del centro educativo es:

“Formar maestros para los niveles de preescolar y básica primaria, como profesionales competentes para asumir las transformaciones sociales y enfrentar los retos educativos que demanda la sociedad del conocimiento” DI-PEI (3:25)

9.4 Educación moral e iniciativas de formación ética

El límite entre la educación moral y la formación ética no siempre es tan evidente en la práctica. Cobo (2003) recuerda que la formación ética en un campo profesional hace parte de un proceso general de educación moral; no obstante, esto depende de la postura

desde la cual se mire el problema. En la escuela es posible que se den los dos procesos de manera simultánea o por lo menos que hayan iniciativas de uno u otro lado, no se puede olvidar que por lo general los educadores pueden estar más familiarizados con la educación moral, sin tener mayores claridades sobre el papel de la ética en la cotidianidad de su enseñanza.

Así pues, se considera que la ética en los procesos formativos y, para el caso de la formación de maestros, fomenta la reflexión crítica sobre la forma de actuar y sobre lo que significa ser buena persona y buen profesional (Haynes, 2002). Si bien es cierto que es importante la enseñanza de conceptos y teorías filosóficas para que los educadores dispongan de perspectivas teóricas para enfrentar las situaciones escolares, también se requieren otro tipo de conocimientos relacionados con el manejo de estos contenidos y estrategias didácticas para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en este sentido.

Los programas de formación de maestros no solo han de pensarse sobre la base del saber profesional sino también sobre la calidad de profesionales que se están formando desde sus principios éticos y su capacidad de reflexionar sobre sí mismos, su práctica y la responsabilidad con la que llevan a cabo su trabajo. García et al. (2010) señalan tres estrategias concretas para desarrollar procesos de pensamiento crítico, las cuales aportan sentido ético a sus acciones docentes: la estimulación del debate entre los alumnos, el análisis de los problemas pasados, presentes y futuros de la sociedad y, por último, la honradez para reconocer el desconocimiento que se tiene sobre un campo. De esta forma, la reflexión de carácter ético en la enseñanza surge en los momentos en que se presentan dudas sobre si actuar de una u otra forma, de ahí que sea necesario que los maestros en proceso de formación reciban las herramientas necesarias para poder reconocer estas situaciones en la práctica y saber actuar de una manera correcta.

Este proceso requiere que no solamente sea el estudiante el que desarrolle una conciencia moral que le permita razonar sobre los principios y los fundamentos de sus acciones personales y profesionales, también el formador debe estar en la capacidad de llevar a cabo estos procesos de reflexión sobre su quehacer. Cabe señalar que los docentes deben ser críticos frente a sus acciones para poder enseñar a los estudiantes a ser personas críticas en capacidad de argumentar el por qué de sus actos.

En este sentido, a continuación se pretende describir la realidad observada al interior de las aulas del PFC. Teniendo en cuenta que los resultados planteados hasta el momento tienen una perspectiva opuesta a lo que en esta tesis se entiende por formación ética, se tiene claridad en que no se podría hablar de formación ética como tal, sino de una educación moral tradicional con una gran influencia religiosa y algunas iniciativas de cambio.

9.4.1 Ética y didáctica de la educación religiosa: dos asignaturas y una misma perspectiva

Tal como se ha venido desarrollando, la institución educativa ejerce una influencia significativa en lo relacionado con la cultura religiosa, en particular con las creencias y rituales católicos, lo cual marca un antecedente importante en la apropiación de concepciones particulares por parte de los estudiantes. Cabe destacar que con frecuencia se confunde la educación dirigida a transmitir y estimular la reflexión sobre la religión como un fenómeno antropológico, sociológico, cultural e histórico y la inculcación de preceptos religiosos determinados (Martínez et al., 2003). Adicional, la clase de ética se convierte en el espacio propicio para que los educadores poco preparados den rienda suelta a sus creencias religiosas.

En el caso que nos convoca, las asignaturas *ética y valores* y *didáctica de la educación religiosa*, ambas orientadas en un grupo de primer semestre del PFC, fueron incluidas dentro del proceso de observación. Es importante mencionar que el formador a cargo de dichas asignaturas tiene estudios en educación religiosa y es practicante activo del cristianismo, siendo ésta su primera experiencia como formador de maestros en el PFC a pesar de una larga trayectoria en la institución educativa. Ambas asignaturas tuvieron lugar a primera hora de la mañana, reafirmando el ritual institucional de oración.

El formador se refiere a la asignatura de didáctica de la religión como religión. A través del proceso de observación se evidenció que esta clase se basa en las creencias cristianas del formador y no como una clase para aprender a orientar y reflexionar sobre contenidos religiosos. Por otra parte, en la asignatura de ética también se hizo explícito el enfoque religioso, convirtiéndose la una en la extensión de la otra, al punto

que los estudiantes preguntaron si podía llevar los apuntes de las dos asignaturas en un solo cuaderno, reflejando de esta manera la escasa diferenciación que se hace entre las dos.

A continuación se presenta un momento de clase de ética cuyo tema central son los valores de la integridad, la libertad y la dignidad. La idea es abordar el estudio de estos tres valores, el formador deja clara su perspectiva desde que propone la biblia y el diccionario como los textos guía de la clase:

Con esto viene el momento central de la clase, cuyo tema es la integridad, la libertad y la dignidad, valores que se tratan en la guía No. 1. El profesor menciona que estos tres valores pueden ser abordados desde el punto de vista filosófico, sociológico, antropológico, marxista, entre otros, pero él los va a tomar desde el punto de vista religioso, independiente de la religión de cada estudiante. Para ello se van a utilizar unos textos bíblicos con el fin de descubrir qué pasó con el ser humano. O3-F1 (3:15)

El discurso del formador refleja un concepto de hombre que está a la espera de los designios de un ser superior, hecho que se puede traducir en la manera en que se da la interacción entre profesor y estudiantes. En este sentido, imperan las creencias del profesor, llevando a los estudiantes normalistas a que escriban y subrayen aquello que el docente considera importante.

Siguiendo con la fundamentación teórica, el profesor dice que *cuando Dios creó al ser humano, le dio tres valores fundamentales: la integridad, la libertad y la dignidad*. La definición que se da de cada una de ellas es de diccionario. Se hace repetir a los estudiantes las palabras de profesor: *Integridad: pureza, ser correcto, ser responsable, ser intacto. Libertad: capacidad del hombre de hacer y tomar decisiones y de recibir las cosas. Dignidad: lo que nos hace merecedores de lo bueno, lo que nos hace valiosos. Todos somos valiosos porque somos hijos de Dios, ahí no vale la plata, ni el estudio, ni la posición social. Las personas son valiosos por lo que son. El ser humano al perder estos tres valores perdió el sentido ético para vivir. Mucha gente hoy en día no tiene inspiración, esas ganas de vivir, porque sus bases están deterioradas*. En la próxima clase se verá que *[la] ética esta fundamentada [en estos valores] y en [la clase de] religión se va a ver que el corazón del hombre tiene que ser un corazón conforme al corazón de Dios*. O3-F1 (3:18)

Se hace una relación directa con la clase de religión para continuar con este tema, pidiendo a los estudiantes que traigan la biblia. Se va a leer unos textos claves: Ez 28:1ss; Is 14:12ss; Gn 1:26; Gn 2:7; Eclesiastés 3:11; Eclesiastés. O3-F1 (3:16)

Por otra parte, en la clase de religión el formador introduce su concepción de ética y moral, llevando a los estudiantes a pensar de una manera específica, pidiéndoles de nuevo que subrayen y tomen apuntes de lo que él comenta. En este caso, se pretende hacer la diferenciación conceptual entre ética y moral, para este fin el formador plantea su perspectiva de manera única, refiriéndose a la ética desde la autorrealización del hombre y a la moral desde los mandamientos.

La segunda pregunta: ¿puede la ética y moral ayudar a solucionar en parte esta situación? Les recuerdo que esto no es ética pero tiene mucha relación. La ética es esa actitud que fundamentada aquí en la cabeza le da a usted motivos para saber vivir, es como la inspiración, así como usted piensa así vive, es como lo que le da ese ánimo para vivir, para hacer. Mientras que la moral son las normas, los principios, las reglas, los mandamientos que le dicen que debe hacer en determinado oficio o en determinada situación. O6-F1 (6:8)

En esta misma clase se retoma la explicación de los valores antes mencionados. A continuación se transcriben momentos específicos del discurso del formador durante la clase:

... la integridad es la pureza original y sin contacto con contaminación con un mal o con un daño, entonces subraye eso, ya sea físico o moral. Es algo crudo que nunca ha sido tocado por el mal. Sobre la libertad: Facultad que tiene el hombre de hacer o recibir las cosas y obrar a su voluntad. Sobre la dignidad: Valioso, con honor, merecedor. Respecto al primer valor; Dios hizo al hombre perfecto con capacidad de hacer el bien, lo hizo puro y limpio, en todo sentido. El hombre inicialmente era así, antes de que se dañara. Pero nosotros como hombres siempre hacemos cosas malas, mientras que Dios siempre ha deseado que seamos íntegros, o sea, puros, correctos, intacto, no tocados por el mal. Respecto al valor de la libertad: Dios nos hizo con esa capacidad de elegir y por ende de ser responsables con cada determinación que tomemos. Dios hace las cosas porque quiere y ese mismo valor nos lo dio a nosotros, la libertad. La diferencia esta en que uno debe aprender a tomar determinaciones. El problema es que no sabemos elegir correctamente, y lo mas triste, no sabemos muchas veces si lo que nos ofrecen es bueno o malo y lo recibimos, un consejo, una orientación... O6-F1 (6:12)

Así pues, estos ejemplos muestran de manera clara que el problema de fondo está en el lugar de la educación moral confesional en el marco de la formación de maestros que apunta a la formación de creencias religiosas específicas. Pasar por alto esta situación se considera inaceptable e irresponsable ya que no es función de la formación de maestros inculcar una determinada creencia religiosa y mucho menos en una institución de carácter público. Estas prácticas van en contra del ideal institucional de democracia,

convivencia y de inclusión al no tener en cuenta otras perspectivas religiosas en igualdad de condiciones. Asimismo, estas prácticas contribuyen a perpetuar la idea de una nación única y homogénea, sin diversidad, donde todos pensamos lo mismo y se deben mantener las buenas costumbres heredadas del pasado.

9.4.2 Clarificación de conceptos

La clarificación de conceptos teóricos es una actividad identificada en algunas de las clases con el objetivo de introducir la definición y diferenciación de términos relativos a la moralidad tales como ética, moral, principios, valores y hábitos. Esta estrategia se considera importante en la construcción del pensamiento ético ya que da la oportunidad de no sólo de estudiar la teoría moral sino también de plantear el debate y la argumentación de diferentes posturas.

No obstante, es común que los formadores aborden estos contenidos desde sus concepciones personales e introduzcan su definición como única y conveniente en un intento de proporcionar a los estudiantes un concepto concreto, sin dejar espacio para la discusión de ideas. Por otro lado, la bibliografía de apoyo que utilizan es reducida, entre la bibliografía utilizada está la biblia, el diccionario y el libro *Ética para Amador* de Fernando Savater.

Se sintetiza en tres ideas: 1. La ética es un principio inspirador de vida y actitudes que se fundamenta en principios y valores, en algo que motiva, empuja y da ánimo a la vida. 2. La vivencia implica tanto razonamiento como pasión, cabeza y corazón. 3. No se puede amar lo que no conoce. Se le pregunta a los estudiantes si se conocen a si mismos. O2-F1 (3:12)

Una vez terminado el video, se le pide a los estudiantes que saquen el cuaderno para escribir una tarea, ante lo cual ellos protestan en señal de pereza. La tarea consiste en la lectura de los primeros capítulos de *Ética para Amador* y la definición, usando diccionario, de los siguientes términos: ética, moral, valores, principios, costumbres, creencias, ordenes, caprichos. O8-F11 (8:15)

En un intento por hacer una fundamentación teórica basada en la teoría aristotélica, la formadora sintetiza de tal forma dicha teoría que la despoja de toda la riqueza analítica que puede ofrecer en el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, entregando a los estudiantes una idea como producto elaborado que deben asimilar.

Vamos para el concepto de ética según Aristóteles, basada en la ética a Nicómaco, explica que: *la ética es felicidad individual y colectiva, donde los seres humanos viven en sociedad y sus actitudes deben ser dirigidas hacia un bien común*. La profesora hace una síntesis del concepto de ética, mencionando que es el arte de vivir bien, bien en la familia, bien en el grupo al que pertenecen, cumpliendo la parte moral que son las normas. O8-F11 (8:7)

En la situación que se presenta a continuación se ejemplifica el tipo de intervención que hace el formador ante las opiniones de los estudiantes. Si bien se da la oportunidad de que los alumnos expresen su pensamiento frente a dichos términos, el formador no se detiene a analizar aquello que dicen y después de unas cuantas intervenciones se cierra el tema imponiendo su concepto personal.

Se retoman los conceptos de la clase pasada. Frente a la ética un estudiante responde: *como los valores que se esperan de las personas en un sociedad*. El profesor dice: *esta bien, vale*. Otra estudiante dice que son las actitudes ante las personas, familia, trabajo. De esta forma, el profesor vuelve a plantear y, de hecho, a manera de recordatorio, dice que *la ética es lo que inspira la forma de vivir en lo personal, familiar, profesional, social*. *Es lo que dinamiza, empuja, jalona, es lo que da motivos*. *La ética se lleva en la sangre, a mi me nace ser profesor, me nace pensar siempre de forma positiva, los problemas los veo como oportunidades para buscar soluciones... para buscar ayuda divina que nos ayuda a encontrar soluciones... eso es ética muchachos*. *Quien esté desanimado en la ética le pierde el sentido a la vida*. *Espero que estos conceptos le queden claros porque los vamos a trabajar todo el año*. O10-F1 (10:7)

Por último, se presenta un ejemplo relativo al concepto de valor. Al igual que las situaciones expuestas, el formador encasilla el concepto de valor desde sus sesgos personales, transmitiendo a los futuros maestros una idea relativista, reducida, acabada y lista para ser transcrita en los cuadernos y ser memorizada.

Los valores, según la guía que preparó el profesor, son creencias que pueden ser personales o colectivas que ayudan a fomentar el comportamiento o el pensamiento. Los valores son relativos porque dependen de la persona (unos valores son más importantes para uno que para otros). Hay culturas donde lo más importante es determinado valor, para otras comunidades no. Son relativos porque evolucionan con el paso del tiempo y los resultados también son positivos. O25-F1 (25:8)

Este tipo de situaciones presentes en la cotidianidad de la formación de maestros en la ENSM demuestra que quienes tiene la responsabilidad de las asignaturas específicas de ética no están preparados para ello, confirmando la poca importancia que la institución demuestra en este aspecto.

9.4.3 Iniciativas de reflexión y análisis

Se identificó que en las clases de desarrollo humano, evaluación escolar y didáctica de la matemática se incorporan elementos que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre la función del maestro y sobre la comprensión del contexto y de la realidad nacional en la cual se enmarca la enseñanza. Estas iniciativas se destacan dentro de los procesos de formación de maestros observados ya que intentan involucrar al estudiante con la realidad de su profesión y la responsabilidad que se tiene con la sociedad.

La profesora manifiesta lo siguiente: *concéntrense en la frase que les voy a decir, se las sugiero respetuosamente: el alcance del desarrollo de un estudiante, de un niño, de una niña, el alcance de su desarrollo humano tiene mucho que ver con mi propio desarrollo humano porque nadie da de lo que no tiene.* O17-F8 (17:6)

... para mi es muy importante que ustedes se miren como maestros en formación con un papel muy importante en el desarrollo humano integral de las personas que tienen a cargo y que ojalá nosotros seamos la pauta para los que vienen detrás de nosotros en la parte de responsabilidad frente al estudio, en la parte de responsabilidad frente a la práctica, en la parte de responsabilidad frente al desarrollo de los componentes... quisiera que quienes deseen hagan un acto de sinceridad con ustedes mismos y respondan esta pregunta y me la compartan: ¿cuál es mi perfil en este momento? Si yo saliera hoy como maestro cual sería mi perfil: ¿un perfil alto o un perfil mediocre?, ¿yo estoy con todas las herramientas, con toda la ética, con toda la apropiación de mi rol en este momento para ir a tomar a los hijos ajenos para darles mucho más?, ¿cuál es mi grado de desarrollo humano para velar por el desarrollo humano de los demás? Quisiera escuchar la opinión de un hombre en esta mañana. ¿el tema de la sexualidad sigue siendo femenino? ¿el tema del desarrollo humano sigue siendo cosa de una mamá? Yo llevo la comida a la casa, la mamá es la que carga con el cuidado, la estimulación y el desarrollo de los hijos. ¿será esa la mentalidad? Ante estos cuestionamientos no hay respuesta de los estudiantes hombres. O30-F8 (32:9)

La profesora habla sobre el criterio del maestro en formación y la responsabilidad, la conciencia de ello es fundamental para la formación de maestros. O22-F7 (22:4)

Frente a la segunda pregunta ¿por qué enseñar matemáticas? ¿para qué desarrollar el pensamiento? Se hacen preguntas de manera constante a los estudiantes, ¿cuál es la función de la matemáticas? comprensión del mundo, ¿Cuál es la realidad hoy de los camioneros? Se hace un comentario sobre la situación del paro de camioneros que se viven en el país, haciendo énfasis en el tema del combustible hace unos años, ¿por qué en Colombia pagamos el precio más caro por el combustible? Se habla sobre las políticas y se compara con los precios del combustible en los Estados Unidos. A esto se añade el análisis sobre el pasaje del niño para ir a estudiar, *detrás de eso hay toda una comprensión de una realidad contextual. Todo ese tipo de análisis, las*

matemáticas, yo tengo que contrastar lo que esta pasando en Colombia con lo que está pasando en Ecuador... ¿cómo me afecta una cosa que aparentemente esta aislada pero que está encadenada a todo un contexto? ¿Por qué una niña llega tarde? la dejó el bus, ¿no tenía para pagar taxi? Si paga taxi se queda sin plata, sin mesada el resto de la semana, a quien le va a decir que le de plata... a través de la matemática yo estoy haciendo una comprensión de todo esto... Yo lo que pretendo a través de la matemática es entender el mundo (min 32-33). ¿Por qué se enseña física?... al niño le pareció muy bonita la porcelana de la mamá, la cogió y se le cayó, en la curiosidad del niño están las leyes físicas, sea un niño o un adulto le va a pasar lo mismo, un objeto que no se agarre bien se va a caer. Esa es la comprensión de realidad que nos proponemos. O20-F2 (20:11)

Estas iniciativas, tal como se han denominado, son comentarios que emergen en el desarrollo de las clases, teniendo afinidad con las temáticas específicas de dichas asignaturas. Los formadores demuestran la intención de hacer un llamado a pensar, reflexionar y tener conciencia sobre la responsabilidad que tiene el maestro en el desarrollo de los estudiantes, sobre su propio aprendizaje y preparación y sobre la calidad y contextualización de la enseñanza que ofrecerán en un futuro. Sin embargo, en las clases observadas no se evidenció que estas iniciativas tuvieran una aplicación directa en el proceso didáctico más allá de hacer los comentario respectivos, es decir, las actividades empleadas no refleja el cambio educativo necesario para que los estudiantes reflexionen y asuman posiciones críticas frente al contexto.

9.5 A modo de síntesis

Este capítulo describe las prácticas de los formadores y analiza la incursión de la formación ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros. Desde la perspectiva global que permite el enfoque etnográfico, se identifica una influencia institucional basada en la perspectiva religiosa, inculcando valores y rutinas propias de una educación confesional. Por otro lado, los métodos de enseñanza responden a formas tradicionales donde la disciplina, la autoridad y el control del ambiente de aprendizaje determinan las formas de interacción entre docente y estudiantes. La convivencia en las aulas se presenta desde una tensión constante por la búsqueda del silencio y el respeto por el otro, ante lo cual los formadores hacen uso de medidas disciplinarias como el regaño y la evaluación. La dinámica de las clases no

favorece la participación real del estudiante, el debate ni el análisis; por el contrario, se basan en la transmisión de conocimiento. La idea de maestro que se da a los estudiantes es desde la perspectiva técnica, incentivando las actividades de gestión del aula, cuidado de los niños y control de grupo. El curso de ética docente que se ofrece en el PFC está basado en las creencias religiosas del formador y su recurso principal es la biblia. A pesar de que algunos de los formadores intentan introducir elementos de reflexión a sus clases, estos son mínimos en comparación con la educación religiosa y conservadora que impera en la institución educativa.

CAPÍTULO 10. LA INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES EN LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES

Este capítulo pretende hacer un análisis transversal desde la integración de los distintos niveles de profundidad desde donde se abordó el problema de investigación, es decir, desde las trayectorias y concepciones de los formadores, lo que ocurre en las prácticas de enseñanza y desde la mirada institucional, indagando en aquellos aspectos significativos para la comprensión del objeto de estudio. En los capítulos anteriores se analiza por separado cada uno de estos aspectos; no obstante, en este apartado se pretende evidenciar los rasgos y elementos comunes, sin perder la singularidad de cada formador en sus prácticas.

En este sentido, este capítulo apunta a responder la cuarta pregunta específica de la investigación: *¿De qué manera las concepciones sobre formación ética se reflejan en las prácticas de los formadores de maestros?* Así pues, se analiza la manera en que las trayectorias personales y las concepciones sobre formación ética se ven reflejadas en las prácticas docentes de los formadores de maestros.

10.1 Relación entre las trayectorias y las concepciones

El grupo de diez formadores de maestros participantes del estudio comparte características desde la categoría *clase social*. Si bien es cierto que algunos provienen del campo, otros de pueblos y otros de la ciudad, todos crecieron en el seno de familias de clase campesina y obrera. La sociología de la educación se ha planteado el análisis de la clase social desde la relación entre el acceso a la educación y las oportunidades laborales (Bonal, 1998). Frente al origen social de los docentes y las características de quienes aspiran a la docencia, Cuenca, Nucinkis y Zavala argumentan lo siguiente:

Los estudiantes que han egresado de la secundaria y que postulan a las universidades e institutos superiores pedagógicos pertenecen al grupo con menores logros académicos y bajos estratos socio-económicos. Esta tensión se torna evidente cuando se confrontan posiciones que señalan que esta situación afecta directamente el nivel académico de la formación magisterial y su relación respecto

al estatus del profesional docente, y aquellas posiciones que la defienden argumentando su valor en tanto oportunidad de formación para grupos postergados. En muchos casos, estudiar la carrera pedagógica se convierte en la única oportunidad de seguir estudios superiores, sobre todo en zonas de interior de los países (Cuenca, Nucinkis, & Zavala, 2007, p. 28).

Las condiciones contextuales propias del ambiente de crianza de los formadores coincide con el análisis teórico expuesto, es decir, la escuela normal representó para los participantes y sus familias una opción formativa y la posibilidad laboral por facilidad de acceso y cercanía geográfica. El siguiente fragmento de entrevista demuestra como una formadora percibe esta misma situación con los estudiantes que se están formando actualmente como maestros normalistas, los cuales ingresan al PFC porque no tiene los recursos suficientes para acceder a la universidad y/o porque sus calificaciones en las pruebas de estado para acceso a la universidad no son altas.

“De hecho, ese grupo que está ahora en primer semestre ha sido muy conflictivo, luego entran unos niños de once que no pasaron a la universidad y no tenía con qué pagar otros estudios, entonces se quedaron ahí” E2-F8 (1:56)

Asimismo, el análisis de las trayectorias de los participantes de esta investigación presenta la categoría de *género* como un aspecto central y determinante en el papel de la escuela en la reproducción de los roles en la sociedad. Por un lado, la clase social de los formadores fue determinante en su elección formativa y laboral y, por otro lado, la figura femenina en el contexto sociocultural de la época se relacionaba con la labor de enseñanza. Es de resaltar que esta idea todavía se manifiesta entre los participantes de la investigación, es decir, la figura de la maestra se asocia a la imagen de amor, cariño y ternura y no precisamente al nivel de conocimiento pedagógico, didáctico, disciplinar, contextual, entre otros.

“[...] los ambientes de aprendizaje empiezan desde que mi maestra entra por la puerta y pone a los niños la cara de ternura, de protección, de atención, de cuidado, de amor a ellos” E3-F12 (2:23)

De esta manera, las categorías *clases social* y *género* juegan un papel relevante en la elección de estudios y carreras profesionales y, por tanto, en la feminización de la docencia, especialmente en la ocupación femenina predominante en las escuelas normales desde el punto de vista histórico (Davini, 1995). Desde los estudios sociológicos se demuestra que la ideología patriarcal y las prácticas culturales tienen

gran impacto en las elecciones profesionales de las mujeres, lo cual ha promovido la idea de la enseñanza como una carrera profesional idónea para las mujeres que se acopla a su función de madres y esposas. Al respecto, Bonal (1998) señala que compatibilizar la enseñanza con las tareas del hogar genera en las mujeres un sentimiento de culpabilidad por la imposibilidad de cumplir con suficiencia ambas tareas. En el siguiente fragmento una formadora expresa sus sentimientos como maestra y madre:

“Qué mas puedo decirte, muy apasionada por esto de la educación y siempre he pensado que nunca me he visto haciendo otra cosa y siento que en educación estoy cómoda, estoy bien, siento que produzco, no en la medida que uno diría “*qué bueno por ejemplo producir obras escritas*”, lo que uno anhelaría o algo así porque yo también llevo una vida doméstica cien por cien. Soy ama de casa, velo por mi hogar, le dedico tiempo a mi hogar, mi esposo y mis hijos, entonces el compartir hogar y trabajo no facilita muchas cosas que uno solo podría desbordarse escribiendo y produciendo en ese sentido, pero mi producción yo la siento por el lado del acompañamiento a los alumnos, de la formación, de la docencia, siento que he sembrado en este mundo” E2-F8 (1:108)

En esta misma línea, la tradición religiosa desde la familia y la escuela configuran una base sólida para las concepciones de los formadores sobre ética y formación ética. De ahí que sus referentes sean, precisamente, los pilares de crianza en edades tempranas: familia, escuela y religión. Tal como se mencionó en los capítulos anteriores, la formación académica universitaria en general no es relevante para lo que los formadores asumen por ética en su vida personal y en su rol de docentes.

Estas creencias se reflejan en lo que los formadores asumen como ética, es decir, los valores que constituyen ser una buena persona. Los valores inculcados desde sus familias, la escuela y la religión, incluso, la sabiduría popular, son los referentes para afrontar las situaciones que implican un razonamiento ético. Si bien es cierto que en la etapa de la socialización primaria se adquieren las bases del respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la justicia, entre otros, la etapa formativa superior donde se desarrolla el pensamiento y, de manera específica el pensamiento como docentes, no tiene ni reconocimiento ni impacto en sus concepciones éticas.

Por otra parte, hay que recordar que la mayoría de los formadores tiene formación como maestros normalistas. No obstante, aquellos que tuvieron una educación básica obligatoria en instituciones diferentes también llegan a concepciones éticas desde el

sentido común y a discursos desde los lugares comunes de familia, la escuela, la tradición religiosa y la experiencia de vida. El punto en común radica en la ausencia de preparación ética en la formación universitaria y en la formación permanente como educadores.

La importancia atribuida por algunos formadores a la formación normalista no sólo se refleja en sus concepciones de tipo pedagógico sino también en prácticas que apuntan a formación de maestros desde una perspectiva técnica, donde lo importante es que el maestro tenga control de grupo y tenga al día los instrumentos pedagógicos.

Es importante recordar la finalidades históricas de la formación normalista. Tal como lo plantea (Davini, 1995), la formación normalizadora respondió en su momento al interés de disciplinamiento y homogeneización, donde se proyecta la imagen familiar, religiosa y de nación única. Independiente de que el proyecto Educativo Institucional vaya en otra dirección y pretenda formar maestros con las competencias necesarias para afrontar las problemáticas educativas y sociales del siglo XXI, las concepciones de los formadores del estudio aún están en el nivel de enseñar a enseñar mediante el ejemplo. Una evidencia de esto son sus concepciones sobre los métodos empleados en la formación ética, donde la respuesta reina *es ser ejemplo y modelo a seguir*. Esto confirma que para los formadores la imagen del buen maestro es un elemento fundamental para ejercer la enseñanza, independiente de su conocimiento disciplinar, didáctico, contextual, etc. Lo anterior se confirma cuando se indaga por el aprendizaje ético de los estudiantes, cuyas respuestas van en la dirección de la transmisión a través del ejemplo, el testimonio, de ver y copiar modelos.

Otro aspecto en el que se relacionan las trayectorias seguidas por los formadores con sus concepciones educativas en el tema de la formación ética tiene que ver con los contenidos que consideran desarrollan en sus clases. Se vuelve una vez más sobre los valores inculcados por la familia, la escuela y el contexto. Éstos valores son asumidos como los contenidos principales para adelantar los procesos de formación ética en la formación de maestros.

Esto lleva a pensar que la idea de *ética como valores* construida desde la familia y la escuela a partir de las experiencias de la vida misma se instala en el pensamiento de los

formadores de maestros, quienes consideran que: 1. Los valores son el tema principal para adelantar procesos de formación ética en la formación de maestros. 2. Dichos contenidos se transmiten y están implícitos en las experiencias diarias. 3. El maestro es el ejemplo por excelencia que encarna las virtudes. 4. Los estudiantes asimilan, reproducen y copia modelos. 5. No es necesario llevar a cabo procesos didácticos que lleven al desarrollo de procesos de análisis, reflexión, argumentación de los valores individuales y sociales y de las cuestiones éticas en la sociedad.

Partiendo del hecho de que los formadores consideran la formación ética como un aspecto implícito en los procesos de enseñanza, lo cual viene determinado por el escaso o nulo contacto con el tema desde procesos teóricos y académicos, hacen uso de su experiencia personal para fundamentar sus respuestas. Cuando se les pregunta por aspectos concretos como el aprendizaje ético, metodologías o evaluación, las respuestas obtenidas son vagas, manifestando dificultades para hacerlo explícito.

10.2 Relación entre las concepciones y las prácticas

Las prácticas institucionales identificadas tales como los rituales de oración y el uso de un lenguaje de vigilancia y castigo reafirman la perspectiva tradicional y la interiorización por parte de la comunidad educativa de los métodos de enseñanza basados en el control. Tal como se ha manifestado con anterioridad, las concepciones institucionales plasmadas en los lineamientos pedagógicos como el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico, el Sistema Institucional de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación tienen una visión diferente de la formación de los futuros maestros, centrada en intereses prácticos como el desarrollo de competencias y de valores propios de una sociedad democrática.

Las concepciones que tienen los participantes sobre las finalidades de sus procesos de enseñanza y de formación ética están relacionadas con formar de manera integral a los estudiantes y ofrecerles espacios para su crecimiento personal. Asimismo, la institución educativa busca alcanzar dichos objetivos a partir de un ambiente de convivencia y cooperación. No obstante, las prácticas demuestran que los formadores hacen uso de medidas disciplinarias como el regaño y la evaluación para controlar a los estudiantes.

En este sentido, los procesos de mediación, negociación y participación no se evidenciaron en el proceso de observación.

Por otro lado, si hay una línea de coherencia frente a la promoción de los valores institucionales y las normas en el aula. Los participantes expresan su deseo de vivenciar los valores en el aula, demostrando una tendencia a resaltar los valores que garantizan el buen ambiente de aprendizaje y aquellos referidos al orden y al aseo del aula. Al igual que en el ámbito de las concepciones, los valores democráticos en la prácticas tienen poca visibilidad.

Desde el aspecto de los métodos de enseñanza, las concepciones en formación ética hacen referencia a la transmisión y al buen ejemplo. Desde las prácticas se observa que los métodos de enseñanza empleados están centrados en el docente y no hay una participación real de los estudiantes. Por tanto, la relación educativa que se establece entre formadores y futuros maestros es vertical e instructiva. En algunas ocasiones puntuales se sale de este esquema tradicional y se trata de incentivar el análisis y el establecimiento de relaciones entre el contexto y los conocimientos disciplinares.

Ya se adelantaba que, desde el punto de vista histórico, la escuela normal ha dado la idea de una educación basada en la homogeneización y en el control. Asimismo, las concepciones de algunos formadores están encaminadas a asumir la enseñanza como un tema de vocación, amor y de búsqueda de la felicidad del estudiante. En esta línea, se encontró que las prácticas de los formadores perpetúan la idea de la educación como control, vigilancia y cuidado. Incluso, las prácticas actuales desde el componente específico de ética se realizan desde la perspectiva religiosa del formador, lo cual se refuerza por la práctica institucional de la oración para iniciar la jornada.

10.3 Los formadores: entre lo individual y lo general

Si bien el análisis planteado intenta describir e interpretar la realidad general de la formación ética en el PFC, es importante destacar que todos los formadores no desarrollan sus procesos de la misma manera. De este modo, se han identificado dos tipos de formadores que conforman el colectivo docente:

Los formadores tradicionales: son aquellos formadores de maestros que centran las clases en sí mismos, es decir, los estudiantes no tiene la oportunidad de participar. Su función es transmitir conocimientos, valores e ideas. Tienen gran preocupación porque los futuros maestros hagan un buen manejo de los instrumentos pedagógicos, el control de grupo y cumplir con una serie de tareas establecidas. En definitiva, reproducen los modos de enseñanza.

A continuación se presenta un registro de observación que ejemplifica la idea bajo la cual se forman los maestros normalistas: saber llevar los instrumentos pedagógicos de la práctica. Este fragmento evidencia la perspectiva técnica desde la cual se adelantan los procesos de formación de maestros.

Se observó la segunda aparte de un bloque de dos horas de la clase de asesoría. La primera no se observó porque hubo una confusión y estuve esperando a la profesora en otro grado. Repaso sobre la primer parte: *el maestro cumple la función de gerente administrativo del aula, nosotros somos los gerentes ese día y todos los días que tengamos práctica. El profesor administra, planea y lidera. El profesor administra el tiempo, el refrigerio, los materiales, el descanso. El profesor planea la jornada: la disciplina, horarios (áreas, algo, descanso) y planea la orientación al aprendizaje (anteriormente dictar la clase). En la planeación de la clase se planean las actividades de conjunto (saludo, reflexión, compromiso, actividad lúdica que meta al niño en lo que yo voy a enseñar), la guía de proyecto de vida y la evaluación. Yo nunca la veo ahí, eso es muy importante que esté. El profesor lidera el aseo y el orden las aulas, el compromiso escolar y la atención al padre de familia.*

Los maestros en formación tiene una planilla de notas que al terminar el primer periodo se lo pasa a la maestra. Se conversa con los estudiantes de las primera filas sobre la planilla de notas, se nota confusión sobre los instrumentos que manejan los practicantes. Se refiere a los estudiantes del PFC como *Niños*.

Ante las preguntas sobre la planilla de notas, la profesora opta por explicar el procedimiento y allí ubicar el instrumento por el que preguntan los estudiantes. *Los maestros formadores tenemos un cuaderno planeador y ahí están todas las guías, tenemos una carpeta con las planillas de notas, una carpeta que es el observador y tenemos una carpeta que es para reportar y una última carpeta para refuerzo y recuperación. El maestro tiene muchos instrumentos.*

El procedimiento para el proceso de práctica incluye la visita. Se les pide que soliciten una asesoría para que los estudiantes sepan como las tres profesores hacen visita. Menciona que es un derecho del estudiante saber que le van a evaluar, es importante que el estudiante sepa que se hace antes, durante y después de la visita.

Los instrumentos pedagógicos son:

Planeador

Cuaderno de práctica

Carpeta de práctica

Cuaderno de seguimiento

Libreta de asesoría

Cuaderno de proyecto de vida

Pregunta ¿quién tiene el cuaderno de proyecto de vida? Ah, no les creo nada.

Procedimiento:

1. El primer paso es tener planeado en el cuaderno proyecto de vida. Cada estudiante debe tener sus propio cuaderno de proyecto de vida. Tener cuaderno y desarrollar la guía.

2. bajar del correo la guía. Buscar a los titulares si no tiene la guía.

3. Buscar asesoría con la maestra formadora titular del grado correspondiente. ¿Qué preguntas tienen? Se hace mención a la honestidad, decir cuando no se tiene el instrumento, no aparentar y engañar a la asesora.

Un estudiante quiere hacer una pregunta, pero no lo deja expresarse, interrumpe y habla.

4. Adaptar la guía y desarrollar la guía en el planeador. Este es el plan de trabajo, la guía que va a orientar con los estudiantes a partir de la guía de proyecto de vida.

Un estudiante dice que a ellos le explicaron de otra manera... la profesora dice muy bien, ustedes si me están entendiendo, cortando con lo que dice el estudiante. Es frecuente que la profesora no deje hablar a los estudiantes, ella habla y es lo que ella dice, sacar la terquedad de aquí de la mente, refiriéndose a los estudiantes, quienes están confundidos con estos procedimientos.

La profesora demuestra en sus gestos y tal vez en su tono de voz desespero ante las preguntas de los estudiantes ante el procedimiento. La dos primeras mesas participan y están ahí con dudas. Las dos mesas de atrás ni hablan. La profesora no se percata de esto. Es persistente el hecho de referirse a los estudiantes como Niños.

Antes de continuar con el punto siguiente del procedimiento, una estudiante dice algo referido a que no está claro, ella misma, dice que dejemos así, como para que la profesora no se moleste, la profesora continua su explicación.

5. Alistamiento de materiales. En este punto ha sonado 4 veces el teléfono. Los materiales para orientar el aprendizaje son su responsabilidad. Haciendo una mención a los materiales y las impresiones de los estudiantes, dice que de éstas que no tiene los colores, ni el tamaño para los niños, eso no es pedagógico, así que no gasten tanta plata que eso es muy costoso, hay muchas láminas, afiches, a dibujar también.

6. Orientar el aprendizaje. Lo que los antiguos llamaban dictar clase. Primero, profesores, usted no tiene que desarrollar el tema en ningún cuaderno, ¿usted tiene que bajar del correo la guía?, No, el profesor le entrega a usted qué es lo que va a orientar ese día, ¿usted adapta la guía la ciencias y español?, No, el profesor le dice a usted qué es lo que va a orientar y por qué, ¿alista materiales?, eso si.

7. Reporte: descripción de la jornada. Decir cual fue el comportamiento de los niños, producción... suena el teléfono... actividades extraescolares. O13-F12 (13:7)

Los formadores con ideas progresistas: son aquellos que logran identificar los problemas en el PFC y se atreven a hacer una crítica frente a la situación. Asimismo, en

sus concepciones tratan de promover el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes; sin embargo, esto no se logra concretar en un proceso de enseñanza-aprendizaje distinto al tradicional.

10.4 Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo se han recogido las principales ideas y resultados del proceso de investigación, en un intento de integrar las trayectorias, las concepciones y las prácticas de los formadores de maestros. Estas reflexiones están centradas en comprender las concepciones y las prácticas en formación ética de los docentes. Esta tarea arroja claridad sobre ciertos aspectos del actuar de los formadores, pero también abre otros interrogantes sobre las relaciones que se dan entre los distintos factores que intervienen en los procesos de enseñanza. Muchos de estas situaciones requieren de otros procesos investigativos para profundizar en su comprensión.

Este análisis permitió comprender cómo se interrelacionan las trayectorias, las concepciones y las prácticas de los formadores de maestros en lo concerniente a la formación ética. Asimismo, se reconoce la importancia de aproximarse al conocimiento docente desde la dimensión biográfica-personal, conceptual y práctica en aras de comprender cómo los formadores construyen y aplican su conocimientos docentes.

QUINTA PARTE

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se hace el cierre del proceso, reconociendo que la realidad estudiada no se agota en estas reflexiones. Tomando como referencia las preguntas y los objetivos de investigación, se presentan las conclusiones y principales contribuciones del estudio. También, se reflexiona desde el punto de vista metodológico acerca de las ventajas y limitaciones del diseño de investigación. Por último, se proponen líneas de investigación a seguir.

11.1 Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación

El propósito central de esta investigación ha sido comprender las concepciones y prácticas sobre formación ética de un grupo de formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales, permitiendo hacer un acercamiento a lo que sucede al interior de las aulas. En el desarrollo de los capítulos anteriores se ha dado inicio a la tarea de responder a los interrogantes planteados, a continuación se integran dichos análisis para tener una comprensión general de la realidad social estudiada.

11.1.1 Sobre las trayectorias de los formadores y su perspectiva ética

La primera pregunta específica del estudio es la siguiente: *¿cómo han construido los formadores de maestros sus significados sobre ética?* El objetivo específico que se desprende de esta pregunta es: *indagar en el proceso de construcción de la dimensión ética de los formadores de maestros desde las trayectorias personales, formativas y profesionales.* Con el fin de comprender las concepciones de los formadores y su lugar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha considerado importante acercarse al aspecto biográfico de los participantes con el fin de establecer relaciones sobre el origen de dichas concepciones. Después de realizado el proceso de investigación se concluye lo siguiente:

- El aspecto familiar tiene especial importancia en la configuración de los valores que los formadores de maestros consideran importantes en lo personal y profesional. Los valores provenientes de la familia que se destacan son: trabajo, esfuerzo, honestidad, respeto y responsabilidad. Los formadores hacen referencia a la vivencia de un modelo tradicional de formación de la dimensión ética, el cual está relacionado con la inculcación de valores desde el triángulo conformado por la religión, la familia y la escuela en donde se privilegia el *ser buena persona* y el apropiarse de valores y comportamientos deseables para desempeñarse en la sociedad. Un segundo modelo, el cual fue mencionado sólo por un participante, hace énfasis en el aprendizaje de la acción moral –*el actuar o hacer bien*– a partir de la libertad para tomar decisiones en el marco de la familia, usando la estrategia de la *educación contraria*.
- La mayoría de los participantes del estudio iniciaron su formación docente en una escuela normal y, posteriormente, regresan a esta institución como educadores. La Escuela Normal configura la identidad docente de los participantes y refuerza los valores que, junto con la familia y la iglesia, se apropiaron en épocas tempranas de sus vidas. La figura de los primeros educadores es para los participantes un aspecto fundamental no sólo en la vocación pedagógica sino en la forma como vivencian la ética profesional docente. Los valores de la disciplina, la puntualidad, la organización, el respeto y la creatividad se atribuyen a la formación como bachilleres normalistas.
- La formación universitaria es considerada por los formadores como la etapa de adquisición de una serie de contenidos teóricos que no representan un aporte significativo a su pensamiento ético y escala de valores. Por otro lado, la trayectoria laboral de los participantes es homogénea al abarcar experiencia en colegios de carácter privado y religioso y, por supuesto, la enseñanza en la ENSM como sector público. Sin embargo, su experiencia como formadores de maestros del PFC no es extensa, siendo para algunos de ellos su primer año en este nuevo rol. Excepto un participante con experiencia en formación del profesorado en el ámbito universitario, ninguno cuenta con experiencia en otros espacios de formación docente. Asimismo, dentro de su formación permanente hacen mención a aspectos pedagógicos y disciplinares, pero no a temas específicos relacionados con la

formación de maestros y mucho menos a educación moral, educación en valores y/o temas relacionados.

- Cuando los formadores reflexionan sobre sus trayectorias de vida y el proceso de construcción de su dimensión ética, hacen referencia a familia, escuela, educadores, experiencia de vida, sabiduría popular y, en general, a la tradición cultural y religiosa como fuentes de sus valores. Esto concuerda con los estudios internacionales (LePage et al., 2011; Powney, Janet et al., 1995; Thornberg & Oğuz, 2013) en los cuales se establece que los docentes atribuyen sus concepciones morales al ámbito personal, sin hacer referencia al desarrollo profesional o al ámbito académico. Esto se explica, en parte, por la pobre preparación en educación moral y formación ética, siendo esto una dificultad generalizada en la formación del profesorado (Sockett & LePage, 2002).

11.1.2 Sobre las concepciones en formación ética

La segunda pregunta específica del estudio es la siguiente: *¿qué entienden los formadores de maestros por formación ética?* El objetivo específico que se desprende de esta cuestión es: *identificar las concepciones que tienen los formadores de maestros sobre formación ética*. Luego de realizar el proceso de investigación, se concluye que:

- Los formadores relacionan la ética con valores, características y virtudes deseables entre las que se encuentran la honestidad, el respeto y la responsabilidad. Estos valores representan la integridad personal y profesional que todo educador debe tener. De manera puntual, se hace referencia a la concepción teleológica, jurídica y consecuencialista de la ética.
- En el discurso de los participantes se evidencian concepciones éticas teleológicas y de autorrealización, las cuales privilegian el ideal personal del bien desde la excelencia, el carácter, los valores, la autoafirmación, la felicidad, etc. Estos resultados están en línea con la investigación de Suárez et al. (2012), quienes señalan que las concepciones sobre ética de los educadores colombianos se configuran en una red de fusiones, integrando los pensamientos propios con las teorías hegemónicas, principalmente la aristotélica y la kantiana, pero expresando en mayor medida los elementos aristotélicos en sus concepciones particulares.

- La formación ética es asumida como un elemento implícito e inherente a la labor docente. Esto se refleja en la dificultad que tienen los participantes para manifestar sus pensamientos sobre el tema, llevándolos a usar supuestos intuitivos y personales, mas que supuestos profesionales y teorías proveniente de campos disciplinares. Resultados similares han tenido los estudios desarrollados por Thornberg (2008a), Thornberg y Oğuz (2013, 2016) y LePage et al. (2011).
- Las concepciones sobre formación ética se corresponden con un modelo tradicional de educación moral basado en la imitación de actitudes y la prescripción de comportamientos deseables, más que en el ejercicio reflexivo de un futuro maestro en tanto formación ética profesional. En este sentido, los discursos de los formadores se posicionan dentro de la perspectiva tradicional de la educación moral con algunas referencias hacia posturas mas progresistas; no obstante, no aparecen elementos que relacionen sus discursos con perspectivas de corte crítico-social y postmoderno.
- En cuanto a las finalidades que los formadores atribuyen a los procesos de formación ética en la formación de maestros, éstas se caracterizan por ser generalistas, sin evidenciar intencionalidades educativas concretas. En relación directa con los discursos centrados en los valores, los formadores consideran que éstos son los principales contenidos para desarrollar la formación ética docente.
- Demostrar buen ejemplo y ser modelo son los métodos que los formadores usan en formación ética. Esto se corrobora cuando se pregunta por el aprendizaje ético, los participantes consideran que éste se construye a partir de la imitación y de la experiencia de vida como un tipo de aprendizaje social (Bandura, 1982).
- El modelo de formación de maestros y la convivencia entre formadores son aspectos que los formadores reconocen como problemáticos en el desempeño de su labor docente. Un clima institucional marcado por las tensiones entre formadores, el poco peso académico real que tiene la ética en la institución educativa y la falta de preparación de los formadores en el tema hacen que el centro educativo no sea un agente de formación ética que apunte a la formación de ciudadanos que comprendan y vivencien los valores democráticos y participativos tal y como se pretende desde el discurso oficial institucional.

11.1.3 Sobre las prácticas de los formadores de maestros

El tercera pregunta específica del estudio es la siguiente: *¿Cómo son las prácticas de los formadores de maestros desde la perspectiva de la formación ética?* A partir de describir las prácticas de los formadores e identificar los elementos relacionados con la formación ética en el aula se concluye lo siguiente:

- La institución educativa promueve una educación moral basada en creencias religiosas a través de rituales tales como la oración de cada mañana. Por otro lado, el lenguaje que se usa a nivel institucional se basa en la autoridad y en la imposición. Los educadores son asumidos como vigilantes de los estudiantes más que como guías o mediadores. Esto evidencia una perspectiva tradicional y conservadora basada en creencias religiosas.
- Las relaciones entre formadores y estudiantes y, en general, la convivencia en el aula, se caracteriza por los constantes conflictos producidos por las actitudes de indiferencia y desidia de los estudiantes. Las medidas que toman los formadores ante estas situaciones son de tipo disciplinario y de control, demostrando el poder y la autoridad a través del regaño, la amenaza y la evaluación. No se evidenciaron procesos de mediación, negociación y participación en la resolución de estos conflictos.
- Las normas más comunes al interior del aula están relacionadas con el mantenimiento del orden, el aseo, la disciplina y el respeto. Una norma relevante en la práctica es el uso del teléfono móvil ya que, por un lado, es una herramienta de trabajo y, por otro, es una fuente de interrupción. En el último caso, son los mismos formadores quienes reciben llamadas durante la clase, contradiciendo el discurso de autorregulación y buen uso de los dispositivos electrónicos que se pretende con la norma.
- Los valores más mencionados y que por tanto tiene mayor relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje son: puntualidad, responsabilidad, honestidad, respeto y aseo. Como casos aislados se hace mención a la igualdad, la inclusión, la justicia y el autocuidado.
- Las estrategias de enseñanza se basan en métodos expositivos e interactivos. La información obtenida sugiere que, en general, las prácticas de los formadores no favorecen la participación real del estudiante a través de actividades de debate,

análisis o reflexión. El modelo de formación de maestros que adelanta la institución educativa en la práctica se hace desde una perspectiva técnica e instrumental, a pesar de que los discursos oficiales apuntan a un interés práctico y humanista basado en los valores y la convivencia.

- El tipo de maestro que está formando la ENSM se centra en aquel que sabe gestionar el aula y tiene bajo control el ambiente educativo, evidenciando los propósitos técnicos que subyacen el proceso de formación docente.
- En las clases observadas se encontró que no hay formación ética, de ser así, la enseñanza favorecería procesos de tipo compresivo y emancipatorio. Por el contrario, hay una alta identificación con la perspectiva de educación moral desde referentes religiosos explícitos. Una muestra de ello es la orientación de los cursos de ética y didáctica de la religión que, con biblia en mano, se adelantan las explicaciones y la inculcación de las concepciones religiosas del formador.
- Las iniciativas de algunos formadores de introducir elementos de tipo reflexivo y reconocer la realidad contextual desde una mirada crítica en relación con los contenidos específicos de las asignaturas son aspectos puntuales a manera de comentarios. Es posible que por falta de preparación los formadores tengan dificultades para orientar los procesos desde este enfoque y los estudiantes no sepan como responder ante estos nuevos requerimientos.

11.1.4 Encuentros y distanciamientos entre las concepciones y las prácticas

La cuarta pregunta específica es: *¿De qué manera las concepciones sobre formación ética de los formadores de maestros se reflejan en sus prácticas docentes?* El objetivo específico es analizar la relación entre lo que piensan los formadores, sus marcos éticos referenciales y las prácticas de enseñanza. De este modo, se concluye lo siguiente:

Las concepciones de los formadores sobre ética y formación ética están asociadas a sus experiencias y referentes personales, sin reconocimiento de elementos de tipo teórico y/o procesos académicos propios de la preparación como docentes. La inmersión en las aulas permite establecer que los formadores de maestros no cuestionan sus ideas y prácticas en formación ética y utilizan el recurso del *carácter implícito* para justificar la ausencia de este componente en su enseñanza.

Distintos estudios demuestran que las concepciones que poseen los educadores sobre moralidad están fuertemente enraizadas en sus discursos pedagógicos (LePage et al., 2011; Sanger, 2001). En este sentido, las concepciones y las prácticas de los formadores apuntan a la transmisión e inculcación de valores religiosos, normas y comportamientos sociales; estableciéndose una relación entre sus discursos morales tradicionales, los métodos de enseñanza que emplean en el día a día y la perspectiva técnica de formación de maestros. A su vez, esto se acopla a un ambiente institucional que de forma abierta tiene un enfoque confesional y usa un lenguaje de vigilancia, castigo y regaño.

Lo anterior puede explicar el por qué no se evidencian planteamientos ni procesos encaminados a la formación ética profesional de los futuros maestros. Cabe mencionar que dichas prácticas entran en conflicto con los ideales y lineamientos conceptuales y pedagógicos de la institución educativa, los cuales apuntan a formar un maestro autónomo, líder, democrático, participativo, pluralista y ético. Si bien es cierto que el centro educativo pretende que sus estudiantes comprendan el medio y tengan las competencias necesarias para desenvolverse de manera exitosa desde un interés práctico del conocimiento, sus prácticas, en general, no facilitan la autonomía ni la responsabilidad porque se centran en el control (Grundy, 1994).

Hacer una distinción tajante entre la aproximación tradicional y progresista en términos de educación moral resulta problemático porque simplifica el problema (Sanger & Osguthorpe, 2005). La investigación demuestra que las narrativas docentes son híbridos entre estas dos perspectivas, pero con predominio de la tradicional (Thornberg, 2008b; Thornberg & Oğuz, 2013). En este estudio se encuentra una tendencia marcada hacia una educación conservadora y de interés técnico. De este modo, las concepciones y las prácticas de los formadores de maestros sí se corresponden entre ellas, pero no precisamente porque haya una intencionalidad formativa deliberada, sino porque dichas concepciones y prácticas hacen parte de una dinámica rutinaria y tradicional que no se reflexiona ni se cuestiona.

Desde aspectos metodológicos concretos, hay coincidencia en los valores que se privilegian en el proceso educativo tales como el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la puntualidad, el aseo, etc. La mención a valores democráticos es esporádica tanto en las entrevistas como en las prácticas. Si bien algunos participantes

manifestaron el uso de estrategias como el cuestionamiento, el análisis de la realidad y la reflexión sobre las acciones y las actitudes, en las prácticas esto no se evidenció, salvo algunas iniciativas en particular. En cuanto a la evaluación, en las entrevistas no hubo referencias específicas y, en las prácticas, la evaluación se orienta hacia aspectos como la disciplina, tomar apuntes, tener al día los instrumentos de la asignatura, entre otros.

Desde el modelo de formación de maestros, la propuesta formativa del PFC está integrada al proyecto educativo institucional. Si bien es cierto que el PFC es un ciclo complementario a la iniciación pedagógica que ofrece la institución, en los discursos y prácticas de los formadores pareciera que el proceso de formación de maestros no se diferencia de la enseñanza en educación secundaria. Esto se evidencia en las medidas disciplinarias establecidas, en el trato que reciben los futuros maestros, en la infantilización a la que se ven sometidos los estudiantes, entre otros aspectos.

11.2 Principales contribuciones de la investigación

Para este estudio es de gran importancia concretar las ideas teóricas en aspectos que se puedan visibilizar en el aula, no como una forma de simplificar la cuestión, sino como un medio para resolver los problemas de la enseñanza y establecer un puente entre el lenguaje de la escuela y el lenguaje propio del conocimiento científico. En este sentido, a continuación se retoman los principales hallazgos del estudio:

- Los participantes reconocen el gran impacto que tuvo la familia, la religión y la escuela en su sistema de valores a nivel personal y profesional.
- La formación académica de los formadores no ha tenido influencia en su conocimiento ético ni en temas relacionados con educación moral.
- Los formadores relacionan el concepto de ética y de formación ética con valores, normas, comportamientos y transmisión de lo considerado como bueno y correcto en la acción docente.
- Para los formadores la formación ética es un proceso implícito y se lleva a cabo a través del ejemplo.

- Las prácticas institucionales y de aula se hacen desde una perspectiva técnica, tradicional y conservadora, lo cual entra en conflicto con la visión práctica y comprensiva que se promueve desde la visión y misión institucional. No se puede hablar de procesos de formación ética en la institución porque sus prácticas tradicionales son incompatibles con la visión de pensamiento reflexivo, crítico, autónomo y responsable propios de la ética.

Es importante preguntarse qué significan realmente los resultados de esta investigación y cuáles son sus implicaciones para la formación de maestros. Se reconoce que esta cuestión no se resuelve con este estudio, se requiere de mayor conocimiento sobre la forma en que los educadores asumen la moralidad, la llevan al aula y enseñan dichos procesos a los futuros maestros. Asimismo, se reconoce que hay múltiples formas de interpretar los resultados, ante lo cual este estudio está abierto a otras posibilidades interpretativas.

Esta investigación proporciona información relevante sobre cómo se entienden los procesos de formación ética en la formación de maestros. A partir del acercamiento a las trayectorias personales, formativas y laborales se comprende uno de los factores constitutivos de las concepciones y prácticas de los educadores. Tal como se evidenció, los formadores utilizan un lenguaje cotidiano y personal, haciendo uso de sus experiencias, referentes personales y preferencias religiosas como una herramienta educativa. Esto se relaciona con la carencia de un lenguaje científico-profesional en cuestiones éticas, lo cual limita la capacidad para reflexionar, explicar, describir y, en últimas, cambiar sus prácticas.

De manera similar a los planteamientos de Sanger (2008), este estudio sugiere que el tema de la formación ética generan confusión en los formadores al no tener claridad sobre dos aspectos: en primer lugar, cómo abordar las tensiones éticas que se presentan en sus prácticas y, en segundo lugar, sobre cómo enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre ello. La falta de preparación y dominio de conceptos y estrategias básicas en este campo es un obstáculo en el desarrollo profesional no sólo de los formadores sino también de los estudiantes a quienes están preparando para ejercer la docencia, lo cual demuestra que “teachers are not yet an academic higher-status profession in a strict

sense, but rather semi-professional” (Thornberg & Oğuz, 2013, p. 55). No se pretende negar el bagaje cultural y familiar de los formadores; no obstante, la preparación en este tema es fundamental para ofrecer una enseñanza de calidad.

Increasing teachers' ethical knowledge is particularly urgent because without a moral vocabulary, it is difficult to see how teachers can address the complexity of moral judgments they must make with either confidence or competence, how they can develop moral understanding, and how they can teach children to think about and reflect on moral issues (Thornberg & Oğuz, 2016, p. 119)

La formación ética y el entendimiento de las dimensiones morales de la enseñanza han de ser tomadas con seriedad en la formación del profesorado y darles el lugar que merecen dentro del conocimiento y la práctica profesional del docente, enfrentando el hecho de que la inadecuada o inexistente formación ética genera en los educadores confusión e incertidumbre en su prácticas, resolviendo las situaciones desde el relativismo moral en tanto opinión personal (Mahony, 2009). Es indiscutible que los supuestos morales hacen parte de la persona del educador y, por ende, conviven con sus procesos de enseñanza; no obstante, el docente debe reflexionar y saber cómo se presentan dichos supuestos a los estudiantes y qué tipo de mensajes está transmitiendo (Román, 2003).

Otro problema identificado es la reproducción de los modos tradicionales y conservadores de educación moral, donde la figura del maestro es moralizante por naturaleza y el estudiante aprende por imitación, ejemplo, experiencia y repetición. Los discursos religiosos siguen presentes tanto en la institución en general como dentro del aula. Los participantes fueron formados de este modo como maestros normalistas en la década de los 80's, y sigue siendo la forma como ellos están preparando a los futuros maestros. Las Escuelas Normales Superiores siguen siendo instituciones cargadas de símbolos, rituales y rutinas homogeneizadoras, al punto que hoy en día la siguiente frase tiene vigencia:

... entre estos rasgos se destaca la oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al ‘saber hacer’, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predomina una formación utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses (Davini, 1995, p. 26).

Esta investigación hace un aporte importante al plantear el interés por la cuestión de formación ética en el contexto colombiano y hace un llamado a revisar la pertinencia de las Escuelas Normales Superiores y la calidad de los maestros que están formando. Por último, se resalta que no sólo son importantes y necesarias las políticas educativas sobre calidad de formación del profesorado, también es fundamental “la transformación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo” (Grundy, 1994, p. 140).

11.3 Ventajas y limitaciones del diseño metodológico

Una de las principales ventajas de la utilización del método etnográfico radica en la observación directa de lo que sucede en el aula, la descripción de las interacciones profesor-estudiante, el conocimiento de los modos de acción docente, la comprensión de la dinámica del proceso de formación de maestros y la posibilidad de lograr una perspectiva interna del problema estudiado. En general, se hace una valoración positiva del enfoque utilizado ya que, por un lado, este tipo de análisis contribuye a resolver problemas prácticos de la enseñanza y, por otro, permite acceder a elementos que desde una mirada cuantitativa pasarían desapercibidos.

Otro de los aspectos a favor es la selección de la unidad de análisis, representada en dos niveles: institución y formadores de maestros. Tal como se expuso en el planteamiento del problema, en Colombia no hay estudios sobre esta temática en el contexto de formación de educadores y, de manera específica, en Escuelas Normales Superiores, lo cual hace que esta investigación sea pionera en el campo. Asimismo, los estudios enfocados en formadores de maestros son aún escasos, dando un paso adelante en el conocimiento de esta población desde un estudio cualitativo que privilegia la profundización a través del establecimiento de lazos de confianza para acceder a la información.

El uso de observaciones, entrevistas, conversaciones informales, análisis documental y diario de campo es pertinente por la complementariedad en la comprensión del objeto de estudio. La triangulación de diferentes métodos para acceder a la información contribuye de manera explícita a la calidad del estudio, es así como “en la práctica de la

investigación etnográfica, la triangulación de tipos de datos y métodos y de perspectivas teóricas lleva a potenciales de conocimiento más amplios, que se alimentan de las convergencias e incluso más de las divergencias que producen” (Flick, 2014b, p. 120). En esta línea se encuentra el estudio etnográfico de Thornberg (2008a, 2008b), quien advierte sobre la dificultad del uso de una sola técnica en este tipo de indagaciones por la parcialidad que representan a la hora de analizar la realidad.

No obstante, el estudio tiene limitaciones y es importante evidenciarlas como parte del proceso de investigación. Si bien es cierto que ha sido significativo ubicar el estudio en el ámbito de las Escuelas Normales Superiores, sólo se accedió a una de las dos que hay en la ciudad de Manizales, de un total de 137 que existen en el territorio colombiano. Ante esta situación se hace claridad en tres aspectos que influyen en la posibilidad de ampliar el escenario del estudio: en primer lugar, es indispensable contar con los contactos clave para facilitar el acceso a los centros educativos; en segundo lugar, no siempre las instituciones educativas están abiertas al desarrollo de investigaciones de personas externas y, en tercer lugar, el presupuesto de investigación del que se dispone posibilita o no hacer desplazamientos a otras zonas geográficas para recoger la información necesaria.

El número de participantes del estudio limita su transferibilidad; sin embargo, se han tomado medidas tales como la descripción en detalle del proceso para que otros investigadores puedan identificar similitudes y diferencias con otros contextos. Uno de los inconvenientes para acceder a la información ha sido lograr el compromiso e implicación de los participantes. Esto se refleja en la falta de lectura del guión de entrevista antes de su realización y en la negativa a revisar la transcripción de la misma. Es posible que los participantes asuman este tipo de tareas como trabajo extra y que no le otorguen importancia a estos procesos desde los que pueden cualificar sus prácticas docentes. Dentro del diseño metodológico no se tuvo en cuenta recoger información relativa a las concepciones de los estudiantes normalistas sobre el tema, limitando de esta manera la comprensión del fenómeno sólo a la visión de los formadores de maestros.

Ahora bien, la actitud reflexiva de la investigadora permitió hacer frente a los desafíos metodológicos y a los obstáculos surgidos en el proceso. Asimismo, tener presente de

manera constante los criterios éticos y de calidad de la investigación ha contribuido a una buena práctica investigativa y al proceso de formación como investigadora.

11.4 Prospectiva de la investigación

La presente tesis ha abordado el estudio de las concepciones y prácticas en formación ética de diez formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales. A través de una aproximación etnográfica se ha procurado comprender lo que pasa al interior de las aulas desde lo que piensan los formadores y desde sus trayectorias personales. A partir de los resultados, se hace preciso plantear nuevos temas de investigación para dar continuidad a este trabajo:

- En primera instancia, es preciso trabajar en el desarrollo teórico de la categoría *formación ética* y elaborar propuestas didácticas para la formación del profesorado.
- Para el caso concreto de la Escuela Normal Superior de Manizales, se recomienda estudiar en profundidad el clima institucional y las relaciones entre formadores. Este tema se abordó de manera tangencial en este estudio; sin embargo, hay indicios claros de ser uno de los problemas que afectan la vida institucional.
- Se recomienda estudiar en profundidad los marcos epistemológicos y conceptuales desde los cuales los formadores entienden la moralidad y la ciudadanía. Conocer estos aspectos resulta clave para establecer relaciones con sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se considera significativo llevar a cabo estudios de tipo cuantitativo en este tema que permitan abarcar una población mas amplia.
- Para futuras investigaciones se sugiere emplear diseños de investigación en los cuales sean los formadores quienes investiguen sus propias prácticas, reflexionen sobre sus procesos y apropien la investigación como parte de su desarrollo profesional.
- De acuerdo a los resultados, es fundamental involucrar al colectivo de formadores en la construcción de una propuesta de formación ética docente y ponerla en práctica a través de un proceso de investigación-acción.

- Se hace importante conocer las concepciones de los maestros en formación sobre el trabajo ético y moral de la enseñanza y cómo se plantean el tema de cara a sus prácticas y futura vida profesional (Sanger & Osguthorpe, 2013).
- Se recomienda hacer estudios comparativos entre Escuelas Normales Superiores y, también, con el contexto universitario de formación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J., Jordán, J. A., & Jover, G. (2003). *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (2a ed.). Barcelona: Ariel.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Londres: SAGE.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Aranguren, J. L. (1979). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Arias, R., & Vargas, R. (2005). Educación en ética y moral. En R. Delgado (Ed.), *Educación para el conocimiento social y político* (pp. 47-66-119). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Aristóteles. (1959). *Ética a Nicómaco*. (M. Araújo & J. Marías, Trads.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Atkinson, P., & Housley, W. (2003). *Interactionism: an essay in sociological amnesia*. Londres: SAGE.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bárcena, F., Gil, F., & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bayertz, K. (2003). La moral como construcción. Una autorreflexión sobre la ética aplicada. En A. Cortina & D. García Marzá (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (pp. 47-69). Madrid: Tecnos.

- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bilbeny, N. (2012). *Ética*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma: problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1993). *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Boon, H. (2011). Raising the bar: ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 103-121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Boon, H., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: a hidden imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Boostrom, R. (1999). What makes teaching a moral activity? *The Educational Forum*, 63(1), 58-64.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brownlee, J., Syu, J. J., Mascadri, J., Cobb-Moore, C., Walker, S., Johansson, E., ... Ailwood, J. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 440-450. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.012>
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21-28.
- Buxarrais, M. R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores: propuestas y materiales* (3a ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: language, power, and culture in classroom interaction*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: un estudio diagnóstico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, IESALC. Recuperado a partir de www.iesalc.unesco.org.ve
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Campbell, E. (2008a). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. En K. Tirri (Ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools* (pp. 3-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Campbell, E. (2008b). Review of the literature: the ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
- Campbell, E. (2008c). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. En L. Nucci & D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 601-617). Nueva York: Routledge.
- Campbell, E. (2011). Teacher education as a missed opportunity in the professional preparation of ethical practitioners. En L. Bondi, D. Carr, C. Clark, & C. Clegg (Eds.), *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions* (pp. 81-93). Farnham: Ashgate Publishing Company.
- Campbell, E. (2013). The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, 63(4), 413-430.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona: RBA.
- Camps, V., Guariglia, O., & Salmerón, F. (Eds.). (1992). *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: an essay on the philosophical psychology of moral development and education*. Londres: Routledge.

- Carr, D. (2011). Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 171-176. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.004>
- Carr, D., & Steutel, J. (1999). *Virtue ethics and moral education*. Nueva York: Routledge.
- Cepeda, O. (2009). La reflexión y las teorías implícitas del profesorado: un análisis de las concepciones del profesorado de formación inicial. En J. Marrero, *El pensamiento reencontrado* (pp. 218-245). España: Octaedro.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: SAGE.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded theory in ethnography. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 160-174). Londres: SAGE.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., pp. 255-269). New York: Macmillan Publishing Company.
- Cobo, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 259-276.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80005-4)
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365-385. <https://doi.org/10.1080/13450600500467704>
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional. En A. Cortina & D. García Marzá (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.

- Cortina, A. (2008). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica* (13a ed.). Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Madrid: Paidós.
- Cortina, A., & Martínez, E. (1996). *Ética*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Cuenca, R., Nucinkis, N., & Zavala, V. (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D., & Kochman, A. (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158. <https://doi.org/10.3102/00028312038001143>
- Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/03057240601185471>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- de Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Delgado, R., Vargas, R., Vives, M., Luque, P., Lara, L. M., & Arias, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). Nueva York: Macmillan.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference: the moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8(5-6), 421-432. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90047-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90047-7)

- Emerson, R. M., Fretz, R., & Shaw, L. (2001). Participant observation and fieldnotes. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). Londres: SAGE.
- Erickson, F., Florio, S., & Buschman, J. (1990). Investigación de campo en educación. En J. F. Angulo & J. B. Martínez (Eds.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*. (pp. 51-55). España: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- Erramouspe, P. (2004). Un cambio de mirada en la didáctica de la argumentación moral. En G. Schujman (Ed.), *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada* (pp. 63-94). Barcelona: Octaedro.
- Esteban, F., & Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 16, 91-108.
- Esteban, F., Mellen, T., & Buxarrais, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32. <https://doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 681-695. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00019-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00019-6)
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fernández, J. L., & Hortal, A. (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: UPCO.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014a). *Handbook of qualitative data analysis*. Londres: SAGE Publications.
- Flick, U. (2014b). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Frankena, W. K. (1965). *Ética*. México: Editorial Hispano Americana.
- García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2012). *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- García, R., Jover, G., & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. España: Editorial Síntesis.
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199-221.
- García, R., Verde, I., & Vázquez. (2011). *¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia?* Presentado en XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona. España.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García-Jorba, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Londoño, D. C. (2011). *Percepciones sobre la dimensión ética de la docencia de los estudiantes de magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona* (Tesina de máster). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gelvez, H., & Aguirre, E. (2011). *Orientaciones para la aplicación del decreto 4790 del 2008*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gentili, P. (1999). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. En P. Gentili (Ed.), *Códigos para la ciudadanía: la formación ética como práctica de la libertad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Santillana.
- Gijón, M. (2012). Relación y encuentros cara a cara. En J. M. Puig (Ed.), *Cultura moral y educación* (pp. 109-133). Barcelona: Graó.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En H. Giroux (Ed.), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.

- Giroux, H., & Penna, A. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto. En H. Giroux (Ed.), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Gleeson, J., & O'Flaherty, J. (2016). The teacher as moral educator: comparative study of secondary teachers in catholic schools in Australia and Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 55, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.002>
- Glen, E., kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Nueva York: Springer.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Valencia, G. A. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila, P. Rivero, & P. Dominguez (Eds.), *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 167-173). Zaragoza: Asociación Universitaria del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González-Valencia, G. A., & Valencia-Calvo, C. H. (2016). La diversidad étnica en los maestros en formación: el caso de tres escuelas normales superiores en Colombia. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, & B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 76-84). Madrid: Entimema.
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Guba, E. G. (1989). Los criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3a ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: CECC - AECE.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: métodos de investigación* (2a ed.). Barcelona: Paidós.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643-655.
- Hansen, D. T. (2001a). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.
- Hansen, D. T. (2001b). Teaching as a moral activity. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4a ed., pp. 826-857). Washington: American Educational Research Association.
- Hansen, D. T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Hansen, D. T. (2007). *Ethical visions of education: philosophies in practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Haynes, F. (2002). *Ética y escuela: ¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona: Gedisa.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1-14.
- Hortal, A. (1995). La ética profesional en el contexto universitario. En *La ética en la universidad: orientaciones básicas* (pp. 57-71). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hortal, A. (2003). Ética aplicada y conocimiento moral. En A. Cortina & D. García Marzá (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (pp. 91-119). Madrid: Tecnos.
- Hoyos, G., & Ruiz, A. (2000). *Estado del arte de la investigación educativa y pedagógica en formación ética, valores y democracia*. Bogotá, Colombia: Colciencias.

- Husu, J. (2003). Constructing ethical representations from the teacher's pedagogical practice: a case of prolonged reflection. *Interchange*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1023/A:1024595600952>
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00019-2)
- Husu, J., & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values —A case of going through the ethos of «good schooling». *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 390-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.015>
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En H. M. Velasco, F. J. García, & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 175-192). Madrid: Trotta.
- Imbernón, F. (1994a). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Ed.). (2002). *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 67-74.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jakku-Shivonen, R., & Niemi, H. (Eds.). (2011). *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. Los Ángeles, CA: SAGE.

- Jiménez, A. B., & Feliciano, L. A. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 105-122.
- Jones, T. M. (2009). Framing the framework: discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 35-57. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x>
- Jover, G. (2003). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. En F. Altarejos (Ed.), *Ética docente* (2a ed., pp. 67-86). Barcelona: Ariel.
- Kant, I. (2005). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Katz, M. S., Noddings, N., & Strike, K. (1999). *Justice and caring: the search for common ground in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge.
- Klaassen, C. (2012). Just a teacher or also a moral example? En D. Alt & R. Reingold (Eds.), *Changes in teachers' moral role: from passive observers to moral and democratic leaders* (pp. 13-29). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Latorre, A., Rincón, D. del, & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Şen, D., Hasser, N., & Ivins, I. (2011). Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 366-375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.005>
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). *Naturalistic inquiry* (7a ed.). Newbury Park, CA: Sage.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 163-213). Londres: Sage.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 2-8.
<https://doi.org/10.1177/002248718703800601>
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.
- Lyons, N. (1990). Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *The Harvard Educational Review*, 60(2), 159-180.
- MacFarlane, B. (2002). Dealing with Dave's dilemmas: exploring the ethics of pedagogic practice. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 167-178.
<https://doi.org/10.1080/13562510220124222>
- MacIntyre, A. C. (1976). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983-989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.006>
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En G. A. Perafán & A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (2a ed., pp. 47-61). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional - Editorial Nomos.
- Marshall, V. W., & Mueller, M. M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. En W. R. Heinz & V. W. Marshall (Eds.), *Social dynamics of the life course: transitions, institutions, and interrelations* (pp. 3-32). Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Martín, X. (2012). Normas, rutinas y ocasiones. En J. M. Puig (Ed.), *Cultura moral y educación* (pp. 135-154). Barcelona: Graó.

- Martínez, M., Buxarrais, M. R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez, M., Puig, J. M., & Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-94.
- Martínez-Miguel, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A.-A., Filion, M., Boon, H., Daly, C., Hoven, M. van den, ... Walters, S. (2016). A five-country survey on ethics education in preservice teaching programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135-151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medina, J. R. (2001). *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Barcelona: Ariel.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mèlich, J. C., & Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral: una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación [Ley 115, 1994]*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Decreto 4790, 2008*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado a partir de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Documento borrador*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Decreto único reglamentario del sector educación [Decreto 1075, 2015]*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Mirvis, P. H., & Seashore, S. E. (1982). Creating ethical relationships in organizational research. En J. E. Sieber (Ed.), *The ethics of social research. Surveys and experiments* (Vol. 1, pp. 79-104). Nueva York: Springer-Verlag.
- Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. A. Perafán & A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (2a ed., pp. 63-79). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional - Editorial Nomos.
- Murphy, E., & Dingwall, R. (2001). The ethics of ethnography. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 339-351). Londres: SAGE.
- Navia, C., & Hirsch, A. (2013). Actitudes y opiniones sobre valores profesionales en profesores normalistas. *Revista Edetania*, (43), 187-201.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/1824>
- Nuévalos, C. (2003). Prácticas para el desarrollo moral en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 95-127.
- Orizo, F., Buxarrais, M. R., & Zeledón, M. del P. (Eds.). (2007). *Las familias y la educación en valores democráticos: retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Claret.
- Oser, F. K. (1986). Moral education and values education: the discourse perspective. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., pp. 917-941). Nueva York: Macmillan Publishing Company.

- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299. <https://doi.org/10.1177/0022487108321377>
- Osguthorpe, R. D. (2013). Attending to ethical and moral dispositions in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 17-28.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Revista Edetania*, 40, 67-81.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palazzi, C., & Román, B. (2005). Ética aplicada, entre la recreación moral y la tradición. *Ars Brevis*, 165-177.
- Penalva, J. (2006). *El profesor como formador moral: la relevancia formativa del ejemplo*. Madrid: PPC.
- Perafán, G. A. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Orígenes y desarrollo. En G. A. Perafán & A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (2a ed., pp. 15-31). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional - Editorial Nomos.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pieper, A. (1991). *Ética y moral: una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona: Crítica.
- Pocet, M., & Vázquez, A. (1996). Los valores inculcados en contexto familiar y escolar conforman modelos diferenciados de identidad. En M. R. Buxarrais & M. Martínez (Eds.), *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Powney, Janet, Cullen, M.-A., Schlapp, Ursula, Glissov, Peter, Johnstone, Margaret, & Munn, Pamela. (1995). *Understanding values education in the primary school*. Edinburgo: Scottish Council for Research in Education. Recuperado a partir de <http://www.scrc.ac.uk/cat/1860030130.html>

- Pring, R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/03057240120061360>
- Puig, J. M. (1996). El educador en los procesos de educación moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 37-53.
- Puig, J. M. (2001). *La tarea de educar: relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Celeste.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2011). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J. M. Puig (Ed.), *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., & Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Pujadas, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En J. Pujadas, D. Comas, & J. Roca (Eds.), *Etnografía* (pp. 15-68). Barcelona: UOC.
- Putnam, H. (2013). *Ética sin ontología*. Barcelona: Alpha Decay.
- Quicios, M. P. (2002). Aristóteles y la educación en la virtud. *Acción Pedagógica*, 11(2), 14-21.
- Reiman, A. J., & Johnson, L. E. (2003). Promoting teacher professional judgment. *Journal of Research in Education*, 13(1), 1-11.
- Reiman, A. J., & Peace, S. D. (2002). Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: a developmental role-taking and guided inquiry study. *Journal of Moral Education*, 31(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/03057240120111436>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, F., & Deulofeu, J. (2015). El formador de profesores de matemáticas: un análisis de las percepciones de sus prácticas instruccionales desde la tensión estudiante-formador. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 47-61.
- Román, B. (Ed.). (2003). *Por una ética docente*. Bilbao: Grafite.

- Rubio, L. (2004). *La cultura moral dels centres educatius: via institucional de l'educació moral* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Rubio, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, (250), 503-520.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Vilà, R., & Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Salmerón, A. M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanger, M. (2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 683-704. <https://doi.org/10.1080/00220270110066733>
- Sanger, M. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/00220270701670856>
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. D. (2005). Making sense of approaches to moral education. *Journal of Moral Education*, 34(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/03057240500049323>
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 569-578. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.011>
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. D. (2013). Modeling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.002>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Schuitema, J., ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
- Schujman, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de secundaria: propuestas didácticas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Schujman, G. (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Schwandt, T. A. (2007). Ethics of qualitative inquiry. *The Sage dictionary of qualitative inquiry* (3a ed., pp. 89-92). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.001>
- Shavelson, R., & Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3a ed., pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sieber, J. E. (1992). *Planning ethically responsible research: a guide for students and internal review boards*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Singer, P. (Ed.). (1995a). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza.
- Singer, P. (1995b). *Ética práctica* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skrtic, T. M. (1985). Doing naturalistic research into educational organizations. En Y. S. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry: the paradigm revolution* (pp. 185-220). Beverly Hills, CA: Sage.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Nueva York: Teachers College Press.

- Sockett, H. (2009). Dispositions as virtues. The complexity of the construct. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 291-303. <https://doi.org/10.1177/0022487109335189>
- Sockett, H., & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159-171. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00061-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00061-0)
- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4a ed., pp. 566-603). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Spaemann, R. (1995). *Ética: cuestiones fundamentales* (4a ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Strike, K. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- Strike, K. (1996). The moral responsibilities of educators. En J. P. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2a ed., pp. 869-892). Nueva York: Macmillan.
- Strike, K., & Soltis, J. F. (1985). *The ethics of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Strike, K., & Ternasky, P. L. (Eds.). (1993). *Ethics for professionals in education: perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers college press.
- Suárez, J., Marín, J., & Pájaro, C. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E., & Steinberg, C. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 223-253.

- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Thornberg, R. (2008a). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thornberg, R. (2008b). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80(1), 52-62. <https://doi.org/10.7227/RIE.80.5>
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: a qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: a cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.002>
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>
- Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 911-922. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00034-7)
- Tirri, K., Toom, A., & Husu, J. (2013). The moral matters of teaching: a finnish perspective. En C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community* (Vol. 19, pp. 223-239). Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.
- Tom, A. R. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44. <https://doi.org/10.1177/002248718503600507>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valcárcel, A. (1994). Valor. En A. Cortina (Ed.), *10 palabras clave en ética* (pp. 411-426). España: Verbo Divino.

- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. En R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs* (pp. 39-56). Nueva York: Teachers College Press.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vasco, C., Martínez, A., Vasco, E., & Castro, H. (2007). *Bases para una política de formación de educadores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-312338_bases.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H. M., García, F. J., & Díaz de Rada, Á. (Eds.). (1993). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Villegas, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Alfaomega Colombiana.
- Wall, S. (2015). Focused ethnography: a methodological adaptation for social research in emerging contexts. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1). Recuperado a partir de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2182>
- Wanjiru, C. (1995). *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Warnick, B., & Silverman, S. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285.

- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García, & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.009>
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466. <https://doi.org/10.1080/03057240802399269>
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yurén, T., Navia, C., & Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Revista Edetania*, (43), 235-252.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M., & Flessner, R. (2010). Educar al profesorado para la justicia social. En K. M. Zeichner (Ed.), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social* (pp. 57-81). Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.

ANEXOS

Anexo 1. Estado de la cuestión

A continuación se presentan en orden cronológico descendente las investigaciones teóricas y empíricas a nivel internacional que fundamentan la presente tesis doctoral. Se tienen en cuenta trabajos que explicitan objetivos, método y conclusiones; asimismo, se incluyen algunos artículos de reflexión teórica, estados de la cuestión y revisiones temáticas que por su importancia en el campo de estudio merecen ser tenidos en cuenta. Estas investigaciones han sido llevadas a cabo en distintas poblaciones tales como maestros (educación primaria), profesores (educación secundaria), docentes universitarios, docentes de escuelas normales y en docentes en formación (estudiantes de programas de formación inicial del profesorado).

	FUENTE	PAÍS	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODO
1	Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Journal of Moral Education, 45 (3), 354-371.	Canadá	Professional ethics education for future teachers: a narrative review of the scholarly writings.	Hacer una síntesis de los principales aspectos del campo de la enseñanza de la ética profesional en sus 30 años de investigación. Se tienen en cuenta objetivos, estrategias y los retos de introducir la ética profesional en el currículo de formación del profesorado	Revisión de la literatura. Se tienen en cuenta artículos científicos y capítulos de libros a partir de Google Académico y bases de datos (Psychinfo, Eric, Philosopher's Index). Se identifican 26 fuentes primarias según los criterios específicos de búsqueda.
2	Thornberg, R., & Oğuz, E. (2016). Teaching and Teacher Education, 55, 110-121.	Suecia, Turquía	Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences.	Indagar en las finalidades de educación moral y de educación para la ciudadanía que tiene el profesorado en formación en el marco de la educación en valores.	Estudio cuantitativo comparativo. Instrumento: cuestionario (escala tipo Likert). Participantes: 388 docentes en formación (primer año de carrera).

3	Maxwell, B. et al. (2016). Journal of Teacher Education, 67,135-151.	USA, Inglaterra, Canadá, Australia, Países Bajos	A Five-Country Survey on Ethics Education in Pre-service Teaching Programs	Conocer los requisitos de los cursos de ética de los programas de formación inicial del profesorado, los objetivos de enseñanza-aprendizaje y las percepciones de los formadores sobre el papel y el valor de los contenidos éticos.	Estudio cuantitativo. Instrumento: encuesta online.
4	Gleeson, J. & O'Flaherty, J. (2016). Teaching and Teacher Education, 55, 45-56.	Australia e Irlanda	The teacher as moral educator: comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland	Explorar las concepciones sobre el rol del profesor como educador moral en escuelas católicas de Australia e Irlanda.	Estudio mixto. Instrumentos: cuestionario, entrevista. Análisis: estadística descriptiva y codificación temática inductiva. Participantes: 154 profesores de escuelas Católicas, nueve de ellos realizaron la entrevista. El estudio se realizó en tres escuelas religiosas en cada país.
5	Boon, H. & Maxwell, B. (2016). Australian Journal of Teacher Education, 41 (5), 1-20.	Australia	Ethics Education in Australian Pre-service Teacher Programs: A Hidden Imperative?	Conoce el estado actual de la enseñanza de la ética en los programas de formación del profesorado. Indagar en las cuestiones que afectan la aplicación de la ética dentro de los programas. Conocer las percepciones de los formadores sobre la enseñanza de la ética.	Estudio cuantitativo. Instrumentos: encuesta. Muestra: 24 universidades australianas y 26 representantes académicos.
6	Willemse, M. et al. (2015). Teaching and Teacher Education, 49, 118-127	Países Bajos	Fostering teachers' professional development for citizenship education	Conocer las concepciones sobre educación para la ciudadanía de los profesores a través de un proyecto colaborativo de desarrollo curricular. Establecer una relación entre las concepciones de educación para la ciudadanía y educación moral.	Investigación acción participativa. Instrumento: Entrevista. Análisis: codificación y categorización desde la teoría fundamentada. Participantes: 17 educadores, seis escuelas primarias y cinco escuelas secundarias.
7	Esteban, F. Mellen, T. & Buxarra, M.R.	España,	Concepciones del profesorado	Conocer las concepciones del profesorado universitario de	Estudio cuantitativo comparativo Instrumentos: cuestionario en línea.

	(2014). Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 11 (3), 22-32.	Portugal, Holanda, Finlandia	universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso.	educación, filosofía y humanidades sobre la formación ética y ciudadana en la educación superior.	Análisis: estadístico. Muestra: 89 profesores universitarios de seis universidades europeas.
8	Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Teaching and Teacher Education 33, 1-12.	Israel	Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs.	Identificar aspectos de aprendizaje ético presentes en ejercicios de simulación en equipo basados en el análisis de dilemas éticos.	Estudio cualitativo. Instrumentos: simulación de dilemas a través de medios tecnológicos. Análisis: estrategias analíticas de la teoría fundamentada. Participantes: 50 docentes en formación.
9	Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2013). Teaching and Teacher Education, 29, 167-176.	USA	Modeling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of pre-service teachers.	Conocer las percepciones del profesorado en formación sobre el trabajo moral de la enseñanza.	Estudio cualitativo. Instrumento: cuestionario de preguntas abiertas. Análisis de contenido. Participantes: 92 docentes en formación.
10	Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). International Journal of Educational Research, 59, 49-56.	Suecia, Turquía.	Teacher's views on values education: a qualitative study in Sweden and Turkey.	Conocer las perspectivas sobre educación en valores de un grupo de maestros suecos y turcos.	Estudio cualitativo. Instrumento: entrevista. Análisis: técnicas analíticas de la teoría fundamentada. Participantes: 52 maestros.
11	Yurén, T. Navia, C. & Hirsch, A. (2013). EDETANIA, 43, 235-252.	México	La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración.	Conocer las concepciones de los docentes normalistas sobre ética profesional y su proceso de configuración.	Estudio métodos mixtos. Instrumentos: cuestionario, documentos oficiales. Análisis del discurso. Participantes: 43 docentes normalistas.
12	Navia, C. & Hirsch, A. (2013).	México	Actitudes y opiniones sobre valores	Caracterizar los valores ético profesionales de docentes normalistas	Estudio cuantitativo. Instrumentos: cuestionario. Participantes: 42

	EDETANIA, 43, 187-201.		profesionales en profesores normalistas.	en México.	docentes normalistas.
13	Brownlee, J. et al. (2012). Teaching and Teacher Education, 28, 440-450	Australia	Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: Case studies in early years elementary education.	Conocer la relación existente entre la epistemología personal, la pedagogía y el contexto escolar para el aprendizaje ético en los primeros años de escolaridad.	Estudio de caso. Instrumentos: entrevistas, observaciones, revisión documental. Análisis: análisis cualitativo en espiral y análisis temático. Participantes: Dos maestros, 35 niños, dos escuelas.
14	Warnick, B. & Silverman, S. (2011). Journal of Teacher Education 62(3) 273-285	USA	A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education	Proponer una aproximación a la ética profesional docente mediante análisis de casos, ajustado concretamente a la práctica de la enseñanza.	Propuesta de formación a partir del análisis teórico.
15	Berkowitz, M. (2011). International Journal of Educational Research, 50, 153-158	USA	What works in values education	Llevar a cabo una revisión de la investigación empírica sobre las prácticas efectivas en educación en valores en distintos.	Revisión de literatura.
16	LePage, P. et al. (2011). Teaching and Teacher Education, 27, 366-375.	Turquía, USA.	Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and the United States.	Conocer cómo los docentes definen moralidad, cómo llevan a cabo la educación moral y cómo incentivan el desarrollo moral de los estudiantes	Estudio métodos mixtos. Instrumento: cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Análisis: estadística descriptiva y análisis cualitativo. Muestra: 2200 maestros y profesores.
17	Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2011). Teaching and Teacher Education, 27, 569-578.	USA	Teacher education, pre-service teacher beliefs, and the moral work of teaching.	Evidenciar la importancia de conocer las concepciones de los estudiantes de programas de formación del profesorado para adelantar la preparación moral y ética de los mismos.	Análisis y reflexión teórica.
18	Bullough, R. (2011). Teaching and	USA	Ethical and moral matters in teaching and	Hacer una revisión de los artículos publicados en la revista Teaching and	Análisis orientado hacia el estado de la cuestión, seleccionando 22

	Teacher Education, 27, 21-28.		teacher education.	Teacher Education sobre los asuntos éticos y morales en la enseñanza.	artículos, de los cuales 10 se destacan por contener criterios temáticos relacionados con los asuntos éticos y morales en la enseñanza.
19	Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teaching and Teacher Education, 27, 648-656.	Israel	Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice.	Describir las situaciones que los profesores definen como incidentes críticos, identificar los dilemas éticos y las respuestas derivadas.	Estudio cualitativo, teoría fundamentada. Instrumento: entrevistas. Análisis: codificación abierta, axial y selectiva. Participantes: 50 profesores pertenecientes a 50 escuelas secundarias.
20	Jones, T. (2009). Educational Research for Policy and Practice, 8 (1), 35-57.	Australia	Framing the framework: discourses in Australia's national values education policy.	Explorar qué y a quiénes privilegia la política de educación en valores del año 2005 del gobierno australiano.	Estudio cualitativo. Instrumentos: análisis documental: Análisis crítico del discurso.
21 ¹	Escámez, J. García, R. & Jover, G. (2008). Journal of Moral Education, 37 (1), 41-53. García, R. Sales, A. Moliner, O. & Ferrández, R. (2011). Teoría de la Educación, 21 (1), 199-221.	España	Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education? La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario.	Conocer y analizar las actitudes del profesorado universitario hacia la ética profesional como elemento en la formación de los futuros profesionales.	Estudio métodos mixtos. Instrumentos: cuestionarios y grupos de discusión. Muestra: 250 docentes pertenecientes a tres universidades españolas, de los cuales 15 docentes participaron de los grupos de discusión.
22	Thornberg, R. (2008). Research in Education, 80, (1),	Suecia	Values education as the daily fostering of school rules.	Conocer cómo se desarrolla la educación en valores en el día a día de las interacciones entre estudiantes y	Investigación cualitativa, etnográfica. Instrumentos: observación, entrevistas, entrevistas grupales a

¹ Estos dos artículos se presentan de manera conjunta ya se hacen referencia a la misma investigación, por tanto, sus objetivos, método y conclusiones coinciden.

	52-62.			profesores. Las preguntas de investigación son: ¿cuáles son las características de la educación en valores? ¿cómo razonan los profesores y los estudiantes sobre la práctica y los contenidos?	estudiantes. Análisis: procedimientos influenciados por la teoría fundamentada. Participantes: Dos escuelas primarias, dos grupos de preescolar, dos grupos de segundo grado y dos grupos de quinto grado. 13 maestros y 141 estudiantes.
23 ²	Thornberg, R. (2008). <i>Teaching and Teacher Education</i> , 24, 1791–1798	Suecia	The lack of professional knowledge in values education.		
24	Willemse, M. Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). <i>Journal of Moral Education</i> , 37 (4), 445-466.	Países Bajos	The moral aspects of teacher educators' practices.	Conocer qué valores los formadores consideran importantes en sus prácticas de educación moral, identificar cómo perciben sus prácticas y analizar cómo manifiesta sus valores en la práctica.	Estudio cualitativo. Instrumentos: Grupos focales, observaciones, entrevista, otros. Participantes: 54 formadores de maestros, nueve de los cuales fueron estudiados en profundidad.
25	Schuitema, J. ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008). <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 40 (1), 69-89.	Países Bajos	Teaching strategies for moral education: a review.	Hacer un estado de la cuestión sobre las estrategias de enseñanza de educación moral para la secundaria (estudios desarrollados entre 2005-2003)	Método de búsqueda: bases de datos: ERIC e ISI y revisión de principales publicaciones en el campo. Descriptores: moral, valores, ética, ciudadanía, democracia, educación secundaria, currículo, enseñanza, aprendizaje. Total de artículos seleccionados: 76.
26	Husu, J. & Tirri, K. (2007). <i>Teaching and Teacher Education</i> , 23, 390–401.	Finlandia	Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of “good schooling”.	Reconocer, articular y expresar las creencias y valores de la comunidad escolar a través de un proceso de clarificación de valores de los educadores.	Estudio cualitativo, estudio de caso, investigación-acción. Instrumentos: grupos de discusión y sesiones interactivas. Análisis. Lógica inductiva, procedimiento de codificación y categorización, método de comparación constate. Participantes: 24 maestros.

² Los artículos correspondientes al numeral 21 y 22 son producto de una misma investigación; no obstante, uno presenta los resultados provenientes de la observación de las prácticas de enseñanza y, el otro, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas.

27	Cummings, R. Harlow, S. & Maddux, C. (2007). <i>Journal of Moral Education</i> , 36 (1), 67-78.	USA	Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: a review of the research.	El propósito de este trabajo es revisar la investigación sobre razonamiento moral e intervenciones morales en docentes en formación y en ejercicio y sugerir implicaciones en los programas de formación del profesorado.	Revisión de la literatura.
28	Colnerud, G. (2006). <i>Teachers and Teaching: theory and practice</i> , 12(3), 365-385.	Suecia	Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues.	Discutir cuatro problemas de investigación: la relación entre el cuidado y la justicia, el conflicto entre la ética de la virtud y la ética de las normas, la relación entre la educación moral y la ética profesional y lo que es moralmente significativo en la profesión docente.	Revisión de la literatura.
29	Willemsse, M. Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). <i>Teaching and Teacher Education</i> , 21, 205-217.	Países Bajos	Values in education: a challenge for teacher educators.	Conocer cómo los formadores preparan a los futuros docentes para la educación moral desde el diseño y la implementación del currículo.	Estudio mixto en el marco de un proceso de renovación curricular. Instrumentos: entrevista grupal, cuestionario formadores, cuestionario estudiantes, pre y post test para estudiantes. El estudio se desarrolló en un instituto de formación del profesorado.
30	Husu, J. & Tirri, K. (2003). <i>Teaching and Teacher Education</i> , 19, 345-357.	Finlandia	A case study approach to study one teacher's moral reflection.	Interpretar el proceso de reflexión moral de una profesora desde los aspectos teóricos y prácticos.	Estudio cualitativo. Estudio de caso. Instrumento: entrevista. Análisis: análisis de contenido, aproximación hermenéutica. Participante: una profesora.
31	Husu, J. (2003). <i>Interchange</i> , 34 (1), 1-21.	Finlandia	Constructing ethical representations from the teacher's pedagogical practice: a case of prolonged reflection.	Interpretar y traducir los dilemas de los profesores desde tres representaciones del campo de la ética pedagógica, a saber: ética de las creencias, ética de las reglas y los principios y ética del manejo de dilemas.	Estudio cualitativo interpretativo. Instrumentos: entrevistas narrativas. Participantes: 20 profesores de secundaria.

32	Nuévalos, C. (2003). Teoría de la Educación, 15, 95-127.	España	Prácticas para el desarrollo moral en universitarios.	Desarrollar y evaluar un programa de educación moral en universitarios (magisterio) que hace dos tareas simultáneas. 1. Entrenar a los alumnos en técnicas de desarrollo moral de cara a su práctica profesional docente. 2. Incrementar su nivel de razonamiento moral y reflexión (formación práctica, experiencial y significativa).	Estudio cuantitativo, metodología pretest-postest. La variable del estudio fue el razonamiento moral. Instrumentos: Defining Issues Test (DIT). Participantes: 24 estudiantes de magisterio.
33	Sockett & LePage, P. (2002). Teaching and Teacher Education, 18,159–171.	USA	The missing language of the classroom.	Explorar el uso del lenguaje moral en las descripciones e interpretaciones que hacen los profesores de sus prácticas de enseñanza. El interés del estudio esta centrado en el uso del lenguaje.	Estudio cualitativo, análisis documental. Instrumentos: portafolios y ensayos de los profesores. Participantes: 90 profesores con una experiencia docente de 5 a 15 años, cuyas edades estaban entre 30 y 40 años.
34	MacFarlane, B. (2002). Teaching in Higher Education, 7 (2), 167-178	Reino Unido	Dealing with Dave's dilemmas: exploring the ethics of pedagogic practice.	Conocer cómo los docentes universitarios manejan los dilemas éticos que se presentan día a día en su enseñanza y en el manejo del aprendizaje de sus estudiantes.	Estudio cualitativo. Instrumento: grupos focales (el grupo focal se basó en el análisis de un caso construido por el investigador). Análisis: técnica "cut-and-sort" para grupos focales. Participantes: 13 docentes universitarios (6 noveles y 7 con experiencia).
35	Puig Rovira, J.M. (2001). Madrid: Celeste. Puig Rovira, J.M. (2003). Barcelona: Paidós.	España	La tarea de educar: relatos sobre el día a día de una escuela. Prácticas morales: una aproximación a la educación moral	Conocer las prácticas y los contenidos que hay detrás de la premisa de que la educación moral se transmite a través del clima del aula y de la escuela.	Estudio cualitativo, etnográfico. Trabajo de campo: un año escolar. Instrumentos: observación, conversaciones informales. Participantes: Una maestra y su grupo de 4to de primaria.
36	Sanger, M. (2001). Journal of Curriculum Studies,	USA	Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral	Entender como los maestros entienden la moralidad, cómo se ven a sí mismos como agentes morales y cómo se	Estudio cualitativo de corte hermenéutico. Instrumentos: conversaciones informales,

	33 (6), 683-704.		dimensions of teaching.	relacionan dichas percepciones con su práctica.	entrevistas, observaciones. Participantes: dos maestras de educación primaria.
37	Buzzelli, C. & Johnston, B. (2001). Teaching and Teacher Education, 17, 873-884.	USA	Authority, power, and morality in classroom discourse.	Indagar en la relación entre autoridad, poder y moralidad y cómo se manifiesta en las interacciones en el aula.	Estudio cualitativo. Análisis textual de un diálogo en una actividad en clase. Participantes: un grupo de tercer grado de primaria.
38	Cummings, Dyas, Maddux & Kochman. (2001). American Education Research Journal, 38(1), 143-158.	USA	Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students.	Medir el nivel de razonamiento moral de los estudiantes de programas de formación inicial del profesorado y comparar su desempeño con estudiantes de otras carreras universitarias.	Estudio cuantitativo. Instrumento: Defining Issues Test. Muestra: 145 docentes en formación.
39	Hansen, D. (2001). Handbook of research on teaching, pp. 826-857.	USA	Teaching as a moral activity.	Revisar desde la investigación filosófica y empírica el campo de las dimensiones morales de la enseñanza. Se tienen en cuenta tres preguntas: ¿qué se puede aprender sobre la enseñanza cuando se concibe como una actividad moral?, ¿qué significa la enseñanza como una práctica moral?, ¿por qué es importante pensar la enseñanza como una iniciativa moral?	Revisión de la literatura.
40	Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V. (2001). En: Handbook of research on teaching, pp. 566-603.	USA	Teaching and schooling effects on moral/prosocial development	Revisar la investigación aborda la efectividad de distintas aproximaciones a la educación moral y/o las investigaciones que asocian las prácticas educativas y el clima institucional y de aula al desarrollo moral.	Revisión de la literatura.
41	Fallona, C. (2000). Teaching and	USA	Manner in teaching: a study in observing and	Observar e interpretar como los profesores expresan sus virtudes	Estudio cualitativo. Instrumentos: Entrevistas, observaciones, otros.

	Teacher Education, 16, 681-695.		interpreting teachers' moral virtues.	morales en sus relaciones con sus estudiantes.	Análisis: codificación y categorización temática. Participantes: Tres profesoras de escuela secundaria.
42	Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. (1999). Teaching and Teacher Education, 15, 911-922.	Finlandia	The epistemological stance between the knower and the known.	El propósito de este estudio es la construcción de un marco conceptual del saber práctico de los profesores y conocer las normas epistemológicas que subyacen a la conducta profesional de los docentes desde las formas de razonamiento profesional y moral.	Estudio cualitativo. Instrumentos: entrevistas estructuradas y entrevistas narrativas. Análisis: análisis de contenido. Participantes: 62 docentes de educación primaria y secundaria.
43	Colnerud, G. (1997). Teaching and Teacher Education, 13 (6), 627-635.	Suecia	Ethical conflicts in teaching.	Explorar y describir los problemas, conflictos y dilemas éticos que los docentes enfrentan en sus prácticas.	Estudio cualitativo. Instrumento: Respuesta escrita a una pregunta: Briefly describe a situation or a kind of situation when you find it difficult to know what is the right or wrong thing to do from a moral/ ethical point of view in relation to pupils, parents or colleagues. Análisis: procedimientos de teoría fundamentada. Participantes: 189 profesores, 223 conflictos éticos recolectados.
44	Strike, (1996). En: Handbook of Research on Teacher Education, 869-892.	USA	The moral responsibilities of educators.	Desarrollar teóricamente una serie de conceptos morales para los profesionales de la educación. Las conclusiones están orientadas a la formación profesional de educadores.	Reflexión teórica.
45	Jackson, P. Boostrom, R. & Hansen, D. (1993/2003). La vida moral en la escuela.	USA	The moral life of schools/la vida moral en la escuela.	Explorar los diferentes aspectos con carga moral que hacen parte de la cotidianidad de las clases.	Estudio cualitativo, etnográfico. Trabajo de campo: 3 años. Instrumentos: observaciones. Participantes: 18 maestros, seis escuelas

	Buenos Aires: Amorrortu.				
46	Lyons, N. (1990). Harvard Educational Review, 60 (2), 159- 180.	USA	Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development.	Explorar los aspectos de la experiencia del profesor en el conflicto, se les preguntó sobre los dilemas que enfrentaban en su vida profesional y si estos tenían un componente ético o moral, sobre la descripción de sí mismos como profesores y sobre su cambio a través del tiempo.	Estudio cualitativo. Instrumento: entrevistas.

Anexo 2. Caracterización de los participantes

	Edad (años)	Sexo	Ciudad de Origen	Formación normalista	Nivel de estudios	Experiencia docente (años)	Experiencia en el PFC (años)	Campo formativo PFC	Grupo PFC
F1	40-50	M	Manizales, Caldas	Si	Especialización	32	1	Pedagogía	Semestre I
F2	50-60	M	Villahermosa, Tolima	Si	Especialización	35	1	Didáctica	Semestre I
F3	40-50	M	Manizales, Caldas.	No	Especialización	27	1	Didáctica	Semestre I y III
F5	40-50	F	Manizales, Caldas	Si	Especialización	20	6	Didáctica	Semestre III
F7	50-60	F	Pensilvania, Caldas	Si	Máster	34	20	Gestión educativa	Semestre III
F8	40-50	F	Risaralda, Caldas	Si	Máster	28	2	Desarrollo humano	Semestre III
F9	40-50	F	Manizales, Caldas	No	Especialización	22	3	Lengua materna	Semestre I y III
F10	40-50	F	Manizales, Caldas		Máster			Lengua extranjera	Semestre I y III
F11	40-50	F	Marquetalia, Caldas	Si	Especialización	29	4	Practica pedagógica	Semestre I y III
F12	40-50	F	Manizales, Caldas	Si	Máster	34	10	Práctica pedagógica	Semestre I y III

Anexo 4. Guión de entrevista

E ___ -F ___

Fecha:

Hora:

Lugar:

Datos de identificación

- Nombre completo: _____
- Rango de edad: 20-30 ___ 30-40 ___ 40-50 ___ 50-60 ___ 60+ ___
- Formación normalista: Si ___ No ___
- Titulación de pregrado: _____
- Centro educativo: _____
- Titulación de posgrado: Especialización: ___ Maestría: ___ Doctorado: ___

- Centro(s) educativo(s): _____
- Otros estudios en su formación como profesor: _____
- Años de experiencia docente: _____
- Años de experiencia como formador de docentes: _____
- Años de experiencia en el Programa de Formación Complementaria: _____
- Empleos en el sector educativo: _____
- Empleos diferentes al sector educativo: _____
- Años trabajando en la ENSM: _____
- Niveles y asignaturas en los que realiza su actividad profesional: _____
- Número de horas de práctica docente a la semana: _____
- Número de horas dedicadas a otras actividades como tutoría o investigación: _____

Preguntas

1. Lo invito a que me cuente acerca de su vida.
2. ¿Recuerda cuándo y por qué decidió ser profesor? ¿Cómo llegó a ello?
3. ¿Qué momentos destacaría como los más importantes para su formación profesional como profesor y como formador de maestros?
4. ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?
5. ¿Qué significa para usted la frase *actuar éticamente*?
6. ¿De qué manera se plantea o aplica la ética en su cotidianidad? ¿me podría dar algún ejemplo de ello?
7. ¿Qué factores han influido en sus concepciones éticas? Familia, amigos, religión, experiencia, otros.
8. ¿Cómo ha sido la formación de la dimensión ética a través de su carrera como docente?
9. ¿Considera que su experiencia profesional ha modificado su opinión sobre la ética?
10. ¿Tienen algún referente en cuestiones éticas? Personajes, obras literarias, etc.
11. ¿Cómo relaciona sus asignaturas con la dimensión ética?
12. ¿Qué principios éticos orientan su labor como profesor?
13. ¿Qué normas establece en sus clases?

14. ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de reflexionar acerca de sus acciones como maestro formador?
15. ¿Tiene conversaciones con sus colegas que incluyan cuestiones éticas? ¿éstas se dan en espacios formales, informales o en ambos?
16. ¿Qué significa para usted la formación ética?
17. ¿Cómo cree que propicia la formación ética de los futuros maestros? ¿Qué tipo de contenidos tiene en cuenta? ¿Qué actividades realiza? ¿Cómo lo incluye dentro de su planeación?
18. ¿De qué manera analiza situaciones o casos dentro de su práctica docente que lleven implícito aspectos éticos? ¿Me podría dar algún ejemplo?
19. ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?
20. ¿Cómo ha visto que se hace la formación ética de los estudiantes en la ENSM y en el PFC?
21. ¿Qué fortalezas y debilidades encuentra en los procesos de formación ética desarrollados en el PFC?
22. ¿Cuáles cree que deberían ser los objetivos de la formación ética en los procesos de formación de maestros?
23. ¿Qué aspectos y/o contenidos deberían tener mayor importancia dentro de la formación ética de los normalistas?
24. ¿Qué opinión le merece la formación ética de los futuros maestros en relación con el escenario de postconflicto y construcción de paz en el contexto colombiano?

Anexo 5. Consentimiento informado

Mediante este documento se le está extendiendo una invitación formal a participar en la investigación denominada *Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales*, llevada a cabo en el marco de la tesis doctoral de **Diana Carolina García Londoño**, adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (España) y desarrollada gracias al apoyo económico de COLCIENCIAS.

Por favor lea cuidadosamente la información que se presenta a continuación.

1. Objetivo general del estudio

Comprender las concepciones y las prácticas en formación ética de los formadores de maestros pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales.

2. Objetivos específicos del estudio

- Indagar en las trayectorias familiares, formativas y laborales de los formadores de maestros, teniendo en cuenta los factores que influyen en la construcción de su dimensión ética.
- Identificar las concepciones que tienen los formadores de maestros sobre formación ética.
- Describir las prácticas de enseñanza de los formadores e identificar los elementos relacionados con la formación ética que ofrecen a los futuros maestros.
- Analizar la manera en que las concepciones sobre formación ética se ven reflejadas en las prácticas docentes de los formadores de maestros.

3. Participantes del estudio

Pueden hacer parte de la investigación los formadores de maestros que estén a cargo del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Manizales.

4. Metodología del estudio

El estudio emplea una metodología cualitativa, de perspectiva hermenéutica y enfoque etnográfico. El proceso de obtención de información se llevará a cabo a partir de entrevistas, observaciones de las sesiones de clase, conversaciones informales con los participantes, revisión documental y diario de campo de la investigadora.

De manera específica se pretende:

- Llevar a cabo con cada formador una entrevista, la cual será transcrita en su totalidad para facilitar el análisis.
- Las observaciones de las prácticas de enseñanza serán consensuadas con el participante. Asimismo, serán grabadas en audio para facilitar el registro y análisis de la información.

- Las conversaciones informales se llevará a cabo de forma espontánea antes o después de las clases, siempre y cuando éstas no interfieran con las demás actividades laborales del participante.
- La revisión documental estará centrada en documentos oficiales, documentos del centro educativo y documentos personales del docente como los planes clase de las sesiones observadas y demás textos que el participante quiera proveer.
- El diario de campo lo utilizará la investigadora para consignar su experiencia y los análisis que haga sobre la marcha en el contexto del estudio.

5. Duración del estudio

El proceso de obtención de información se llevará a cabo entre los meses de febrero y junio del año 2015.

6. Relación investigadora/participante

Por las características del estudio planteado, se hace necesario desarrollar un proceso de confianza y comunicación para lograr los mejores resultados. Esto implica que la investigadora hará un acompañamiento constante durante el tiempo estipulado a las actividades de enseñanza del formador.

7. Privacidad y confidencialidad

Toda la información obtenida en la investigación será grabada para facilitar su transcripción, respetando los intereses del participante y el contexto en el cual ésta es cedida. Se conservará el texto transcrito y el archivo digital para fines de análisis y criterios de rigor, transparencia y calidad del estudio. La investigadora se compromete a:

- Velar por la privacidad y el anonimato de los participantes. El nombre verdadero del formador será sustituido por un código en los informes y en los artículos de investigación que de allí se desprendan. Se eliminará cualquier dato o nombre que pueda permitir el reconocimiento de la identidad de la persona.
- Garantizar la confidencialidad de los datos. Éstos solo serán accesibles a la investigadora y a los directores de la investigación como personas directamente implicadas en el estudio. En caso de que sea necesario, se facilitarán al tribunal evaluador de la tesis doctoral.
- El tratamiento de la información queda reservado exclusivamente a los fines de la investigación. En caso de que se quieran usar para otro fin, se pedirá autorización expresa.
- El participante tiene el derecho de solicitar que su información no sea tenida en cuenta en el informe de investigación.

8. Participación y retiro voluntario

La participación en el estudio es completamente voluntaria. El participante tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento si así lo desea.

9. Informe y resultados del estudio

Se podrán a disposición de los participantes los documentos pertenecientes a su participación en la investigación (transcripción de entrevistas, etc.) para su lectura, revisión, verificación y comentarios. Asimismo, estará a su disposición el informe final con los resultados del estudio.

10. Compromisos del participante

El participante de la investigación se deberá comprometer a:

- Aportar la información necesaria para el desarrollo de la investigación.
- Avisar con antelación si no es posible realizar una sesión de observación o entrevista.

11. Datos de contacto de la investigadora

Email: carolina.garcia.londono@gmail.com Celular: (57) 3045398789

12. Consentimiento

Yo, _____, con documento de identificación No. _____ de la ciudad de _____, docente de la Escuela Normal Superior de Manizales, declaro que he leído y entendido la información contenida en este documento de consentimiento para la investigación en mención. Acepto participar en el estudio y autorizo el uso de la información para los fines del mismo.

Firmado en la ciudad de Manizales, a los ____ días del mes de _____ de 2015.

Firma del participante

Diana Carolina García Londoño
Investigadora principal

Anexo 6. Registro de observaciones

Código Observación: O1-F11		
Fecha: 30 de enero de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 7:15 – 8:45 h.
Duración audio: 1:28:31	Asignatura: Asesoría	

Esta es una de las primeras sesiones de asesoría de los estudiantes normalistas del grado 13. La profesora empieza con una mención a la puntualidad. El comentario resalta no sólo la importancia de la puntualidad para el estudiante, sino también el rol que tiene el docente el ella, es decir, le deben dar la oportunidad al estudiante de entrar a clase porque es allí donde se da el aprendizaje. También se trae a colación el sistema de evaluación de la institución, la profesora dice que es muy bueno, aunque en sus principios tuvo reparos.

Yo no les voy a decir que no pueden entrar, quiero que entiendan la importancia de la puntualidad, aprender a llegar temprano. Puntualidad como parte de la evaluación.

Es importante que cuando uno [como maestro] tenga una situación con un estudiante no la deje para el final, uno acumula y acumula, como las mamás, y luego no tuvo como arreglarlo. A un estudiante nunca se deja por fuera del aula. El maestro formador ha de tener en cuenta a los estudiantes con sólo una mirada. Qué bueno que copiáramos modelos.

Inmediatamente después de esta introducción a la clase se hace una oración de bienvenida, la cual ha sido orientada por una religiosa que hace parte del grupo de normalistas, dando gracias por la vida y por la oportunidad de aprender. La profesora primero pregunta quién quiere hacer la oración, pero luego postula a esta persona y dice que todos los días le va a encargar esta tarea ya que ella tiene la formación y hace parte de su misión. Se reza el padrenuestro y otra oración hacia la virgen.

Luego de este momento la formadora me presenta ante el grupo y aprovecha este momento para salir del aula y me deja con el grupo. Cuando regresa al aula, la profesora continua con sus comentarios acerca de los modelos: *se ven más los modelos negativos que aquellos que forman. Tenemos la tendencia a mirar más el modelo negativo que el positivo.*

La agenda del día de ayer quedó inconclusa, el proceso se está haciendo rápido, en dos días y se plantean una serie de temas que deben revisar. Sin embargo, se habla sobre el gobierno de aula, se hace una síntesis sobre la organización de líderes. Cada grupo ha quedado con tareas y se trabaja sobre ello. Entre tanto, se habla sobre la organización de esta primera semana de actividades académicas, se organizan listas de estudiantes, planes de comités y temas legales de las prácticas educativas. *Lo que no se haga en el aula, en la casa no se hace.*

Hay un largo momento, casi unos 10 minutos en que están trabajando por comités. Mientras se hace esto se nota que el aula de clase tiene mensajes sobre el liderazgo, la alegría y la calidad. Hay un *pacto de aula* que define las normas. Es un grupo bulloso, hay estudiantes que gritan y habla en tono alto, además se siente ruido del exterior. Es un ambiente confuso y de mucha actividad. A pesar de que la clase iba a empezar con el tema del taller sobre el decreto 4790 de 2008, se están haciendo tareas que quedaron pendientes de la agenda del día anterior, además de otras tareas de tipo administrativo y de organización del grupo. La maestra formadora se dirige a los estudiantes de forma seria y con autoridad. Se definen unas normas para la convivencia en el aula que aun no se han asimilado. “No empapelar a la profesora” es una de

ellas, con el fin de que los estudiantes dejen los materiales escritos en un lugar específico del aula de clase.

Se le repite a los estudiantes para que reconozcan los procesos y procedimientos. La clase se desarrolla sobre actividades administrativas: *Yo quiero que le coloquen lógica a todo. Ser juiciosos, ordenados, ayudarnos entre todos, no empapelarme. Desde ayer se les dijo y todavía no lo han asimilado.*

Un aspecto fundamental es la organización del gobierno estudiantil y se delegan funciones a cada comité, incluso a cada estudiante. Se especifican las fechas de entrega de unas tareas. Cada comité (aseo, bienestar, instrumentos de aula, ambiental,) tiene una responsabilidad.

Voy a hablar de otro problema (min.52): Autocontrol de asistencia en los pequeños, en los mayores es asistencia, funciona como una evidencia en procesos de evaluación. La asistencia como instrumento de aula que ayuda a formar en la responsabilidad y en la puntualidad. Ya estamos trabajando con gente adulta, consciente de lo que hace y no hace, tener en cuenta las normas, no salirse de ellas y todo funciona bien.

Se hacen constantes llamados al silencio. También se menciona la importancia de la asistencia como evidencia en el procesos de evaluación. Se utilizan términos como *les recomiendo... luego no hay como defenderlos*. Para ejemplificar estas cosas se utiliza la situación de uno de los estudiantes. El tono para decir estas cosas es un poco de amenaza, advertencia. *Son tan de malas que luego les pasa cualquier cosa y no tienen evidencias, los que más pierden son ustedes.*

La asistencia es un instrumento de aula que nos ayuda a formar en la responsabilidad y en la puntualidad, póngale cuidado a eso, porque como yo ya estoy trabajando con gente tan grande... tengan en cuenta las normas, usted no se salga de las normas y todo funciona bien.

Sobre el pacto de aula: en día anterior se hizo. En este momento se va a revisar y se cambia si es necesario. Normas consensuadas por el grupo:

- Informar las ausencias siguiendo el conducto regular.
- Celular como herramienta de trabajo. Uso del celular como herramienta de trabajo, responderlo en las horas de descanso. Se toma la opinión de los estudiantes. Se leen las normas teniendo en cuenta que todos pueden opinar sobre ellas para generar ambiente de trabajo. En este momento la profesora responde el teléfono y dice que esa llamada pertenece a algo relacionado con los estudiantes. Se les informa sobre el seminario acerca de trabajo con transición. De vuelta al uso de teléfono celular, se pregunta a los estudiantes si se restringe o no el uso del teléfono. La profesora propone una mediación y participo en la discusión. Se me pide que diga qué pienso sobre la norma en cuestión. Autorización del docente para usar el teléfono. Finalmente se resuelve modificar la norma para incluir el uso autorizado por el profesor. Una estudiante queda a cargo de hacer esta modificación.
- Sobre el aseo y el orden en el aula. No dejar papeles debajo de la mesa, no recoger la basura del otro, los encargados del aseo organizan mesas y sillas.
- Respeto: palabras mayores y tono de voz. Mantener buenas relaciones con los compañeros: decir siempre las cosas con respeto, evitar palabras “mayores”, evitemos alzar la voz al compañero, mantener la calma.
- Portar el uniforme. Presentación personal del maestro en prácticas
- Escuchar
- Calidad del trabajo.

Código Observación: O2-F11		
Fecha: 02 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 10:40 - 11:30 h.
Duración audio: 49:34	Asignatura: Asesoría	

En esta clase se socializaron las tareas de organización del gobierno de aula que habían sido asignadas a los distintos comités la clase anterior.

La profesora empieza diciendo que tiene algunas preocupaciones con respecto a las normas, las situaciones, el ambiente de aula, cosas que se dan en la vida normal de la parte de la familia, refiriéndose a la familia que es el grupo. *Cuando hay una irregularidad y un incumplimiento de normas es mejora saber qué está pasando.* Continúa diciendo que, en primer lugar, los horarios, sin entrar a contradecir a los estudiantes, éstos están dentro del programa de jornada única que maneja la institución educativa, en esta jornada se cumplen 8 horas diarias de clase. Explica el funcionamiento de esta jornada con el fin de conocer quienes están interesados en el almuerzo que ofrece la institución y quienes se desplazarán hasta su casa. Ha sido clara en que los estudiantes que no acepten el almuerzo de la institución deben traerlo de la casa por aquello del tiempo.

Con este comentario se deja claro que en el día de hoy se trabajará hasta las 4 de la tarde, ya que ya se les había informado a los estudiantes sobre este aspecto.

Cómo van a estar tan juiciosos, aspiro a que podamos salir más temprano, a quien no le gusta salir temprano.

Se concretan temas de horas presenciales y virtuales de ciertas asignaturas y también el tiempo del almuerzo.

La maestra formadora siempre está de pie enfrente del grupo. Se hace la explicación a alguien que no sabe como funciona.

La profesora dedica un tiempo considerable a explicar el tema de los horarios de clases, prácticas, almuerzos e intensidad horaria. Se pregunta constantemente si la información ha quedado clara y bien comprendida.

A qué me refería cuando digo: uno llega y encuentra ciertas cosas, si no estoy mal en la actas quedó claro como iba a ser el ejercicio para el día de hoy, necesito que grupo por grupo me entregue el trabajo. Qué tal si dedicamos... requerimos que esto quede organizado y parece ser que hay cosas en el pacto de aula que hay que modificar, quién quedo de hacerlo.

La idea es revisar cada una de las responsabilidades que tenía por grupo. Se le pregunta a una estudiante, quien dice que no lo hizo. Ante esto la profesora menciona que el fin de semana no tenía trabajo para hoy lunes, entonces se propone hacer en este mismo momento lo que falta para terminar de organizar el gobierno de aula: carpetas, listas, comités e imágenes de los representantes de cada uno de ellos.

Se pregunta si hay preguntas entre los estudiantes, también se hace control de asistencia.

La actividad siguiente es socializar como ha quedado organizados los distintos comités. Una estudiante lee en voz alta esta organización.

Las actividades de conjunto se saben que son las actividades que realizan a la primera hora de la mañana... inicialmente pueden estar orientadas por el maestro pero pueden estar dinamizadas por los estudiantes para generar en ellos una cosa que se llama responsabilidad, autonomía y también liderazgo, porque el mero hecho de que esta semana le toque a JD... ellos saben que a las 7 de la mañana... no tienen que esperar que la profesora llegue aquí para dirigir... ya deben estar predisponiendo el grupo, para que sean ellos los que dirijan las actividades de conjunto... mañana ejecutan.

Se continua con lo del *cuaderno viajero*. Una estudiante lo ha iniciado escribiendo una experiencia. La idea de este instrumento es que viaje de familia en familia, la profesora dice que la intención del cuaderno viajero es que las familias conozcan las experiencias de los estudiantes. Vinculación de la familia.

Hay una interrupción desde el parlante solicitando 3 estudiantes hábiles en el manejo de dispositivos electrónicos. Para completar esta información, la profesora cuenta que desde MINTIC se han dado 160 tabletas para el colegio con el fin preparar para las pruebas PISA. Se menciona un problema serio en la institución: los estudiantes tiene dificultades para manejar el office.

Se vuelve al tema del cuaderno viajero, la experiencia debe ser socializada en la familia y ésta debe escribir su concepto. La familia debe saber que esta aprendiendo el maestro en formación. La profesora atiende una llamada. *La intención es que la familia pueda participar del conocimiento que estamos trabajando en el aula*. Este instrumento se hace una vez por semana, se pueden incluir artículos sobre educación y actualidad, trabajarlo en familia, emitir un juicio. Se da la posibilidad a los estudiantes de hacer de manera libre el cuaderno viajero, deben buscar la forma de hacer un trabajo junto con la familia.

Seguidamente, se explica el seminario sobre preescolar y programa todos a aprender. Se presenta a las personas que va a orientar el seminario, los contenidos y el material que deben tener para las actividades.

Se termina la clase diciendo que faltan unas orientaciones sobre lineamientos y contenidos en transición.

Código Observación: O3-F1		
Fecha: 16 de febrero 2015	Lugar: Aula grado 12.2	Hora: 7h-8h
Duración audio: 45:38 Min.	Asignatura: Ética	

Hoy es la primera clase del semestre. Entre las 7 y 7.15 de la mañana se ha hecho la acostumbrada oración de bienvenida; sin embargo, los estudiantes no ponen atención, están hablando y el profesor está revisando unos documentos. Luego de esto el formador hace un anuncio sobre las notas de la clase de enfoque pedagógicos que él también orienta y sobre el envío por mail de unos documentos para las clases que el profesor orienta. Se recuerdan las fechas de los cortes de evaluación. Seguidamente se explica la metodología que se seguirá en las clases, se tendrá en cuenta la atención en clase, la participación, exposiciones, informes de lectura, trabajos individuales y grupales. Respecto al libro recomendado por el rector para el módulo de ética, se harán unos informes de lectura.

Introducción sobre lo que se va a trabajar en la clase. El profesor tiene en cuenta los pre-saberes que tienen los estudiantes, cuenta su experiencia el año pasado con la clase de didáctica de las ciencias sociales en el grado once, así que pregunta qué es ética y en qué se diferencia de la moral. Una estudiante dice que “la ética es el estudio de la moral”, otra persona dice que la moral es “la conciencia”, alguien dice que la ética es un aspecto propio de una profesión como una línea, otro estudiante dice que la ética es una serie de valores y la moral es lo que uno hace si importar lo que los demás piensen...

El formador inicia su explicación diciendo que de ética y moral hay muchas definiciones y la gente tiende a confundirse. Él da su concepto: *La actitud, lo que a usted lo inspire para vivir, para ser, eso es la ética*. Si usted va a ser maestro, entonces siéntase desde ya maestro. De

acuerdo a la inspiración así se vive. *La moral son esos principios, normas, conductas que impone la sociedad, la cultura, la religión.*

La profesiones tienen principios morales. *Si la ética es lo que inspira su vida, la moral son los principios que van a orientar su vida, las normas. Yo no voy a darles a usted moral, les voy a dar ética.* En su discurso, el formador cuenta que aceptó orientar este curso porque le dijeron que es un buen maestro y desde muy pequeño le nació ser un maestro. *Si volviera a nacer volvería a ser maestro. Mi tarea es que ustedes se enamoren más de esa vocación que ya tienen y que a otros se les está despertando... A mi me gusta sembrar en los corazones de la personas valores, principios, inspirarlos, que se enamoren de este cuento.*

El formador cuenta la experiencia de su hija en la decisión de ser maestra con el objetivo de hacer un preámbulo para abordar el tema de qué debe tener un maestro. Si es un maestro con buena ética, esa ética le debe inspirar muchas cosas. La ética se describe en la clase como aquello que hace palpar y sentir la vida como algo muy especial. En este sentido, el profesor dice que el maestro debe tener ganas de hacer su trabajo, vocación, amor, principios, valores, responsabilidad, algo que genere el deseo de vivir.

Se hace un símil con la pasión que sienten las madres hacia sus hijos y los sacrificios que hacen para que su hijo salga adelante. De esta manera, el formador considera que lo que no pase por la cabeza y por el corazón con dificultad se pueda vivir.

Otro aspecto que entra en la evaluación es el tomar apuntes, esto lo deja claro el profesor, aclarando que sólo ve a tres personas tomando apuntes.

Se sintetiza en tres ideas: 1. La ética es un principio inspirador de vida y actitudes que se fundamenta en principios y valores, en algo que motiva, empuja y da ánimo a la vida. 2. La vivencia implica tanto razonamiento como pasión, cabeza y corazón. 3. No se puede amar lo que no conoce. Se le pregunta a los estudiantes si se conocen a si mismos.

Se utiliza un metodología de narración de anécdotas como el caso de la hija maestra y el caso de abuso a una menor. Conocerse implica saber como se va a reaccionar ante ciertas situaciones. En medio del relato que cuenta, enlaza con un caso de la realidad nacional, el asesinato de los niños en Florencia (Caquetá), en uno de sus comentarios duda abiertamente de la justicia del país. Se evidencia que no cree en el gobierno. El análisis que se desprende de este momento de la clase se orienta a la pregunta *¿Cómo razono ante las circunstancias? ¿Quiénes somos nosotros ante la realidad?*

7.46 h. Con esto viene el momento central de la clase, cuyo tema es la integridad, la libertad y la dignidad, valores que se tratan en la guía No. 1. El profesor menciona que estos tres valores pueden ser abordados desde el punto de vista filosófico, sociológico, antropológico, marxista, entre otros, pero él lo va a tomar desde el punto de vista religioso, independiente de la religión de cada estudiante. Para ello se van a utilizar unos textos bíblicos con el fin de descubrir qué pasó con el ser humano. *¿por qué si somos buenos, somos capaces de violar a una niña, capaces de matar a los padres...? Ser bueno y tener una mala reacción.*

Se hace una relación directa con la clase de [didáctica] religión, continuando con este tema, pidiendo a los estudiantes que traigan la biblia. Se va a leer unos textos claves: Ez 28:1ss; Is 14:12ss; Gn 1:26; Gn 2:7; Eclesiastés 3:11; Eclesiastés 7:29...

En los últimos cinco minutos de la clase, se pregunta, teniendo en cuenta el concepto de ética que ha dado el profesor, si los valores se están perdiendo. La respuesta general de los estudiantes es que si por la sociedad de consumo, la corrupción, la falta de justicia. Siguiendo con la fundamentación teórica, el profesor dice que *cuando dios creó al ser humano, le dio tres*

valores fundamentales: la integridad, la libertad y la dignidad. La definición de se da de cada una de ellas es de diccionario. Se hace repetir al estudiante las palabras de profesor.

Integridad: pureza, ser correcto, ser responsable, ser intacto.

Libertad: capacidad del hombre de hacer y tomar decisiones y de recibir las cosas.

Dignidad: lo que nos hace merecedores de los bueno, lo que nos hace valiosos. Todos somos valiosos porque somos hijos de dios, ahí no vale la plata, ni el estudio, ni la posición social. Las personas son valiosos por lo que son.

El ser humano al perder estos tres valores perdió el sentido ético para vivir. Mucha gente hoy en día no tiene inspiración, esas ganas de vivir, porque sus bases están deterioradas (min 43).

En la próxima clase se verá que *[la] ética esta fundamentada [en estos valores] y en religión se va a ver que el corazón del hombre tiene que ser un corazón conforme al corazón de dios (44).*

Unos van creando su propia escala de valores: para unos la masturbación es mala, para otros es buena, para unos comer mucho es malo, para otros es bueno, y todo en exceso es malo.

Cada asignatura, ética y religión, deben llevarse en cuadernos diferentes.

Se dan las gracias. A las 8.01 se termina la clase.

Código Observación: O4-F5		
Fecha: 16 de febrero 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 11:25-12:20 h.
Duración audio: 18:11 Min.	Asignatura: Educación Artística	

La profesora habla en tono pausado y respetuoso. Demuestra actitud de escucha y respeto hacia el ensayo de los estudiantes. La clase se inicia con la lectura de un escrito por mesa, también se dan a conocer los materiales que deben traer para la próxima clase. Hay mucho ruido en este salón, los mismo estudiantes piden silencio entre ellos. Se repiten las instrucciones para la próxima clase.

Ante los escritos de los estudiantes la profesora hace comentarios como *muy bien, excelente, muy buen trabajo, qué bonitas expresiones, gracias.* Se solicita a los estudiantes escuchar a sus compañeros y respetarlos.

A pesar del ruido de fuera, la clase se va calmando y centrando en el trabajo sobre enseñanza de las artes. Se le pregunta a una estudiante qué tiene que decir sobre lo que dijo otra compañera, evidentemente esta persona estaba hablando y no puso atención, lo cual es reconocido ante los compañeros, *por eso importante escuchar cuando alguien habla,* dice la profesora. En esta actividad la profesora tiene en cuenta que todos los equipos participen, por lo menos un estudiante por mesa.

11.39h. Interrupción del coordinador de convivencia durante 1 minuto.

El tema para un trabajo en casa es el valor psicológico del dibujo en los niños mediante una lectura. Los estudiantes trabajan en parejas. Se hace una explicación de la lectura de hoy: técnicas de actividad grafico-plástica. Los estudiantes deben hacer un dibujo expresando los puntos centrales de la lectura. Se organizan los grupos y se reparten las copias. La profesora pasa por las mesas resolviendo dudas.

12.07 la profesora sale a imprimir una lista del grupo.

Hay algunas mesas que trabajan en silencio o están hablando sobre el tema, hay discusión e interacción. Otras, por el contrario, se notan más dispersas. Esto es propio de la método de enseñanza de la institución.

12.12 la profesora vuelve al aula. Ella está en silencio mientras los estudiantes hacen su trabajo. Me dice que se siente indispuesta y está cansada, sale a las 13.15 para su casa y acaba la jornada en la ENSC.

12.15 habla con una estudiante de manera privada. No se presenta mayor movimiento en la clase aparte de la actividad normal.

El tema sobre el que están leyendo ayuda al desarrollo de la motricidad en los niños. A las 12.22 se acaba el tiempo de trabajo, se recogen los cuadernos para su revisión

Código Observación: O5-F10		
Fecha: 16 de febrero de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 12:20-13:15 h.
Duración audio: 35:47 Min.	Asignatura: Didáctica del Inglés	

En la clase inmediatamente anterior había traído una silla de la sala de profesores. Ha entrado la profesora y ha puesto sus cosas en la silla. Yo me he ubicado en la parte de atrás del aula. La clase es en inglés.

La profesora dice que hace mucho no los veía y para ella es un placer estar con estos estudiantes. Antes de hacer el trabajo de la guía se hará una actividad sencilla. A las 12.33 se empieza con un juego-canción para hacer con los niños en el momento de las prácticas. La profesora es muy expresiva con el fin de, supongo, pronunciación y para dar a entender palabras. Esta primera parte de la clase se desarrolla entorno a la actividad *who took the cookie from the cookie jar*. Los estudiantes participan de manera animada.

Después de la actividad se hace una explicación sobre la pronunciación del artículo *the*, usando ejemplos y haciendo la diferencia entre pronuncia en inglés con acento colombiano e inglés estadounidense.

A las 12.44 la profesora indaga por el horario del almuerzo. Los estudiantes responden en inglés, por lo menos lo intentan, ella dice *you tried, good for you*. También habla sobre las cortes del semestre y las fechas de para pasar notas al sistema.

A las 12.48. se empieza a trabajar sobre un taller que los estudiantes iniciaron hace unas dos semanas. La profesora dice que sabe que algunos de ellos no entendieron el taller, otros si lo hicieron. Hoy se va a resolver el taller y terminarlo en casa la clase siguiente (mañana). Thinking processes. La primera pregunta del taller es sobre la preparación de la clases: *What kind of processes or documents must teacher prepare before the class? I need to be prepared or not?* Como ampliación de esta pregunta y para que los estudiantes la comprendan, la profesora muestra sus planeaciones tanto para el curso (long term) como para la clase, ambos pegados en un cuaderno grande. También les muestra las competencias, las actividades durante la clase, las tareas, la evaluación, las referencias y fuentes bibliográficas.

En las respuestas de los estudiantes se usa una estructura gramatical *the teacher has to have... activities, strategies, methodologies, evaluation...* también aparece el tema de la preparación de clase, didáctica del inglés [un contenido ético ¿? en el marco de la clase es sobre lo que debe tener el profesor].

La siguiente pregunta es: *why is it so necessary to plan a course?*

La profesora felicita las respuestas y la actitud de los estudiantes de participar, los corrige con gentileza. En medio del taller sobre la importancia de la planificación de la clases, se hacen aclaraciones gramaticales.

Se escuchan las respuestas de distintos estudiantes, se les llama por su nombre. (13.03 min.) La clase termina haciendo la oración del padre nuestro en ingles.

Código Observación: O6-F1		
Fecha: 17 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 7 – 8:05h.
Duración audio: 1:06:23	Asignatura: Educación Religiosa	

La jornada empieza entonando el himno al colegio. El profesor canta en voz alta y su actitud demuestra orgullo y sentido de pertenencia. Asimismo, el profesor orienta una oración para iniciar la clase, se pide a los estudiantes que repitan unos agradecimientos hacia dios.

El profesor menciona que la noche anterior se acostó tarde haciendo la guía que van a trabajar el día de hoy y terminando el módulo de la asignatura. Se le pide a los estudiantes que saquen la biblia para empezar a trabajar. En general hay bullicio y los estudiantes se demoran en empezar. Hay una interrupción por el parlante, informando sobre un incidente en la sala de profesores y unos cambios sobre profesores.

Se hace un llamado al silencio.

La pregunta problematizadora: ¿qué necesito para tener un verdadero encuentro espiritual conmigo mismo? La competencias que se buscan con este taller son la capacidad de abstracción porque el estudiante necesita pensar y sintetizar y, también, habilidades para buscar en la biblia de buscar y procesar información de otra fuente. Este trabajo tiene un componente cognitivo al analizar cómo el ser humano ha perdido su integridad, libertad y dignidad. El componente procedimental está referido a la búsqueda y desarrollo de la actividades propuestas en las guía de trabajo. El componente afectivo es la capacidad de reconocer con humildad el estado actual de su espiritualidad.

La primera pregunta de la guía, el profesor la leer: ¿qué situaciones actuales está viviendo el ser humano para no ser feliz? Los estudiantes deben escribir en la guía 3 razones por las cuales el ser humano no es feliz. Los estudiantes mencionan las actividades laborales, la ambición en el corazón, los temores, no arriesgarse a nuevas experiencias que le sirvan en su crecimiento, los vicios, la inseguridad, el rencor, el odio, la sed de venganza, por lo que digan los demás, por el quebrantamiento de la salud, estrés, la monotonía de las cosas, la cotidianidad, por estar bajo un régimen, no reconocer el trabajo del otro.

La dinámica de la clase es lanzar la pregunta o leerla de la guía e inmediatamente los estudiantes responden y se hace una socialización. La interacción entre profesor y estudiantes es constante, reconociendo aquello que dicen los estudiantes.

La segunda pregunta: ¿puede la ética y moral ayudar a solucionar en parte esta situación?

Les recuerdo que esto no es ética pero tiene mucha relación. *La ética es esa actitud que fundamentada aquí en la cabeza le da a usted motivos para saber vivir, es como la inspiración, así como usted piensa así vive, es como lo que le da ese ánimo para vivir, para hacer. Mientras que la moral son las normas, los principios, las reglas, los mandamientos que le dicen que debe hacer en determinado oficio o en determinada situación* (min. 13-14).

El profesor hace la siguiente pregunta: ¿toda persona moral será ética? El formador hace un paréntesis para preguntar sobre si recibieron el módulo de otra asignatura. También dice que va a tener todos los momentos de participación en la evaluación.

Se escuchan las respuestas de varias personas. *De acuerdo a lo que piensas, así vives.* Finalmente se hace una explicación desde el planteamiento anterior, pesar mal vivir mal y al contrario.

La actividad siguiente es por parejas, el profesor designa los equipos de trabaja y se les pide escribir que piensan o cuál es la concepción de integridad, libertad y dignidad. El profesor se dirige a las estudiantes como *la escucho amor.* A los estudiantes por su nombre, en forma respetuosa. No se corrige, una estudiante no dio un concepto cercano a de la libertad y la respuesta de profesor fue *No sé, no sé si eso será libertad.* Se continua con la guía. El profesor lee lo siguiente en voz alta: *Dios dotó al hombre de tres valores: integridad, libertad y dignidad.*

Cada uno de estos valores se define de manera general y desde la parte etimológica.

La integridad es la pureza original y sin contacto con contaminación con un mal o con un daño, entonces subraye eso, ya sea físico o moral. Es algo crudo que nunca ha sido tocado por el mal. Sobre la libertad: *Facultad que tiene el hombre de hacer o recibir las cosas y obrar a su voluntad.* Capacidad de hacer.

Sobre la dignidad: *Valioso, con honor, merecedor.*

Respecto al primer valor; Dios hizo al hombre perfecto con capacidad de hacer el bien, lo hizo puro y limpio, en todo sentido. El hombre inicialmente era así, antes de que se dañara. Pero nosotros como hombre siempre hacemos cosas malas, mientras que dios siempre ha deseado que seamos íntegros, o sea, puros, correctos, intacto, no tocados por el mal (min. 28).

Respecto al valor de la libertad: dios nos hizo con esa capacidad de elegir y por ende de ser responsables con cada determinación que tomemos. Dios hace las cosas porque quiere y ese mismo valor nos lo dio a nosotros, la libertad. La diferencia esta en que uno debe aprender a tomar determinaciones. (min. 29). El problema es que no sabemos elegir correctamente, y lo mas triste, no sabemos muchas veces si lo que nos ofrecen es bueno o malo y lo recibimos, un consejo, una orientación.

Para ejemplificar este concepto de libertad narra una moraleja y sus enseñanzas.

Respecto al valor de la dignidad: dios siempre ha deseado que seamos valiosos y, por tanto, merecedores de todo lo bueno. Dios siempre desea el bien para el ser humano, lo que pasa es que nosotros no somos conscientes es eso (min. 31).

Este concepto de dignidad el profesor lo relaciona con la humildad, no creerse más o menos que otros. Un valor apropiado de los que se es, nunca mirar a nadie por encima del hombro, en ninguna circunstancia. Luego viene la pregunta *¿por qué el hombre se dañó?* Min. 32.

Para dar respuesta a esta pregunta se hace la lectura de un pasaje de la biblia (Exequiel 28:1+).

Cuando una estudiante empieza a leer se presenta una interrupción del parlante. Siguiendo con la clase el profesor dice que en este pasaje hay una gran verdad que la gente no conoce.

La explicación que hace el profesor de este texto esta enfocada a un ser perfecto sabio y hermoso, refiriéndose a un ángel muy bello y lleno que luz que se convirtió en lucifer. Esta creatura en sus inicios era perfecta, y dice el profesor que algo similar ocurrió con los seres humanos, todos llegamos a ser íntegros, hasta el día que decidimos entrar en maldad. Luego, citando el salmo 51, el profesor hace la explicación de un principio teológico.

La clase continua basándose en aspectos de la biblia, dice que dios creó la música el día que creo a luzbel, por eso es que el diablo conoce de la música, sabe como utilizarla.

La verdadera muerte espiritual es estar apartado de dios, subrayen eso por favor (min.39).

Estar muerto es estar separado de la presencia y del contacto con dios. Es otro principio que tiene que tener muy claro (min. 40).

Se lee Isaías, 14:12. *Cuando alguien quiere ser igual a dios su corazón se llena de orgullo y soberbia... nunca una creatura va a ser igual o mejor que dios, jamás (min. 41)*. Se hace un símil de esta situación cuando a una persona le dan un cargo importante en un empresa, ya se cree el dueño de las cosas, se llena de soberbia y orgullo. *Y es así cuando comienza su descenso espiritual.*

Luego les cuenta una pensamiento personal acerca de su experiencia cuando lo dejan encargado del colegio, mostrando un ejemplo de humildad. Si yo fuera orgullosos me creería eso mas que cualquiera. Cuando estén en un cargo de poder, no se crean, no se les suban los humos...

Una verdad, cuando dios hizo al hombre primero lo hizo en forma espiritual, conforme a su imagen. Dios puso eternidad en el corazón del hombre.

Entender algo a partir de estos textos, tu puedes estar cerca dios y ser luz o separado como satanás y ser oscuro. Uno mismo determina eso. *El señor nos hizo perfectos, rectos, pero nosotros, al igual que satanás, nos torcimos (min. 54).*

Sonó el timbre para el cambio de clase, el profesor no se enteró de esto y sigue hablando sobre el tema de dios y las elecciones en la vida, la perfección depende de dios no de nosotros. Tres cosas al hombre le interesan: los deseos de la carne, de los ojos, y la vanagloria de la vida.

Con esto el profesor comunica el trabajo de la próxima clase y la evaluación para el primer corte del semestre. Se les da la oportunidad de elegir si las preguntas se responden en la clase o en la clase. Finalmente el trabajo se hará en clase.

Código Observación: O7-F8		
Fecha: 17 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 9 – 10 h.
Duración audio: 52:38	Asignatura: Desarrollo Humano	

En aula del grado 13 es grande; sin embargo, hay unos 35 estudiantes. Este grupo es ruidoso y la ubicación del aula hace que entre mucho ruido del pasillo y de otras aulas de clase. En general, los formadores con este grupo siempre están pidiendo silencio. En cuando a los elementos del aula, son los mismos que en los otros grupos en los que he estado: carteleras con colores, murales, pacto de aula, comités, etc. Los estudiantes de este grupo son mayores de edad, las relaciones en este grupo de perciben un poco tensas. La mayoría son mujeres, hay unos 7 hombres aproximadamente, y se evidencia la separación entre ellos en la ubicación en el aula. Son normales las interrupciones en las clases por parte del coordinador de convivencia ya sea tocando a la puerta o por medio del parlante.

La clase es una de las primera del semestre, tal como ha ocurrido con otras debido a actividades institucionales, reuniones de profesores, etc. La profesora tiene un tono de voz suave y se dirige a los estudiantes de una manera amable y los trata con mucho cariño. Se empieza hablando del contrato pedagógico para esta asignatura, aclarando que es sensible de ajuste y de alguna modificación que los estudiantes consideren. El contrato pedagógico habla sobre el componente teórico del desarrollo humano, los prerrequisitos de la asignatura, el trabajo presencial y no presencial, los créditos, las interacciones para lograr el aprendizaje y la regulación que hay con familia y otras personas cercanas. Este contrato pedagógico se enmarca dentro del decreto 4790 en tanto que la formación de maestro pasa por la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía.

El mismo maestro con su silencio, con su actitud, con su ejemplo está educando (4.30 min).

La profesora cuenta una anécdota sobre la formación normalista, ella es bachiller pedagógico, sin embargo, ha escuchado en las instituciones educativas que prefieren los egresados de la

normal a muchos licenciados porque los normalista *tienen la esencia y el sabor de la pedagogía*. Formarse en una normal da privilegios y ventajas en cuanto a la formación. Continuando con las partes del contrato, la formadora propone unos objetivos y le pide a los estudiantes que los lean y los reflexionen: trabajo en equipo, retroalimentación constante de indagaciones y aprendizajes, ser amigos de las nuevas tecnologías. En cuanto a las estrategias, la formadora tiene en cuenta una aplicación para bajar videos, uso de correos, redes. Una de las cosas que espera la formadora de los estudiantes es que ellos hagan una carpeta con las referencias y fuentes de la indagaciones que hagan, direcciones de cómo acceder al conocimiento, escribir permanentemente las experiencias, consignar las ideas de la clase.

Se hace mención a la normas del uso del celular. La profesora reconoce la condición de conectividad que tiene en ser humano hoy en día, siempre y cuando esté acompañada de la autorregulación. Hace referencia a un profesor español, diciendo que cuando se trabaja hay que desconectar de la red porque un clic puede quitar una hora y más de tiempo. *Autorregulación en el manejo*. Seguidamente hace un llamado al silencio.

La profesora envía las guías o están en internet, pide el favor a los estudiantes no imprimir si no es necesario *para ahorrar árboles, optimizar el uso del tiempo y de los recursos. El inter-aprendizaje no es transcribir la guía y después contar lo que copié*.

En cuanto a los productos de la clase, se deja claro que un diario pedagógico compartido con otra profesora del programa con el fin de que un mismo diario sea revisado por dos formadores. La revisión será cada mes. Otro producto será una archivo con los enlaces de la indagaciones. Ensayos. Lectura de un texto: informe sobre desarrollo humano del 2013 de Latinoamérica.

Una estudiante hace una intervención sobre el concepto de desarrollo humano que ha encontrado en internet, relacionado con economía. La profesora responde que le parece muy interesante esa indagación, explicando que el papel de la economía en el desarrollo humano se entenderá más avanzado el semestre.

Tengo la tentación de pedir que me permitan promoverlos sin notas este semestre porque para mi es muy difícil darle una nota a un estudiante en desarrollo humano. El sistema de evaluación de la clase empieza con nota de 5 para cada estudiante e irá bajando si la actitud y comportamiento de uno de ellos interfiere con el desarrollo de la clase. También hay 5 unidades colectivas que bajará por aspectos como el aseo, el ruido para empezar, actitudes. La valoración colectiva está relacionada con el la responsabilidad de cada quien con el grupo, con los otros. Se pregunta por los estudiantes que faltaron el día de hoy.

Después de los 20 minutos se inicia con la guía de la clase. La profesora reparte las hojas, pidiendo a los estudiantes leer el texto y pensar qué narra. ¿este texto les recuerda algo? El texto sobre el que se trabaja es la letra de una canción, un arrullo cuyo origen es posiblemente la frontera colombo-venezolana, de autor desconocido. La profesora indaga sobre qué habla la canción, qué imágenes se hacen del texto: explotación, esclavismo. [Se hace alusión a la conciencia social y a la descripción de la realidad desde los procesos de desarrollo humano]. Luego, se canta.

La profesora hace una pregunta para llegar al sentido de la guía. Se utiliza la canción como pretexto para iniciar una tema y como recurso pedagógico, *siendo un contexto en el que pasan cosas y procesos. Pensemos en la palabra desarrollo humano*.

Desarrollo humano en los *contextos de la minas, bananera, construcción de represas, raspado de coca... hay desarrollo humano, aquí en el salón también lo hay, en cada salón que tenemos alrededor. Y ese desarrollo humano pasa por el estómago, por la academia, por el manejo de la riqueza, por los recursos y pasa también por la apropiación de la realidad y el qué hago yo por*

esa realidad ¿Cuál sería el interrogante que tendríamos en la cabeza para iniciar esta travesía por el desarrollo humano? (Min. 35-36).

Las palabras claves que se van orientando en el desarrollo de la clase son *contextos en los que transcurre el desarrollo humano*. Apropiación de la realidad y de los contextos. Metodológicamente, no se dan las respuesta a la preguntas que la formadora misma hace, se induce a los estudiantes a pensar y a recordar esos temas que han visto en las cursos previos a éste. El enfoque de la clase, de manera explícita, es la teoría ecológica del desarrollo.

En la parte final de la clase se presenta otra canción. La profesora cuenta que el cantante era tartamudo de pequeño y, gracias al ambiente en el que se crió, construyó su propio desarrollo que lo llevó a triunfar.

Código Observación: O8-F11		
Fecha: 18 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 11.1	Hora: 7-8h.
Duración audio: 1:07:37	Asignatura: Ética	

La ENSM esta ubicada en un edificio declarado patrimonio y tiene un poco mas de 100 años. Por esta razón se mantiene su estructura original, pisos de madera, etc. Por el modelo pedagógico de la institución, los estudiantes trabajan en mesas de a 3 o más compañeros. Las mesas y las sillas no se ajustan a las dimensiones de los estudiantes de grado 11 y del PFC que, por lo general, tienen 18 años o más. El aula está decorada con carteleras de colores. Una de esta carteleras tiene un mensaje sobre la responsabilidad y realizar con agrado las tareas del día. Las otras carteleras están referidas al horario de clases y programador, los comités del aula, el gobierno de aula y el pacto de aula en la cual están consignadas las normas de convivencia del grado 11. Otra de las carteleras hace una explicación acerca de qué son los valores. Esta clase esta conformada por unos 30 estudiantes, tanto mujeres como hombres. El salón es espacioso, está bien ventilado y hay buena entrada de luz ya que cuenta con 3 ventanas que dan al patio de descanso. No se escucha ruido del exterior o de aulas contiguas.

A las 7 de la mañana hay un anuncio por el parlante de parte del coordinador de convivencia, hablando sobre el cuidado de las mesas y de las sillas, el aseo y la limpieza de las mesas y sillas. También hace un anuncio sobre reuniones de profesores por área específicas. A las 7.08 minutos la profesora saluda y pide que los estudiantes guarden todo lo hay sobre las mesas y no tiene relación con la clase. Se hace una reflexión de bienvenida sobre el miércoles de ceniza y el inicio de la cuaresma, el significado de este día para la vida de los cristianos. La oración de hoy es sobre la necesidad de cambio en cada estudiante, comportamiento salud, bienestar y su repercusión en la familia y en el ambiente de trabajo y en los grupos a los que pertenecen. Se hace la oración del padrenuestro. 7.11 se hace el recuento de las 3 clases que van de este curso. En el primer día estuvo con los estudiantes Diana Carolina, orientando la guía. La segunda clase fue sobre proyecto de vida. Hoy se trabaja sobre el diagnóstico guía. La profesora es consciente de que en la primera clase hizo una pequeña socialización, sin embargo, leen unas de las respuestas sobre qué es ética y moral para iniciar las explicaciones correspondientes.

La idea de este ejercicio es aclarar conceptos. Se menciona a grandes rasgos lo que piensan los estudiantes sobre estos términos. el fin de la clase es que los estudiantes salgan con claridades en estos conceptos para poder desarrollar la temática del curso. La profesora dice que son válidas las respuesta de los estudiantes. Sin embargo, es deber del maestro, el deber ético del maestro corregir a los estudiantes.

Es muy importante que aclaramos los conceptos que tenemos, no nos podemos seguir quedado con los conceptos que tenemos. Es muy válido para mí lo que ustedes me expresaron, pero también es deber del maestro en la parte ética y moral, corregir lo que para los estudiantes no está bien en los conceptos mentales, en cualquier área. Yo podría en un momento determinado decir, listo lo que ustedes dijeron está bien, y dejarlo así, y ustedes quedan contentos, y si les coloco 5 más contentos quedan, pero es deber ético mío corregir esos conceptos. Eso es lo que ustedes como maestros deben hacer en el aula de clase, por eso el maestro tiene que saber antes de llegar al aula.

La evaluación está presente en el discurso de la profesora y lo recuerda a los estudiantes. Antes de entrar en el concepto de moral que ha traído preparado para proyectar en la pantalla del televisor, hace una mención a las normas, específicamente el uso del teléfono celular. Pregunta a los estudiantes si esto está incluido en el pacto de aula, quedaron en que el maestro decide sobre el uso de celular. En este momento continúa con el tema de la clase sino que aprovecha para dejar claro este tema de normas básicas en el aula: *Antes de pasar a esto hay que aclarar, si ven como hay cosas que uno no puede dejar de lado.*

Vamos a aclarar esa norma, que implica, vamos a contestar el teléfono, pero no hay necesidad de hacer ruido y sólo es una urgencia. Se hace mención a la responsabilidad de los padres en esta situación. Ella misma apaga o baja el volumen a su teléfono.

La moral es el conjunto de... normas, valores y creencias existentes y aceptadas en la sociedad que sirven de modelo de conducta y valoración para establecer si las acciones están bien o mal hechas, correctas o incorrectas.

La profesora continúa su explicación haciendo una pregunta retórica sobre ¿qué moral? Y cómo esto se refleja, si lo que hago es correcto o incorrecto para un momento determinado. Como forma de aplicación inmediata de este concepto, dice que eso que está ocurriendo con un grupo de estudiantes (hablan o usan el teléfono) es *inmoral o amoral porque incumplen las normas*. Continúa diciendo que se aplica en cualquier parte donde estemos. La moral no es solamente, en este contexto el aula de clase..., digan si hay normas que deban cumplir, esto implica que hay una normas y reglas claras, que si las incumplen... Min. 15.

Vamos para el concepto de ética según Aristóteles, basada en la ética a Nicómaco, explica que: *La ética es felicidad individual y colectiva, donde los seres humanos viven en sociedad y sus actitudes deben ser dirigidas hacia un bien común. Entonces les digo yo, parte ética mía es que ustedes corrijan sus conceptos porque es para el bien común de todos, si yo no lo hiciera estoy incumpliendo con una parte ética, estoy incumpliendo con unas normas y a mí la norma me la da desde el MEN, la secretaria y el mismo colegio. ¿Cuál es la norma? El maestro debe corregir los aprendizajes de los estudiantes, si yo no lo hago estoy haciendo una parte que no es ética.*

La profesora hace una síntesis del concepto de ética, mencionando que *ética es el arte de vivir bien, bien en la familia, bien en el grupo al que pertenecen, cumpliendo la parte moral que son las normas.*

Después se introduce el tema de la ética profesional, haciendo mención a las normas específicas de las profesiones. Un concepto de la formadora, citando a Savater: “Se puede vivir de muchos modos, pero hay modos que no dejan vivir” (Ética para Amador, Savater, F.)

Continuando su clase con la relación entre ética y moral, lo hace a través de ejemplos: Moral como la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y la parte ética como la necesidad de formación para el futuro. La moral como el sistema de convivencia de la institución y la ética [asumida como razón de la moral] como generar espacio de aprendizaje. Moral [sistema de

reglas, marco simbólico] como el estatuto docente y ética como la búsqueda de condiciones laborales y profesionales [búsqueda de la dignidad del profesional y de la calidad de la educación].

La ética es en general como vivo y como vivo bien en los espacios donde este cumpliendo una parte de normas tanto a nivel personal... su parte ética implica que ustedes digan qué quiero en mi vida y por eso es que lo vamos a orientar sobre proyecto de vida porque si usted como persona no tiene normas fijas entonces no está cumpliendo con la parte de la moral... si usted crea unas normas o unos principios de vida o unas costumbres es para aprender a vivir bien en donde esté con quien esté (min.23-24)...

Con la exposición de los conceptos moral, ética y ética profesional, se deja claro a los estudiantes que el enfoque que tendrá el curso será hacia su proyecto de vida y la ética profesional, centrándose en la ética del maestro debido al enfoque pedagógico de la institución. Además, desde el grado décimo los estudiantes tienen prácticas [falta ejemplificar estos conceptos en la vida diaria, lecturas que hagan pensar a los estudiantes].

[Recuerdo el comentario de la profesora M: los normalista tienen la esencia del maestro en comparación con los licenciados].

Lo que no es ético. *No es ético en los maestros cuando uno se viene y no viene preparado y los estudiantes dicen... ah mejor ustedes nos dejan hacer lo que queramos, si bien puedan hagan ahí lo que quieran. Si el estudiante viene al aula el maestro debe (propiciar) el mejor ambiente de trabajo y aprendizaje, de organización, de producción de conocimiento.*

En el comentario siguiente la formadora habla la ética profesional docente, enfocándola a la parte de apropiación del conocimiento. Un aspecto que resalta la profesora es el saber y la preparación del maestro dentro de la ética profesional del maestro.

En el ámbito de la educación existen una serie de principios éticos que marcan las pautas de los profesores y la enseñanza. La figura del maestro debe tener en cuenta a las personas con quien trabaja... ¿qué sociedad tenemos?... Un maestro lo que hace es moldear pensamiento (31-32).

El discurso de la profesora es reiterativo en el comportamiento y el desempeño de los estudiantes, en este caso de grado 11, como modelo de los más pequeños. En este punto noto que los estudiantes se dispersan con facilidad, hablan entre compañeros de mesa y, aparentemente, sólo algunos prestan atención a lo que dice la formadora.

Luego de esta primera parte de exposición magistral de la profesora ayudada por la proyección en el televisor, se presenta un video denominado ¿qué es la ética?, cuya fuente es *YouTube*, pero no tiene más datos de identificación y de autoría. Desde el punto en que estoy ubicada no alcanzo a escuchar bien de que trata el video y más con el ruido que empieza a haber tanto desde dentro del aula como del exterior, veo una referencia a Jean Paul Sartre. Los estudiantes ya no prestan atención, ponen cara de dormidos y evidentemente no se enganchan al tema de la clase. [no hay plan de curso y no estoy segura de la pertinencia del video].

Una vez terminado el video, se le pide a los estudiantes que saquen el cuaderno para escribir una tarea, ante lo cual ellos protestan en señal de pereza. La tarea consiste en la lectura de los primeros capítulos de *Ética para Amador* y la definición, usando diccionario, de los siguientes términos: ética, moral, valores, principios, costumbres, creencias, ordenes, caprichos.

La parte final de la clase se dedica a la evaluación de la misma. Los estudiantes responden, entre risas, “muy bien”. A uno de ellos se le pide que de el concepto de ética, y mediante un ejemplo poco claro, él trata de decir lo que le ha quedado de la clase. Se evidencia que los estudiantes siguen con vacíos en el tema y hay una clara y marcada relación entre comportamiento y ética.

[El buen comportamiento o el comportarse bien es la concepción que se les ha transmitido desde pequeños].

La interacción en el aula es básicamente en dirección profesora-grupo, los estudiantes sólo han tenido escasos momentos para participar, es un proceso de transmisión de unos conceptos para no hay espacio para el debate ni la argumentación. Más allá de los que los estudiantes escribieron en la guía de la primera clase, no ha habido otro momento para que ellos se expresen. Están sentados escuchando, dispersos, pero no se les invita a pensar en el tema ni mucho menos a concretarlo en la vida diaria para poder comprenderlo.

Código Observación: O9-F12		
Fecha: 18 de febrero de 2015	Lugar: Sala de sistemas.	Hora: 12.25-13.15h.
Duración audio: 22.51 Min.	Asignatura: Práctica Pedagógica Investigativa Grado 10.1	

Son las 12.36 y apenas llegan los estudiantes, la profesora habla por teléfono, aunque ya tenía el aula y los ordenadores listos. Para centrar a los estudiantes se hace una actividad de atención mediante una canción infantil y se hacen movimientos de brazos.

Los niños que tengan aretes y cosas así... por favor los guardan

Aquí es haciendo el movimiento y mirando a la profesora más querida de la normal [canción sobre el sombrero].

Esperen, paren, usted por qué no trabaja amiga, aquí todos tenemos la obligación del hacer [canción sobre el sombrero].

¿Para qué sirve esta canción? para estar atentos, pero jamás para reírse de la profesora.

Niños y niñas, hoy vamos a terminar el momento A de la guía...

Niña, por qué no me está mirando, míreme que hoy me peiné muy bien para que me mire.

La profesora ha abierto este sitio web, aquí están todas guías: <https://sites.google.com/site/miplataformaeducativa/decimos>

Vamos a hablar en voz bajita, como si estuviéramos diciendo un secreto.

Luego de decir qué hacer y buscar el silencio y la atención de los estudiantes, la profesora revisa unos trabajos. Varios estudiantes se levantan y van donde se encuentra.

Son estudiantes de grado décimo, todavía los trata como niños. Una parte del grupo está trabajando por tríos en cada computador, otros están con la profesora. Hay murmullo y mucho ruido. La profesora habla fuerte y se refiere a los estudiantes como niños, habla en tono fuerte.

No me llame sin haber pensado cinco soluciones a su problema.

El aula es pequeña y no hay suficientes computadores para trabajo individual, es socio y hay mucho polvo. Entran profesores y vuelven a salir, uno de ellos pide abrir las ventanas.

12.56 la profesora sigue revisando talleres puntuales con estudiantes.

Hay estudiantes en redes sociales, otros en otras cosas. La idea es que los estudiantes suban a un blog algo sobre los proyectos de aula. De momento no hay ninguna observación acerca de la formación de maestros porque es un grado décimo [esto lo veo más en las asesorías].

Usted es muy inteligente y en la clase mía tiene que hacerlo todo muy bien.

El aula es estrecha y desordenada con mala ventilación, sucia, sólo tiene una ventana.

Los niños de grado décimo jamás hacen trabajos feos o malos.

Amiguita estamos chateando o qué, acuértese que F le decomisa esto hasta semana santa, 40 días.

Los estudiantes hablan, la dinámica es la misma, salvo algunas palabras en voz alta de parte de la profesora.

A la 13.11h. la profesora pide las guías y el favor de apagar los computadores. Los estudiantes salen del aula.

Código Observación: O10-F1		
Fecha: 23 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 7 – 8 h.
Duración audio: 52:52 Min.	Asignatura: Ética	

Luego de la reflexión hecha por el parlante, se hacen unos anuncios sobre los reportes de estudiantes por mal comportamiento social e incumplimiento en las actividades académicas. El profesor hace otra oración y da gracias por una nueva semana de estudio, el señor tiene grandes bendiciones, se le pide buen criterio, inteligencia para evitar el mal. Ser mejores personas, sacrificio... se pide a los estudiantes repetir: gracias señor por escuchar nuestra oración, recibe el ofrecimiento de este día... se hace el padrenuestro.

El pacto de aula de este grado es: 1. Cuidado con las mesas. 2. Aula limpia. 3. Respeto. 4. Escucha. 5. Puntualidad. 6. Respetar lo ajeno.

La pregunta problematizadora de la guía es: ¿por qué es importante alcanzar en la vida un alto nivel de desarrollo humano? Las competencias para desarrollar con la guía son: a. Compromiso ético, toma de decisiones, capacidad crítica y autocrítica.

Se agradecen tres cosas: el haber llegado temprano, tomar apuntes, comprar la guía. El profesor dice que la hizo la noche anterior con todo cariño. Se retoman los conceptos de la clase pasada. Frente a la ética un estudiante responde: “como los valores que se esperan de las personas en un sociedad”, el profesor dice: *esta bien, vale*. Otra estudiante dice que son las actitudes ante las personas, familia, trabajo. De esta forma, el profesor vuelve a plantear y, de hecho, a manera de recordatorio, dice que la *ética es lo que inspira la forma de vivir en lo personal, familiar, profesional, social. Es lo dinamiza, empuja, jalona, es lo que da motivos. La ética se lleva en la sangre, a mi me nace ser profesor, me nace pensar siempre de forma positiva, los problemas los veo como oportunidades para buscar soluciones... para buscar ayuda divina que nos ayuda a encontrar soluciones... eso es ética muchachos. Quien esté desanimado en el ética le pierde el sentido a la vida. Espero que estos conceptos le queden claros porque los vamos a trabajar todo el año.*

Frente a la moral unos estudiantes responden: “es como se actúe, la ética es lo que se espera de usted en los diferentes ámbitos”, “las reglas, las normas, los principios”, “las reglas que rigen la vida”. Se califica la participación. El profesor reitera que la moral son las *reglas, normas, leyes, mandamientos que rigen la vida personal. De lo particular a lo general. Leyes establecidas por la sociedad, familia, uno mismo, dios, la cultura, la religión, la institución. Si una vida no tiene normas, se desorganiza. Las normas no son imposiciones. Las normas como principios orientadores que me ayudan a organizar mejor la vida. Nuestro ser tiende siempre a hacer lo contrario, nos invita a ser rebeldes.* Los ejemplos que utiliza son los semáforos, las cárceles, los mandamientos religiosos. *Hay gente que vive así, sin dios y son ley.*

El tema de hoy es la guía 0: introducción al desarrollo personal. La primera pregunta fue sobre las concepciones de ética y moral. La segunda pregunta que el profesor lanza a los estudiantes es la siguiente: ¿cómo puede influir en la vida de cualquier ser humano la ética y la moral para alcanzar un desarrollo humano?

Antes de dar respuesta a esta pregunta un estudiante plantea la siguiente cuestión: sobre el mandamiento de no matar, en caso del conflicto armado, el mandamiento me dice que no lo haga pero mi vida correría peligro o, por ejemplo, el papá que maltrata al niño...

El profesor responde que *esos principios que tenemos para vivir, algunos tienen unas excepciones... es tan tremendo eso que en el batallón...y mi religión me prohíbe empuñar un arma o matar... no pagará servicio o lo pagará de otra manera*. En respuesta a la pregunta dos, el profesor manifiesta que la ética y moral crean hábitos. El hábito lo define como lo que uno hace y está cumpliendo. A me gusta ser más ético que moral, para llevar las cosas en orden.

A través de la ética y la moral, según el profesor, se camina con seguridad en la vida, nos encarrilan. Funcionan para que la persona sea íntegra, recordando lo que vieron en la clase de religión.

La siguiente parte de la clase es sobre la fundación teórica. Se toman dos autores que hablan sobre los principios de la vida. El tema de hoy es una introducción al desarrollo personal desde dimensiones como la salud, la mente, el espíritu, la carrera, riqueza, relaciones. Superación desde distintas áreas de la vida.

El discurso gira alrededor del ideal de vida de los estudiantes, los objetivos supremos del ser humano, incluso, el profesor dice que quien no tiene metas o ideales no es nadie en la vida. En este punto hace orientar el tema hacia la motivación hacia ser maestros o maestras. Los estudiantes no discuten, sólo dicen sus respuestas, pero no hay debate, sólo escriben las respuestas y los comentarios que dice el profesor.

Ética para ser maestro: ganas de ser maestro, formación pedagógica, didácticas de los saberes.

Los maestros profesionales se encartan con un grupo. Trata de decir que los profesionales de la enseñanza, los licenciados o personas con formación universitaria, no saben los principios pedagógicos y didácticos. Diferencia entre los licenciados y los normalistas. Las explicaciones y respuesta a las preguntas de los estudiantes se hacen desde anécdotas y experiencias personales, no desde conceptualizaciones y desde el conocimiento. *Los normalistas marcan territorio y son de mucha calidad*. Pedagogía como control de grupo.

Código Observación: O11-F5		
Fecha: 23 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 11:30 – 12:25 h.
Duración audio: 9:41min 12:26 min.	Asignatura: Educación artística	

Este grupo se caracteriza por ser ruidoso, hay bastantes interrupciones a esta hora de la jornada. La profesora inmediatamente llega pide a los estudiantes sacar el material de trabajo: engrudo y anilina. Se presenta una interrupción por el parlante, mientras tanto la profesora hace control de asistencia. Se forma desorden en el aula mientras los estudiantes van repartiendo el material.

De nuevo se presenta otra interrupción de una docente, solicitando a dos estudiantes salir del aula.

Luego de esto, la clase inicia con la síntesis de la clase pasada (pintura dactilar). Se pide a alguien que recuerde qué es la pintura dactilar. La profesora pregunta por qué es importante este tipo de pintura para los niños, respondiendo que por la motricidad fina y estimula los sentidos. Seguidamente se hace un ejercicio de palpación, vivenciando lo que los niños experimentarían con estos ejercicios.

La profesora explica el ejercicio de hoy, por grupos: cada equipo debe dibujar, utilizando la técnica en mención, la manera como se sienten en el momento.

Durante el tiempo de trabajo, la profesora pasa por cada mesa haciendo orientaciones sobre el engrudo, el manejo de la anilina, la técnica de pintura y sobre el tema que han elegido para plasmar sobre el papel.

Ocurre un incidente en la clase: unas estudiantes se pintan la cara con el material que están trabajando, sabiendo que mancha la piel. La profesora dice que así no, *esa no es la actitud*.

La profesora menciona que si no seguimos las instrucciones, como maestros como le exigimos a los estudiantes que las sigan, refiriéndose a la preparación del engrudo y la anilina. Se explica que la mancha que ha dejado en la manos quita con jabón.

Se pregunta que, independiente de la mancha, como se han sentido con el trabajo: tranquilidad, sensación agradable, libertad...

Se hace énfasis en la experiencia en los niños, experimentación.

Cada equipo expone su creación y el sentido que le han atribuido. Los comentarios son sobre la técnica como tal.

Se pide a los estudiantes que busquen los lineamientos de artes plásticas (no música, teatro, o danza) para la próxima clase.

12.24 termina la clase.

Código Observación: O12-F11		
Fecha: 25 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 11.3	Hora: 7-8h
Duración audio: 30:14 min.	Asignatura: Ética	

La clase inicia con una taller evaluación escrita sobre los tres primeros capítulos del libro ética para amateur. La profesora dice *No se asuste cuando pierda clase conmigo*.

Mientras los estudiantes hacen la guía, la profesora va revisando la tarea que se puso la semana pasada. *Quien lee un libro no vuelve a ser el mismo*.

Se anuncia que en el día de hoy no se va a trabajar lo de proyecto de vida, se hará la siguiente clase.

La profesora aprovecha para acercarse a mí y dice que *los estudiantes están mal enseñados a que la ética es portarse bien y ya está*. Yo respondo que esto está muy interiorizado, incluso, en el discurso de los mismos profesores.

Avanza la clase y se menciona que, desde los lineamientos del MEN, es necesario trabajar la ética desde la normativa con el fin de que los estudiantes entiendan la importancia de la asignatura.

La profesora sale a traer un cable para el televisor, los estudiantes siguen trabajando. Cuando vuelve, se dedica a pasar por las mesas y va dando orden al salón. El trato es amable, inspira exigencia con el trabajo de la clase.

A las 7.30h se acaba el tiempo para resolver la evaluación, le delega al comité académico recoger las hojas.

La segunda parte de la clase se dedica a la fundamentación, como continuación de la clase anterior. Se añaden dos elementos al concepto de ética que se trabajó la clase pasada: la reflexión y la sociedad.

Basándose en la lectura que hicieron, se le pregunta a los estudiantes que palabra hace la diferencia con el concepto de la clase pasada. Los estudiantes dicen la palabra clave reflexión y

otros mencionan *comportamiento*. La profesora introduce la reflexión como herramienta para cambiar actitudes: *Si ustedes con el ejercicio que hicieron ahí, de pensar un conflicto... reflexionar no llegan a cambiar actitudes, normas, comportamientos, a mejorar, no está sirviendo de nada la ética, porque la ética a lo que lleva es a reflexionar diariamente sobre lo que hacemos, sobre lo que decimos, sobre lo que pensamos, sobre lo que pasa en el contexto(min.2).*

Al emplear la palabra *contexto*, la profesora dice que no sólo es lo que hago yo o lo que hace la persona a nivel individual, sino lo que pasa a nivel social, económico, político, otras instituciones, otras personas. Se mencionan instituciones como la policía, entre otras, diciendo que estas situaciones deben invitar a pensar al individuo como hace parte de eso: *...lo que hace allá, lo que piensan allá, cómo actúan allá, pero si eso no me invita a mi a reflexionar para que no sea el de allá sino que sea yo también, que yo haga parte de eso, entonces no nos sirve de nada la ética.*

Una cosa es saber las normas, pero si yo no reflexiono permanentemente sobre mis reflexiones con el otro (compañeros, familia), me toca que reflexionar, eso implica para el contexto. Actuar bien o mal con el otro. El ejercicio de la reflexión permanente no es solamente con el más cercano, sino en los otros contextos (min. 4).

Después de esto y siguiendo con el libro de Savater se trabaja el concepto de orden, en el sentido de dar ordenes con intención. Se divide en ordenes positivas y negativas. En la familia las ordenes tienden a un beneficio, el hijo empieza a discernir si es bueno o mal. Las ordenes se ven como obligatorias, condicionantes, generan miedo. Otras ordenes generan confianza... *Por favor...* las ordenes en las instituciones son más rígidas, pero lo que se busca con la jornada de autonomía es generar en los estudiantes autodisciplina, autorregulación, autonomía en el trabajo. La idea con la jornada de autonomía es generar confianza y que los estudiantes cumplan con el trabajo son que nadie este vigilando.

Se pasa a las costumbres, diciendo que son mecánicas y parten de las ordenes. El ejemplo que se usa para el tema es la familia y las instituciones educativas. Costumbres y hábitos desde el comportamiento cotidiano en la institución.

De momento la profesora hace una explicación magistral, no hay participación de los estudiantes, ellos reciben esta información.

También la profesora habla de caprichos, definiéndolos como reacciones involuntaria, no reflexionan sobre lo que van a hacer, los caprichosos son voluntariosos, llevan la contraria. El capricho es llevar la contraria.

...Actuar de manera regulada, de manera consciente, por qué lo hago, para qué lo hago... ahí viene a actuar lo que es el bien y el mal.

Se continua con otra parte de la indagación que los estudiantes hicieron, se le pregunta a una estudiante que encontró por principio, definiéndola como reglas o normas que orientan la acción del ser humano. Se pregunta a otro estudiante de cuya respuesta rescata que *los principios son reglas universales*. Para ejemplificar el tema se mencionan los 7 hábitos de Covey: se da el concepto que maneja el autor, leyendo la definición. También cita a otro autor Pavlina. En esta parte se pide no confundir principios con valores, no parece haber muchas claridad, la diferenciación teórica es muy ambigua, se dicen muchas cosas pero ni yo entiendo que está diciendo la profesora. Se habla de leyes, principios religiosos...

Luego se traen al discurso los principios de la moral de Savater: principios religiosos, filosóficos, humanos, políticos.

Cumplir los principios religiosos, hacer las cosas bien con dios, con uno mismo...*Hacer las cosas que se deben cumplir.*

Hay una cosa puntual que quiero llegar, los principios no cambian, ¿cuáles son los principios institucionales? (min.18). Los estudiantes no saben los principios de la normal, se hace la pregunta varias veces, finalmente se escribe lo que los estudiantes creen son los principios de la institución: formación docente, formar personas de calidad, formar para la vida. Los principios instituciones pueden ser principio y valor: *respeto a la persona; formación en valores, por eso es que usted son tan buena gente, saben por qué, por los principios instituciones... (min. 22) El objetivo de este año es que ustedes reflexionen sobre su comportamiento, forma de ser, proyecto de vida, su proyecto profesional.*

Usted son la lindos, tan queridos, tan juiciosos, dicen que belleza, porque llevan unos principios y valores establecidos, ustedes son muy valiosos, muy queridos, todos los que trabajan en la normal, dicen que muchachos tan educados...

Los principios pedagógicos se los tienen que aprender de memoria: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos e investigación. Los estudiantes repiten 3 veces estas palabras, la profesora dice que los van a trabajar la otra clase. Fin de la clase.

Código Observación: O13-F12		
Fecha: 25 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 10:40-11:30h
Duración audio: 48:58 Min.	Asignatura: Asesoría práctica pedagógica	

Se observó la segunda aparte de un bloque de dos horas de la clase de asesoría. La primera no se observó porque hubo una confusión y estuve esperando a la profesora en otro grado.

Repaso sobre la primer parte: el maestro cumple la función de gerente administrativo del aula, *nosotros somos los gerentes ese día y todos los días que tengamos práctica. El profesor administra, planea y lidera.* El profesor administra el tiempo, el refrigerio, los materiales, el descanso. El profesor planea la jornada: la disciplina, horarios (áreas, algo, descanso) y planea la orientación al aprendizaje (anteriormente dictar la clase). En la planeación de la clase se planean las actividades de conjunto (saludo, reflexión, compromiso, actividad lúdica que meta al niño en lo que yo voy a enseñar), la guía de proyecto de vida y la evaluación. *Yo nunca la veo ahí, eso es muy importante que esté.* El profesor lidera el aseo y el orden las aulas, el compromiso escolar y la atención al padre de familia.

Para todos estos aspectos, continua explicando la profesora, existe un procedimiento. Todo esto es para que ustedes desarrollen las tres competencias de los maestros normalistas, cuando usted se gradúe debe demostrar que en estos dos años aprendió a *formar* los niños, sabe *enseñar* y saber *evaluar*. Estas son las tres grandes competencias con las que usted se va a graduar.

Una estudiante va a hablar y la profesora no para, sigue hablando, ignorando a la persona.

Respecto a estas competencias, la profesora dice: *si usted sabe formar, enseñar y evaluar usted está preparado para atender, cuidar y orientar niños* (min. 4).

Los maestros en formación tiene una planilla de notas que al terminar el primer periodo se lo pasa a la maestra.

Se conversa con los estudiantes de las primera filas sobre la planilla de notas, se nota confusión sobre los instrumentos que manejan los practicantes.

Se refiere a los estudiantes del PFC como *Niños*.

Se menciona que de los niños de transición se evalúa la participación, el trabajo, desempeño en la mesa... la motivación. Todo depende de usted.

Ante las preguntas sobre la planilla de notas, la profesora opta por explicar el procedimiento y allí ubicar el instrumento por el que preguntan los estudiantes.

Los maestros formadores tenemos un cuaderno planeador y ahí están todas las guías, tenemos una carpeta con las planillas de notas, una carpeta que es el observador y tenemos una carpeta que es para reportar y una última carpeta para refuerzo y recuperación. El maestro tiene muchos instrumentos.

La evaluación son las estrategias que usted inventa para comprobar que el niño, en esa mañana, aprendió la competencia que estaba en la guía del proyecto de vida, si muestra esa capacidad, si aprendió lo que dice la guía, el trabajo de ciencias, de español... ya dijimos cómo: jugando.

El procedimiento para el proceso de práctica incluye la visita. Se le pide que soliciten una asesoría para que los estudiantes sepan como las tres profesoras hacen visita. Menciona que es un derecho del estudiante saber que le van a evaluar, es importante que el estudiante sepa que se hace antes, durante y después de la visita. El estudiante debe saber qué se le va a evaluar y tener claridad en los instrumentos pedagógicos que ha de tener siempre:

- Planeador
- Cuaderno de práctica
- Carpeta de práctica
- Cuaderno de seguimiento
- Libreta de asesoría
- Cuaderno de proyecto de vida

Pregunta *¿quién tiene el cuaderno de proyecto de vida? Ah, no les creo nada.*

Procedimiento:

1. El primer paso es tener planeado en el cuaderno proyecto de vida. Cada estudiante debe tener sus propio cuaderno de proyecto de vida. Tener cuaderno y desarrollar la guía.

Suena el teléfono de la profesora, explica que la mamá está sola.

Para que el estudiante desarrolle la guía de proyecto de vida. Usted no puede seguir orientando el proyecto de vida de los niños sin conocer la guía y sin saber que dice cada momento y cada instrucción. Por eso les ha ido tan mal a quienes yo visito porque yo le digo qué va a hacer hoy, y yo veo un poco de actividades...

Los directivos son los responsables de las guías de proyecto de vida.

Un estudiante pregunta si el cuaderno puede ser físico o virtual. La profesora responde que ella no ha hablado de eso. Yo no dije eso, hace una aclaración.

2. bajar del correo la guía. Buscar a los titulares si no tiene la guía.

3. Buscar asesoría con la maestra formadora titular del grado correspondiente. ¿Qué preguntas tienen? Se hace mención a la honestidad, decir cuando no se tiene el instrumento, no aparentar y engañar a la asesora.

Un estudiante quiere hacer una pregunta, pero no lo deja expresarse, interrumpe y habla.

Cuando usted no va a dos asesorías, usted se auto elimina, se aísla y decide no hacer autonomía escolar.

Vuelve a sonar el teléfono.

No coinciden lo que se le dice a los estudiantes, se notan contradicciones y los estudiantes están confundidos con el procedimiento engorroso y poco práctico que deben seguir en sus prácticas. Min 22.

Voy a hacer una corrección fraterna, nunca volvamos a decir niños de Gempa, gempa es una didáctica para niños con necesidades educativas especiales...

Continúan las preguntas sobre el procedimiento con la maestras titulares, los registros, etc.

4. Adaptar la guía y desarrollar la guía en el planeador. Este es el plan de trabajo, la guía que va a orientar con los estudiantes a partir de la guía de proyecto de vida.

Un estudiante dice que a ellos le explicaron de otra manera... la profesora dice *muy bien, ustedes si me están entendiendo*, cortando con lo que dice el estudiante. Es frecuente que la profesora no deje hablar a los estudiantes, ella habla y es lo que ella dice, *sacar la terquedad de aquí de la mente*, refiriéndose a los estudiantes, quienes están confundidos con estos procedimientos.

Si yo le voy a mirar a usted como orienta la enseñanza, le tengo que mirar el planeador, pero a mi no me entregue una pinche guía ahí...

La profesora demuestra en sus gestos y tal vez en su tono de voz desespero ante las preguntas de los estudiantes ante el procedimiento. La dos primeras mesas participan y están ahí con dudas. Las dos mesas de atrás ni hablan. La profesora no se percata de esto. Es persistente el hecho de referirse a los estudiantes como *Niños*.

Antes de continuar con el punto siguiente del procedimiento, una estudiante dice algo referido a que no está claro, ella misma, dice que dejemos así, como para que la profesora no se moleste, la profesora continua su explicación.

5. Alistamiento de materiales.

En este punto ha sonado 4 veces el teléfono. *Los materiales para orientar el aprendizaje son su responsabilidad*. Haciendo una mención a los materiales y las impresiones de los estudiantes, dice que de éstas que *no tiene los colores, ni el tamaño para los niños, eso no es pedagógico, así que no gasten tanta plata que eso es muy costoso, hay muchas láminas, afiches, a dibujar también*.

6. Orientar el aprendizaje. *Lo que los antiguos llamaban dictar clase. Primero, profesores, usted no tiene que desarrollar el tema en ningún cuaderno, ¿usted tiene que bajar del correo la guía?, No, el profesor le entrega a usted qué es lo que va a orientar ese día, ¿usted adapta la guía la ciencias y español?, No, el profesor le dice a usted qué es lo que va a orientar y por qué, ¿alista materiales?, eso si.*

Pero yo estoy mirando que usted en su planeador tenga las demás áreas que va a dictar ahí planeadas...

Una estudiante hace una pregunta sobre el qué planear en una clase determinada, ante lo cual la formadora responde: *Ellas son muy deportivas [refiriéndose a las maestras titulares de primaria] tienen toda la confianza en ustedes que me parece terrible, pero bueno, que rico para ustedes, para mi es terrible porque a mi me da miedo que le pase como a Camila, que le dicen... bueno mañana tenemos ciencias naturales, ciencias sociales y proyecto de vida, de proyecto de vida ya lo tenemos claro... yo tengo que decir Profe qué de naturales, qué de sociales y ella le va a decir Yo necesito que trabajes descubrimiento de américa... lo que usted va a dar es una iniciación... nosotros los maestros somos autodidactas.*

7. Reporte: descripción de la jornada. Decir cual fue el comportamiento de los niños, producción... suena el teléfono... actividades extraescolares.

Código Observación: O14-F2		
Fecha: 27 de febrero de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 7-9h
Duración audio: 1:49:14 Min.	Asignatura: Didáctica de las Matemáticas	

La clase se inicia con la reflexión sobre las mascotas, aprovechando el hecho de que un gato ha entrado al aula. El profesor dice que si no les gusta el gato, no lo toquen. Alguien dice que está flaco, quién es el dueño y quién les proporciona la comida. El profesor dice que *cuando las responsabilidades son muy compartidas, nadie se hace responsable... cuando los dueños son todos, nadie se personaliza de...* sobre el cuidado de estos animales dice que *es cosa del corazón*.

La reflexión de la mañana es un aspecto importante del profesor, dice que le ha quietado dos puntos a la mesa dos porque durante la reflexión estaban haciendo otra cosa sin atender. Esa es la actitud de trabajo en la clase.

El profesor es pausado y se dirige a los estudiantes con paciencia y de manera respetuosa, inspira confianza.

Se pregunta a una estudiante sobre los deberes que tenían para el día de hoy: mapa conceptual sobre didáctica de las matemáticas y el resumen del documento sobre historia de las matemáticas. La actividad es conocer los pre-saberes de los estudiantes mediante las respuestas en una hoja para entregar con el fin de conocer que entendieron los estudiantes después de las lecturas que hicieron. Se dan unos minutos para que respondan.

Se escoge una estudiante para que de su respuesta, mientras el profesor toma notas en el tablero. E1: Las matemáticas son una ciencia.

Se pide a otra estudiante que diga qué es ciencia: teorías, experimentación, objeto de estudio. Se recomienda el libro La ciencia, su método y su filosofía de Mario Bunge.

El profesor hace las siguientes preguntas ¿Cuándo se hace ciencia? Responde que cuando se hace investigación, cuando se describe un problema, ¿cuándo se hace investigación en el aula? determine usted un problema que hay en la clase, pongamos un ejemplo más sencillo, la agresividad de un niño. Usted describe el problema, plantea hipótesis a partir del ejemplo del niño agresivo, después de plantear las hipótesis debe confirmarlas o desecharlas, luego viene un proceso de intervención. El profesor dice que este proceso que describió es de tipo etnográfico, de comportamiento, de tipo social. Menciona que la ciencia si se apoya en otros elementos, por ejemplo, ¿por qué están desapareciendo los glaciares? Dice que en los seres humanos es diferente, haciendo alusión al caso del investigador Manuel Elkin Patarroyo, su vacuna sirve en una parte del mundo, en otra no por el clima, posición geográfica, entre otras.

Dice pues que la ciencia es verificable, medible, replicable y contrastable referido a las leyes que se plantean. En el caso de las matemáticas, el profesor pregunta que por qué se cataloga como ciencia. Responde que los números están verificados en tanto que representaciones de algo real, siendo una abstracción.

Se dice pues que las matemáticas son ciencia porque es medible, cuantificable, universal, exacta.

La estudiante 1, a quien se le hizo inicialmente la pregunta y luego se realizó la clarificación del concepto en grupo, dice que las matemáticas son ciencia porque estudia cantidades exactas. El profesor hace la pregunta ¿dónde se aplican las matemáticas? inmediatamente pone un ejemplo de la cotidianidad, en este caso, un rector de una institución educativa y el problema de la deserción del 10% de los estudiantes. Se hace la operación por regla de tres, en tanto procedimiento para evidenciar la cantidad de estudiantes retirados. Se hace una explicación del

funcionamiento del sistema nacional de matrículas. La utilización de *simat* es para que el gobierno tenga acceso a las estadísticas y para generar presupuestos para las instituciones.

Se usa otro ejemplo de la utilización de las matemáticas en la vida diaria: los estudiantes de la universidad de caldas y la cantidad de tiempo que pasan frente al televisor. ¿qué significa el 30% del día? ¿cómo manejamos este porcentaje? Se recuerda como se hace la regla de tres.

Otro ejemplo cotidiano: el arroz subió un 50%, ¿qué significa que el arroz haya subido un 50%? ¿Qué probabilidad tengo de quedar embarazada y que salga un niño o una niña? ¿y qué sean gemelos, con una enfermedad? *Miren que las matemáticas las aplicamos a todo, las relacionamos con todo.*

Después se introduce el concepto estadístico de la campana de Gauss mediante el ejemplo de las edades de los integrantes de este grupo.

Se vuelve al tema de qué es ciencia. Ésta se relaciona con todas las ciencias. Se hacen constantemente preguntas a los estudiantes, se les invita a que compartan sus respuestas.

El profesor relaciona las matemáticas con el desarrollo del niño, pregunta como se da esto, un estudiante participa diciendo que sirve desde el desarrollo del pensamiento lógico, el profesor complementa con un comentario sobre el desarrollo de los dos hemisferios cerebrales. ¿el pensamiento lógico como se desarrolla? Las personas deben pasar del pensamiento concreto al abstracto, dice el profesor.

Pasando a la segunda pregunta, referida a la actividad matemática en la escuela. Se da el tiempo para que los estudiantes respondan a esta pregunta, recordando que esta evaluación ya estaba anunciada. Se aprovecha este momento para hacer control de asistencia.

Estudiante: Desarrollar en el estudiante habilidades cognitivas como la lógica...

Profesor: ¿Sólo se desarrollan habilidades cognitivas? Los estudiantes responden: pensamiento lógico, reflexivo, numérico.

P: ¿para qué se aplica el pensamiento reflexivo? ¿Cuándo es reflexivo?

E: recapacitar, corregir un error.

P: en las evaluaciones de matemáticas en once, buscar dónde está el error. *Entonces que esa reflexión sea de otro tipo, a veces la reflexión se puede hacer individual o colectiva.*

E: [las matemáticas] construyen conocimiento y contextualiza los contenidos.

P: sobre la contextualización de los contenidos: esto es muy difícil con los niños, esto lo debe hacer usted.

En este momento se presenta un texto sobre agilidad mental. También, se hace un ejercicio de calcular la talla de zapato y la edad con una operación matemática.

Suena el timbre para iniciar la segunda hora.

Se continua con la tercera pregunta: ¿para qué y cómo se enseñan las matemáticas? se da el tiempo para responder. Ante esta pregunta se pone un ejemplo de la casa y el desayuno utilizando una arepa y los fraccionarios. Se menciona el sentido de la igualdad y de la inclusión. Las matemáticas son exactas, no discriminan. Hasta en estos casos cotidianos se evidencian las estructuras mentales de los sentimientos, ejemplificado en la repartición de la arepa. Este preámbulo fue para reflejar la operación de suma de fraccionarios. Se realizan estas operaciones en el tablero, los estudiantes salen al frente.

Seguidamente se hace una explicación sobre la historia y el uso del ábaco. Se hacen operaciones de suma y resta en el ábaco, explicando los procedimientos.

Las matemáticas surgieron de la necesidad del hombre de contar. El profesor hace explicaciones sobre las operaciones básicas que los niños deben aprender cuando están en su etapa de

operaciones concretas. Estas operaciones son la suma, la multiplicación. Se hacen ejercicios en el tablero y se resuelven con ayuda de los estudiantes.

Luego se lee un texto sobre la historia del ajedrez, se recomienda para la agilidad mental, concentración, diseño de estrategias. Ideología política, social y matemática. Hace el comentario sobre juegos como cartas, parques, dominó. Con esto se explica la potenciación. *Las matemáticas tiene que ser concretas, practicables, verificables, medibles, cuantificables y, sobretodo, agradables.*

Se habla sobre la importancia de material didáctico de la vida cotidiana para enseñar en la escuela.

Se continua con las últimas preguntas: ¿qué relación se establece entre las matemáticas y la cultura?, ¿Cómo se puede organizar un currículo de matemáticas? ¿Qué énfasis es necesario hacer en el currículo de matemáticas? ¿qué principios, estrategias y criterios orientan la evaluación y el desempeño matemático de los alumnos?

Se da un tiempo para responder las preguntas mientras el profesor sale a la cafetería, me invita a tomar un café.

Se vuelve al aula, se recoge el trabajo de los estudiantes.

Código Observación: O15-F5		
Fecha: 02 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 11:35-12:19h
Duración audio: 9:01 Min.	Asignatura: Educación Artística	

Cuando la profesora entra al aula los estudiantes están en una actividad de cuaderno viajero, ellos siguen en esta actividad y no se disponen para la clase. Hoy hay silencio, el cambio de aula ayudó en este aspecto.

La profesora llama a una estudiante por un tema de asistencia.

El tema de hoy son los lineamientos curriculares del área de educación artística- artes plásticas para ser leído y analizados. Se hace una aclaración sobre el documento a pesar de que unos estudiantes no atendieron la instrucción de la parte específica que debían traer para hoy. Se pregunta quien está ubicado en el texto para empezar la actividad. La profesora se asegura de que cada mesa tenga el material ya sea en físico o en digital, haciendo uso de tabletas o teléfonos celulares. Los estudiantes no están preparados.

La actividad consiste en leer dos páginas aproximadamente por grupos y responder unas preguntas específicas. Se pide escribir en el cuaderno lo siguiente: Lineamientos Educación Artística: Artes Plásticas. (esto se dicta)

1. Según los lineamientos, ¿Qué actividades están incluidas dentro de las artes plásticas en la escuela?
2. En pocas palabras, ¿cuál es el logro esperado para las artes plásticas?
3. Con la enseñanza de las artes plásticas el docente procura satisfacer algunas necesidades de los estudiantes. ¿Cuáles son?
4. ¿cómo aprovechar la naturaleza, el contexto y la cultura del niño en la educación artística plástica?

La profesora dice entonces que procedan a leer y contestar, dando 15 minutos para esto y luego socializar. Los estudiantes dicen que es muy poco tiempo. Sin embargo, una parte de los estudiantes no empiezan la actividad inmediatamente porque hay problemas con el material de

lectura, así que se conecta un computador al tv para proyectar el documento y se pide usar los teléfonos celulares para leer el documento, como forma de buscar alternativas para trabajar.

La profesora se sienta y hace control de asistencia, también llamados al silencio. Unos estudiantes salen a cuestiones de otras áreas.

Al final no se hace socialización y la clase no se concreta. Finalmente se dice que se trabajará la siguiente clase: significado psicológico del dibujo en los niños y la socialización del trabajo de hoy. A las 12.19 se acaba la clase.

Se nota pasividad en la clase de parte de la profesora. Los estudiantes se dispersan con facilidad y la falta de material para trabajar hace que no se aproveche el tiempo de forma adecuada.

Código Observación: O16-F10		
Fecha: 02 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 12:25-13h
Duración audio: 32:14 Min.	Asignatura: Didáctica del Inglés	

La profesora entra al aula y saluda, da los gracias e inicia con las oraciones en inglés. Acto seguido la profesora pide que los estudiantes muestren, para evaluación, el cuaderno, portafolio y diccionario. Llama a cada estudiante según orden de lista y pide silencio para continuar. La profesora menciona que en el contrato pedagógico estaba estipulado el diccionario como herramienta para la clase, así que los estudiantes no deben alegar, ya que varios de ellos no tiene el diccionario. Cuando llega a determinada estudiante le pide que quitarse la chaqueta, ya que ésta no hace parte del uniforme: *el uniforme es el uniforme*.

Mientras se termina con el control de asistencia y recursos, los estudiantes hablan y hacen ruido, otros practican las respuestas y pronunciación.

Una vez terminada esta primera actividad, se pide abrir el cuaderno y actitud para el trabajo. Llama a una chica por el apellido: *Flórez... cada que se porte bien Camila, si se porta mal Flórez*.

Pasan unos minutos, esperando que se haga silencio. Se escribe en el tablero lo siguiente:

Theme: teaching children's literature. Instructions: 1. Short conversation. 2. Planning my first reading class (pre school). 3. Homework. 4. Email lesson plan. Los estudiantes trabajan en silencio en estas preguntas durante un rato.

Una vez terminado el tiempo, se pide abrir el cuaderno y responder la primera pregunta de la guía: *How did most of the stories start?*

Los estudiantes hacen la aclaración que ellos va a almorzar a la 13h., diciendo que en la clase de hoy no alcanzan a terminar el trabajo. Se le pide a un estudiante que responda la primera pregunta, éste se toma su tiempo. Seguidamente se hace una aclaración sobre la pronunciación de la frase *Once upon a time*. Se continua con la siguiente pregunta *How were the characters discribed?*, una estudiante trata de responder leyendo sus notas y se pide a otra persona responder la misma pregunta y así sucesivamente.

La profesora está sentada, orientando las preguntas y organizando el orden de participación para las respuestas. Se felicita a una estudiante por su composición y pronunciación.

La profesora hace el siguiente comentario cuando se latera el orden de respuesta: *Se saltó una compañera y eso es falta de educación*. La estudiante se disculpa: *Excuse me Laura*.

Se finaliza la ronda de respuesta y se pide atención para una nueva explicación. Va a leer una parte de la guía y la resolverán para el próximo lunes. Para la clase mañana se va aplanear la primera clase de lectura. Deben traer una lectura para niños en inglés, tal como debe ser en

literatura infantil. Se repite esta información por lo menos 3 veces y se especifica el material que deben traer mañana martes.

Los estudiantes se alistan para ir a almorzar, se hace una aclaración sobre el aseo.

La profesora se despide y firma la hoja de asistencia.

Código Observación: O17-F8		
Fecha: 03 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 9:13-10h
Duración audio: 28:30 Min.	Asignatura: Desarrollo Humano	

La clase inicia con calma y silencio. La profesora pide que alguien haga un recuento de qué era lo que se planteaban en el desarrollo de la primera guía; no obstante los estudiantes no parecen recordar. Ella da una pista, dice que nos preguntábamos por el desarrollo humano, específicamente en qué contextos se da el desarrollo humano. Se pregunta por el primer contexto, los estudiantes responde que es el vientre materno y la familia propiamente. La pregunta específica era: ¿en qué contextos transcurre el desarrollo humano?, con el fin de identificar actores y escenarios del desarrollo humano.

El propósito del curso es, resalta la profesora, *reflexionar sobre la ecología del desarrollo humano, las relaciones con los sistemas y la interacción.*

El sentido de la evaluación, menciona la profesora, es ver la competencia de los estudiantes en el tema de los contextos del desarrollo humano, recreando distintos ámbitos a través de canciones. La profesora dice que quiere a los estudiantes competentes en la capacidad de comprender, verbalizar, compartir y en la capacidad de reflexionar sobre la guía.

Se hace énfasis en la capacidad e reflexionar y las posturas personales frente a la guía, más que *transcribir. Cuando unos los ve distraídos en clase, en la nebulosa o en otro paseo uno sabe que esta competencia no se está logrando, que cogen terminales, pero que no apropian esto que es tan importante. En lo cognitivo se le debe ver la reflexión sobre esa teoría ecológica del desarrollo.*

Por ejemplo, cuando uno se está pintando las uñas en clase, difícilmente muchachos... y no te estoy exponiendo, o en el fondo tal vez sí, en mi cerebro estoy cuidando que el esmalte no se salga de la uña, pero no esta realmente enfocado en lo que debe estar enfocado (min. 5). Yo me hago esta pregunta: y cuando le vaya a confiar mis nietos a los maestros, qué hacemos.

Luego se menciona que un material que hay sobre la mesa y se le ha caído a unos estudiantes no pertenece a la clase, se tiene la mesa llena de estímulos y distractores. *¿Y cómo más se va a reflexionar sobre el desarrollo humano si no está aquí en el salón?*

La profesora, ante este hecho, pone un ejemplo que ella misma califica como crudo: *usted se imagina yo cambiándole a mi hijo el pañal al lado de la estufa con el agua hirviendo... ustedes se imaginan yo dándole clase a los niños con el cigarrillo en la mano el teléfono celular en la mano contestando llamadas todo el día (min. 6).*

Este llamado de atención se relaciona con el forma como se está asumiendo la clase y las notas que van a tener del curso, más que esto es la reflexión sobre perder o ganar una asignatura de desarrollo humano y lo que representa en la vida aprovechar estos espacios: *A mi me interesa el desarrollo de ustedes porque son las personas que yo voy a certificar con mi equipo de trabajo como idóneas para ir a asumir un grupo de clase y para ir a asumir unos estudiantes (min. 8).*

La profesora se nota un poco molesta por la actitud de unos estudiantes con su clase, dice: *y hasta que todo el mundo no esté aquí en la clase no arranco porque uno prepara con especial cariño todo, cuando todos estén aquí... yo arranco la clase.*

Se aprovecha este momento de tensión en la clase para recordar que las unidades colectivas de evaluación se deben cuidar la valoración del grupo, como forma de humanizar el aspecto cuantitativo de la evaluación.

Se continua haciendo un recuento de los estudiantes, de los grados noveno, decimo y PFC, que se interesan y piden documentación, siendo muy pocos por grado.

Se trabajan con imágenes y canciones. Se pasa al tema de la fundamentación, hablando de microsistemas y macrosistemas de desarrollo humano.

Nosotros en el rol de maestros nunca sabremos donde termina nuestra influencia en el ser humano (min 17)

Concéntrense en la frase que le voy a decir, se las sugiero respetuosamente: el alcance del desarrollo de un estudiante, de un niño, de una niña, el alcance de su desarrollo humano tiene mucho que ver con mi propio desarrollo humano porque nadie da de lo que no tiene (min. 20).

La profesora cuenta una experiencia de una compañera de trabajo de otra institución y de otra región del país. Llegó una nueva maestra, con un aire de revolución equivocada y andaban consumiendo marihuana, casi invitando estudiantes, que problema en esta institución. Imagínese en daño que hace una institución donde muchos niños llegan a expender droga. Allá hubo niños que detectamos a principios de la década del 2000, niños que perdían años, eran niños que estaban contratados para expender drogas, eran jíbaros, iban al colegio a vender explícitamente la droga...

Se invita a los estudiantes a escuchar la canción *El camino de la Vida*. Luego se hace una análisis de la letra de la canción sobre el desarrollo y la etapas de la vida, haciendo énfasis en la etapa de la niñez, ya que ésta atraviesa toda la vida.

Se hace una pregunta, varios estudiantes responden, la profesora dice que quién lo dijo. Así, se le manifiesta a una estudiante que hay que atreverse. Aprovecha el momento para comentar que en Finlandia, como modelo de educación y desarrollo humano, la niñez está por encima de todo, incluso los horarios de estudio, a los niños no los destrozan levantándolos de madrugada para hacer el recorrido hasta la escuela. Allá cuidan el desarrollo de los niños, aquí son los adultos quienes tomamos las decisiones según la conveniencia de cada quien.

Para redondear el tema y, en palabras de la propia maestra formadora, *para que esto del desarrollo humano quede más humanizado y realista atendiendo a lo biológico*, se muestra un video denominado *La Odisea de la Vida* sobre el desarrollo de un bebé en el vientre.

Para finalizar se determina el trabajo para la próxima clase: hacer un mapa conceptual y diapositivas. Luego de la clase me ha mostrado un mensaje de agradecimiento de un estudiante por ayudarlo con sus problemas.

Código Observación: O18-F10		
Fecha: 3 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 10:35-11:25h
Duración audio: 27:44 Min.	Asignatura: Didáctica del Inglés	

La clase inicia con la oración en inglés. Todos los estudiantes repiten, parece que se la saben de memoria. Se hace el padrenuestro y una oración a la virgen.

Se espera a que los estudiantes estén dispuestos para la clase. Como es usual, se escribe la fecha en el tablero.

El tema de la clase de hoy es la planeación de un plan clase para preescolar. Las instrucciones se escriben en el tablero:

1. *Take a look of your material and think of the group target.* Se pide buscar en el diccionario la palabra target (goal, objective).
2. Write your aims according to what you need your students to learn.
3. Open your class with a game, a prayer, a song, and a poem, according to your students' grade.
4. Start the theme with a question (pre-knowledge – activity A).
5. Read the title aloud
6. Talk to the class about the title
7. Show some pictures about the story
8. Read
9. Close the class
10. Evaluation

Se explica cada uno de los puntos anteriores, haciendo énfasis en el vocabulario. Se pregunta constantemente a los estudiantes si comprenden las instrucciones. Se explican frases comunes como *God Bless You*. La profesora es muy elocuente en sus explicaciones, usa un tono suave e histriónico para explicar.

P: *Aleja, That's the jacket of the uniform?*

E: *no*

P: *Do you have your _____?*

Se explica en español la manera de orientar esta temática en niños de transición, quienes aún no saben leer ni escribir, así que no necesitan la guía, el profesor es quien va a seguir los pasos de la guía.

Situación: se está aclarando el término *Aloud (high volume)*. Un o una estudiante dice el significado en español, otra estudiante dice: *in english, Stupid*. La profesora dice: *Be careful, I don't like that*.

La profesora usa el tono bajo de la voz para que los estudiantes hagan silencio y se centren en lo que ella esta haciendo en el tablero.

Las profesora menciona que el instructivo anterior son la sugerencias que ella hace para iniciar hacer una clase, pero cada estudiante deben hacer su plan clase.

Mientras los estudiantes hacen su plan clase, la profesora hace control de asistencia y materiales de clase (diccionario, formato). En este tiempo una estudiante va a sacar fotocopias del formato que debe tener para la clase. Los estudiantes deben hacer el cuento en imágenes y en forma de libro para poder pasar las páginas, *necesitamos encantarlos con los libro, están en pensamiento concreto*.

Código Observación: O19-F11		
Fecha: 04 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 11.3	Hora: 7-8h
Duración audio: 45:54 Min.	Asignatura: Ética	

La clase inicia a las 7.05 am. La profesora pide a los estudiantes guardar todo lo que tienen sobre la mesa. Se hace el registro de asistencia. *A mi me gusta trabajar con la puerta abierta, pero en este espacio es muy complicado.* Se pide a un estudiante cerrar la puerta.

Para iniciar se pide hacer un acto de voluntad, refiriéndose a la reflexión acostumbrada para iniciar la jornada, la profesora se refiere a esto como un acto de sacrificio para muchos y también como un acto de reflexión. Así pues, se hace la bendición y hay un minuto de silencio para pensar sobre el día de hoy. Entra un estudiante que ha llegado tarde. La profesora dice: *vamos pensar en las bendiciones del señor, pensar en las cosas buenas, las cosas que me están generando un conflicto interno a nivel de familia, compañeros, relaciones interpersonales con otras personas... dar gracias por la oportunidad de estar aquí, cuando uno pasa por las calles y ve tantas jóvenes por fuera de las aulas... momento de reflexionar...* En esta reflexión se habla de la familia, del desempeño, de la vida, las relaciones y se pide mucha fortaleza al espíritu santo para salir adelante.

Cuando la profesora pregunta cuál es el tema de la clase de hoy, uno de los estudiantes dice algo en voz baja y otro estudiante hace un gesto o dice algo para que la profesora no sepa cual era el trabajo del día, ella dice en tono reprobatorio *‘Eso no se hace... cuando uno está con los niños uno les canta: señor elefante eso no se hace, eso está mal hecho, pao, pao’.*

Ante esto, la profesora dice que con solo la mirada se ha dado cuenta, el otro estudiante tenía razón, el tema de hoy era la guía de proyecto de vida. El acuerdo de la clase pasada fue trabajar hoy la guía, pidiendo a los estudiantes ser más participativos y en tono de ironía dice: *así casi hacen callar al amiguito.*

A continuación se pide a los estudiantes sacar el cuaderno y ubicarse en la guía de proyecto de vida. La idea es hacer la pregunta e ir revisando cuadernos a medida que los estudiantes responden y participan.

Se hace la lectura introductoria de la guía, aclarando que este puede ser un tema repetitivo, los 7 hábitos para una vida exitosa. Se aclara que esto está relacionado con la ética:

“Ser el mejor, la mejor persona, el mejor hijo, el mejor amigo, el mejor estudiante, el mejor padre, el mejor maestro, es la meta que propone a la comunidad educativa el proyecto de formación de la ENSM, para ello trabaja el equipo desde la fundamentación del proyecto de vida de cada uno de los estudiantes... trabajar con un proyecto de vida implica tener unos valores claros y fue lo que la escuela normal encontró en la propuesta de los 7 hábitos de las personas altamente efectivas de Steve Covey... control de sus vidas para no dejarse manejar por las circunstancias, haciéndose responsable de las cosas...”

en la cartilla aparecen unas preguntas, las cuales se socializaron en la clase. El tema de la calificación se hace sobre la participación y el cuaderno ya que allí está consignado el trabajo del estudiante. La estrategia de la profesora es poner un revisado en el cuaderno del estudiante que participó.

Se inicia con el hábito No. 1: “Soy proactivo, asumo con responsabilidad las consecuencias de mis propios actos. El valor: la responsabilidad. La responsabilidad es el valor que se asume libremente con sentido de compromiso y de exigencia. Por ello responsabilidad y libertad se asocian, no es posible que exista una sin la otra”. Para explicar este enunciado la profesora dice lo siguiente: *Aquí tenemos que ser claros porque aquí, claro que en este grupo no me ha pasado tanto, en otros grupos si tengo más diferencias, y es en el sentido de usted tiene que asumir con responsabilidad sin necesidad de que lo estén presionando, usted tiene que saber la norma, asumirla y le tiene que nacer de su interior, usted no puede actuar porque el otro me está mirando sino porque eso va saliendo libremente de su actuar y de su vivir (min. 12).* La

profesora continua leyendo la explicación que se hace en la cartilla del valor de la responsabilidad.

Con esta introducción la profesora explica la dinámica de la actividad: ella lanza la pregunta, cualquier estudiante responde, ella se acerca y le califica en el cuaderno. La primera pregunta es: “¿Alguna vez ha sido irresponsable? Si, No, Por qué. Añade que consecuencias trajo esa irresponsabilidad. Escoge un estudiante, quien manifiesta que no llevó el cuaderno. La profesora aprovecha esta situación para decir lo siguiente: ... *mire que usted ahí ya lo está cuestionando allá [el tema de la responsabilidad] y no lo está apropiando para su vida, porque [lo] de hoy es un acto irresponsable y las consecuencias que trae eso.*

Otra estudiante responde, configurando el siguiente diálogo:

E: Si, me trajo graves consecuencias académicas.

P: ¿Nos puede contar cuál fue el acto irresponsable?

E: El acto irresponsable fue que una vez no cumplí con un trabajo muy importante.

P: ¿Cuáles fueron las consecuencias académicas?

E: estuve a punto de perder la materia.

P: entonces son casos puntuales de la vida de uno, en qué se convierte un acto responsable irresponsable que es la parte de la autonomía, que hace parte de cumplir sin necesidad que lo estén obligado sino que eso sea parte del vivir de uno. Ahora les cuento una anécdota mía.

Se hace el ejercicio con otro estudiante:

E: Si, cuando me he.... Y perdí el año.

P: Las consecuencias. No es un trabajo, miren amiguitos, yo quiero que ustedes tengan claridad en eso, por lo menos el sistema de evaluación no dice que por un trabajo un estudiante pierde al año. Es la suma de muchos trabajos y es la suma de muchas cosas que llevan a eso. Generalmente los estudiantes o los papás vienen y dicen: ‘por qué no le revisaron el cuaderno’... Ustedes también tienen que apropiarse de las normas, no es un trabajo, la consecuencia de eso dice por un trabajo, yo creo...

E: yo tenía notas muy bajas... el proyecto de aula y por ese trabajo...

P: Aquí toca que mirar la esencia, toca que remitirse más atrás... aquí los estudiantes de décimo que no hacen práctica pedagógica investigativa pierden el año, entonces no es por un trabajo, y el proyecto de aula no es al final, el proyecto de aula es permanentemente y se entregan resultados al final, lo mismo que pasa en once... el proyecto de aula es el proceso de haber recibido fundamentación, explicación, de haber estado en la práctica para poder formularlo, es un conjunto de varias cosas... eso es muy importante que lo reflexionemos porque miramos solamente con el trabajito puntual, y eso no ocurre solamente con esto... Quiero remitirme a la clase de ética, quiero conocer la percepción que tienen de la clase de ética hasta ahora y yo les expreso lo que yo estoy visualizando de la clase de ética hasta ahora para que no digamos *no presenté la tarea* como dice J, no digan no traje la guía. Miren, la clase de ética es una hora... y la clase de ética es un área obligatoria y fundamental... la ley 115 nos habla de áreas obligatorias y fundamentales... es tan importante o más que la de matemáticas y español que tiene hasta 4 o 5 horas... min. 20-23

Se pasa a la siguiente pregunta: describa un comportamiento suyo que haya sido responsable y las circunstancias en que se produjo.

E: Cuando cumplí con un trabajo de práctica, lo entregué a tiempo y lo hice con el mayor esfuerzo... obtuve una buena nota y felicitaciones por parte del maestro.

P: si vio como hacemos reflexión, eso es parte de la ética porque aquí decimos ‘por qué perdió’ y los otros ‘por qué ganó’, pero no hacemos la reflexión de por qué perdió y por qué ganó, polos opuestos... si vio lo interesante de la reflexión.

E: cuando hago mis tareas y las entrego a tiempo... maestros, compañeros y padres me felicitan por mi esfuerzo.

P: los padres... la alianza entre lo que significa la familia, el maestro y reconocimiento de lo que hace el compañero, eso hace que la persona reflexione permanentemente... [consecuencias de no traer los deberes], reflexionar sobre cada pedacito del acto pedagógico del maestro.

La siguiente pregunta es: ¿Qué consecuencias ha tenido para usted comportamientos positivos? Se continua con la misma dinámica de escoger estudiantes para que compartan su respuesta:

P: la imagen, el referente de algunas personas es muy importante... ser el mejor en esa parte de los comportamientos y de las actitudes positivas.

Se continua con la otra pregunta: ¿Ha afectado a alguna otra persona su comportamiento? En los espacios que son comunes tenemos que ser muy claros.

E: Pérdida del año. Afectó a la familia y amigos.

P: Él tiene una amplia gama de personas que ha afectado su comportamiento, las decisiones de su vida... implica a la familia, compañeros, él mismo y las personas que tienen afectos con él. Es una reflexión bien profunda y lo debe llevar a madurar y a crecer como persona.

Se pasa a la parte del mapa conceptual, una estudiante hace una explicación del trabajo de hizo. Otro estudiante manifiesta que este punto de la guía lo realizaron en grupo, todo el grupo. La profesora habla sobre la responsabilidad y cada uno y del grupo. Se pregunta quien no desarrolló la guía y quien no trajo el cuaderno para hacer el reporte correspondiente.

Se indican los deberes para la próxima clase: 1. Consultar desde la ley general de educación, constitución, PEI qué se dice de la parte de ética.

Para finalizar se evalúa la clase, hay silencio de los estudiantes.

Código Observación: O20-F2		
Fecha: 06 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 7-9h
Duración audio: 1:18:54 h	Asignatura: Didáctica de las matemáticas	

Como es habitual la clase empieza con una oración dirigida por el profesor, todos nos ponemos de pie y se repite hacen las 3 oraciones. Una vez hecho esto se habla sobre las notas y los reportes. Se menciona que en el día de ayer hubo consejo académico, en esta reunión se habló sobre estudiantes que plagian trabajos, cortan y pegan y, adicionalmente, se copian de los compañeros. El profesor dice que para él esta *es una falta grave a los derechos de autor*. El comité académico determina que ante estas situaciones se debe proceder según el sistema institucional de convivencia. De esta forma el profesor manifiesta que los trabajos que el pide deben ser a mano, nada impreso. Otra observación de esta primera clase es sobre la recopilación de documentos acerca de los fundamentos de la didáctica de las matemáticas por eso en este primer corte del semestre se hizo un trabajo de pre-saberes sobre el tema. En adelante la dinámica de la clase cambiará, se utilizarán exposiciones y otros ya se están formando maestros. Los estudiantes van llegando tarde. Se aprovecha este momento para decir que si han estado enfermos pueden entregar los trabajos respectivos junto con la debida excusa.

La siguiente parte de la clase se dedica a hacer un quiz para cerrar la primera parte del curso. Éste examen consiste en 3 preguntas que tiene relación con los documentos que leyeron: ¿por

qué enseñar matemáticas? ¿Qué enseñamos en matemáticas? ¿Cómo enseñar matemáticas? para cada pregunta hay 3 minutos de respuesta.

Hay una interrupción de la profesora F12 por medio del parlante, su intervención fue sobre los estudiantes que deben venir el sábado porque están repitiendo año.

Después de unos comentarios sobre la diferencia entre reiniciar el año y perdió el año, refiriéndose al uso del lenguaje y un comentario sobre una cartilla se entra en el tema concreto del día. En primer lugar se hace una socialización de las preguntas de la evaluación, unos estudiantes participan dando su respuesta. Se retoman elementos de las clases pasadas sobre qué es la matemática.

Sobre las especificidades en cada área, en este caso de las matemáticas, se hace referencia al caso del edificio Space en Medellín y la aplicación del cálculo y las matemáticas. Así, pregunta ¿qué permiten las matemáticas? a esto se responde que las matemáticas son básicas, fundamentales, universales, exactas, medibles, abstractas. Para cada una de estas características se dan ejemplos ya sea de la vida diaria o se hace una explicación de tipo histórico como en el caso de la referencia a Galileo.

Frente a la segunda pregunta ¿por qué enseñar matemáticas? ¿para qué desarrollar el pensamiento? Se hacen preguntas de manera constante a los estudiantes, ¿cuál es la función de la matemáticas? comprensión del mundo, ¿Cuál es la realidad hoy de los camioneros? Se hace un comentario sobre la situación del paro de camioneros que se viven en el país, haciendo énfasis en el tema del combustible hace unos años, ¿por qué en Colombia pagamos el precio más caro por el combustible? Se habla sobre las políticas y se compara con los precios del combustible en los Estados Unidos. A esto se añade el análisis sobre el pasaje del niño para ir a estudiar, *detrás de eso hay toda una comprensión de una realidad contextual. Todo ese tipo de análisis, las matemáticas, yo tengo que contrastar lo que esta pasando en Colombia con lo que está pasando en Ecuador... ¿cómo me afecta una cosa que aparentemente esta aislada pero que está encadenada a todo un contexto? ¿Por qué una niña llega tarde? la dejó el bus, ¿no tenía para pagar taxi? si paga taxi se queda sin plata, sin mesada el resto de la semana, a quien le va a decir que le de plata... a través de la matemática yo estoy haciendo una comprensión de todo esto... Yo lo que pretendo a través de la matemática es entender el mundo (min 32-33).*

¿por qué se enseña física?... al niño le pareció muy bonita la porcelana de la mamá, la cogió y se le cayó, en la curiosidad del niño están las leyes físicas, sea un niño o un adulto le va a pasar lo mismo, un objeto que no se agarre bien se va a caer. Esa es la comprensión de realidad que nos proponemos.

Se continua con la siguiente pregunta: ¿qué enseñamos en matemáticas? los estudiantes responden que desarrollo de habilidades y resolución de problemas, el profesor encausa la respuesta de la siguiente manera:

- Suma
- Resta
- Multiplicación
- División: ahí hay una realidad muy cruel: uno se muere y nada se lleva. La gente acumula. El senador Víctor Renán Barco López... era el jefe político de la dorada, se le calcula una fortuna de... le aparecen unos hijos... ¿cuál es la pelea por ese señor? La plata... que dividan por dos sino por tres... si hay tres mil millones para dividir entre tres... repartición... la matemática es equitativa.

Ayer explotó una factoría por la Enea... lo primero que hace el abogado es reclamar por el muerto... calculo de indemnizaciones.

Se menciona el caso de Tony Meléndez, quien le cantó al papa, y éste lo felicitó. *Yo nunca he podido ver un papa en persona, pero T.M. fue y le cantó y este le dijo que era una gran persona...porque a pesar de no tener manos...*

Hay otros elementos importantes en matemáticas. *Tenemos un problema grave. Cada años tres años hacen las pruebas PISA... ni siquiera con los mejores estándares alcanzamos a pisa, por eso nos va tan mal porque nos preguntan cosas que ni siquiera sabemos.*

Tercera pregunta: *¿Cómo enseñar matemáticas? ¿Qué es didácticamente?*

E1: no tanto desde la teoría, no trabajar tan monótono, sino incentivar al niño a trabajar.

P: entonces concréteme la idea. Didácticamente, pero la didáctica es qué. La didáctica es como facilito el aprendizaje. Me dijo didácticamente, pero ahí no me ha respondido nada.

E2: buscando que ellos experimenten, por ejemplo, llevándolos al contexto, si les voy a enseñar suma o resta, una manzana.. objetos...

P: *Esto es lo que más he criticado en la vida, esta es de las primera cosas que le ponen al niño a leer: Mi mamá me ama, amo a mi mamá. Y como le voy a colocar esto a un niño que la mamá lo abandonó... esto no es contexto. En zona cafetera de qué tengo que hablar, de café, de recolección de café, de cuánto le tengo que echar de abono a un palo de café... yo puedo enseñar en contexto y ese contexto qué significa, la realidad, pero si ese niño vive en una zona ganadera, ¿cuánta sal le tengo que echar al ganado diariamente?...*

Más adelante el profesor menciona que los niños en básica primaria están en etapa de operaciones concretas, por lo cual se debe enseñar con lentejas, granos, palitos, etc. El niño también está en la etapa del juego. *Si puede enseñar matemáticas jugando, está hecho. Entonces cómo enseño matemáticas, en lo posible a través de juegos, con cosas concretas, buscamos elementos que sean del medio y que permitan hacer esa transformación.*

En esta parte de clase se hace la siguiente pregunta: *¿A través de qué juegos puedo enseñar matemáticas?* la lista se va escribiendo en el tablero y haciendo explicaciones sobre modificaciones de los juegos:

Parqués, dominó, ajedrez, escalera, monopolio, batalla naval (pelea con Nicaragua)...

La segunda parte de la clase consiste en la entrega de unos documentos guías que contienen cuadros matemáticos, deben trabajar de manera individual o por parejas. Mientras los estudiantes trabajan se hace la revisión para ajustar las notas del primer corte, se llama a cada estudiante. A las 8.55 am se acaba la clase.

Código Observación: O21-F9		
Fecha: 06 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 12.1	Hora: 11:30-12:40h
Duración audio: (a) 20:21; (b) 09:26	Asignatura: Desarrollo del lenguaje	

La clase es orientada en su mayor parte por el practicante, quien se encontraba en el aula cuando F9 y yo hemos llegado. Yo he buscado a F9 en la sala de profesores ya que ésta es la primera observación con esta maestra formadora. El retardo también es debido al cambio de aula que tuvo el grupo.

En el día de hoy hay 16 estudiantes en este grupo, es la primera vez que los acompaño en clase. El aula ya la conocía, es grande para este grupo de número reducido.

El practicante da una clase sobre las etapas de desarrollo del lenguaje en el niño, escribe en el tablero, hace explicaciones ayudado en su mayor parte por una libreta de notas que sostiene en su mano. Su tono de voz es bajo y no parece atraer la atención de los estudiantes normalistas. Los estudiantes escriben, toman notas, incluso, algunos parece que están haciendo trabajos para otras clases, tiene computadores sobre las mesas.

La profesora titular está sentada cerca al tablero revisando trabajos, tiene su computador apoyado en las piernas. En algún momento entra otro practicante y habla con F9. Eventualmente la profesora hace algún comentario sobre lo que dice el practicante.

En el aula hay mucho ruido que proviene del patio y el practicante no hace nada al respecto. También hay ruido de soldadura. Sólo cuando F9 se levanta a cerrar la ventana hay alguna mejora en el ambiente de la clase. La profesora vuelve a su silla a revisar trabajos, teléfono, etc.

Las intervenciones de F9 son puntuales, por ejemplo, pregunta qué es onomatopeya, corrección de la guía y adición de características de cada etapa,.

Los estudiantes hacen bromas, el practicante intenta captar su atención mientras escribe en el tablero.

A las 12:18h el practicante acaba su explicación en el tablero, la siguiente actividad es hacer un mapa mental, tal como se establece en la guía. Se explica qué es un mapa mental, F9 dice que éste debe tener palabras, dibujos, colores, centros y sub-centros, flechas, etc.

En la parte final de la clase, interviene F9 para explicar el uso del punto seguido y el punto aparte y su relación con las ideas y los párrafos. Esta intervención se focaliza en el repaso de la guía que desarrollan los estudiantes, punto por punto, se hace énfasis en las actividades que se deben hacer.

Cuando habla sobre los cuadros sinópticos dice lo siguiente: *Los maestros estamos dados a estafar al estudiante, a qué hago referencia: usted le dice al estudiante 'haga un cuadro sinóptico', él le entrega cualquier bobada y usted le dice que esta bueno... no, ustedes van a tener que ser honestos también con los estudiantes, a qué hago referencia: si pide un cuadro sinóptico no tiene por qué recibir otra cosa que no sea.* Seguidamente se explican las clases de cuadros sinópticos y cómo se elaboran. También menciona al respecto: *vamos a tener que empezar a exigir a los niños... el niño está en aprendizaje, pero no aceptarle lo que no es.*

Se pasa a la revisión de los ensayos de los estudiantes, la profesora dice: *en los ensayos usted están ... derechos de autor, copiar no es malo, a usted quién le dijo, de hecho yo como maestra y J... como maestro, a caso nosotros nos inventamos el español... cada que hago una guía ustedes ven la bibliografía, yo no he inventado nada, estoy siendo respetuosa con los autores y diciendo 'vea esto lo copie de tal lado'.* Se continua con el tema de la citación, abrir, comillas y menciona que *hasta el investigador tiene que copiar. Copien, pero copie el superíndice y abajo dice de dónde lo copio, si es un libro... apellido, nombre... y después usted que hace: comenta, opina... copiar no es malo pero diga de dónde lo sacó.*

Entra una estudiante de otro grupo haciendo una petición para lo del martes de autonomía, se da permiso a los estudiantes para que vayan donde las maestras de primaria, el practicante deben verificar que en efecto estén haciendo.

Se termina la clase a las 12.40.

Código Observación: 022-F7		
Fecha: 09 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 9-10h – 10:40-11:25h

Duración audio: (a) 52:03 Min.; (b) 55:59 Min.	Asignatura: Evaluación escolar
--	--------------------------------

Son las 9:12 am y se da inicio a la primera hora de la clase:

Se empieza hablando sobre las notas del primer corte. La idea es que los estudiantes mejoren el desempeño y que cada uno de los estudiantes sea consciente del aprendizaje, la profesora dice lo siguiente: *Una de las obligaciones de los maestros es saber qué es la evaluación, cómo se administra la evaluación y, segundo, un maestro tiene que ser responsable con el tema de la evaluación... un maestro que evalúa a conciencia, objetivamente, es un maestro que tiene criterios de evaluación y eso forma parte de la ética..., usted no hace el trabajo para sacar una nota, usted hace el trabajo porque su obligación ética como maestro es aprender. Y continua: ... ser un buen evaluador: la evaluación no es un tema que juega solamente en la vida de los aprendizajes y la evaluación de los niños, usted va a ser evaluador de niños, que tal un maestro que no tenga los suficientes criterios éticos para manejar la evaluación.*

Frente al trabajo de la guía que realizaron los estudiantes, la profesora observó que los estudiantes no hicieron el trabajo con la responsabilidad y el interés que debían. El ejercicio del día de hoy es revisar la guía. También dice que unos conceptos fueron mejor trabajados que otros, por ejemplo, hubo estudiantes, según la profesora, que no terminaron el ejercicio. El objetivo de la guía es que los estudiantes tengan claridad sobre los artículos de la ley que rige la evaluación en Colombia.

De momento la profesora ha hablado todo el tiempo, los estudiantes escuchan y dice que, frente al artículo No. 1, en Colombia la única ley para evaluar aprendizajes es el decreto 1290 que esta escrito para la educación básica primaria, secundaria y media. Se hace la claridad de que este decreto no cubre los niños en edad preescolar, sólo en primaria y secundaria. *La ley qué hace, la ley arma la política general del evaluación, los maestros tenemos la obligación de entender la ley, interpretarla y llevarla a la práctica.*

La profesora dice que tampoco vio claro en los trabajos el concepto de promoción: *... ¿qué significa promoción?, obtener un nivel más alto... es sinónimo de mejoramiento, si usted no va al diccionario nunca va a tener claridad...*

La profesora hace énfasis en lo que debe saber y manejar un maestro, manifestando: *un maestro tiene muchas carencias, ¿qué es una carencia?, lo que uno no tiene, el maestro tiene muchas falencias, ¿qué es una falencia?, lo que no manejamos o manejamos mal o a criterio propio y eso no es así..., la evaluación es el criterio más álgido que tiene la educación, es la parte más compleja, ¿por qué?, porque un maestro se puede tirar un estudiante con una mala evaluación.*

La profesora habla sobre el criterio del maestro en formación y la responsabilidad, la conciencia de ello es fundamental para la formación de maestros. La intención pedagógica de la última parte de la guía era que los estudiantes se documentaran sobre los distintos tipos de pruebas que hay en el país para evaluar: pruebas saber en los distintos niveles. Ante esto la profesora dice: *yo leyendo ayer en El Tiempo, esta ministra..., en Colombia serán obligatorios tres criterios para la obtención de un título universitario y un título de maestro: 1. El bilingüismo, ella no dice que sea inglés, sino que sea bilingüe, usted verá en que es bilingüe. 2. Que tenga certificación de competencias laborales por el SENA, el SENA tiene un curso de competencias laborales para profesionales, ¿los maestros qué somos?, profesionales, el hecho de que usted tenga 18 años o 19 o 20 no lo exime porque usted ya es profesional. 3. Haber presentado la prueba [saber] PRO, lo que llamaban antes el ECAES, es obligatorio...*

Lo que sigue es un recorrido por la guía... *lo cual es necesario porque en Colombia es la única ley para la evaluación de aprendizajes y los maestros no conocemos la ley, no manejamos los criterios de la ley, si uno no conoce la ley, ¿cómo evalúa?...*

Se pide a una estudiante que empiece con la parte B de la guía, los estudiantes dicen que esto ya se revisó. Se pregunta pues si alguien tiene dudas o preguntas, nadie responde. Se continua con la parte C de la guía. La pregunta es si las instituciones conocen las necesidades de los estudiantes, se debe argumentar la respuesta. Esta estudiante dice que no tiene la guía allí mismo, se le perdió. Otro estudiante dice que la escuela da unos contenidos generalizados sin tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes. Ante esta respuesta la profesora dice que la posición del estudiante es muy clara y pone un ejemplo de la vida real: *... será que un maestro que tiene en su clase 45 estudiantes y multiplique esos 45 por 3, ¿cuántos estudiantes son?..., yo comparto su criterio, es muy difícil para un maestro identificar realmente el ritmo de desarrollo en el aprendizaje de 45 estudiantes..., ¿y de qué depende?, depende de si el maestro hace seguimiento a los procesos...*

... ¿qué tanto seguimiento hay a los procesos de los niños?, ¿qué juega en el seguimiento a los procesos de aprendizaje para tener en cuenta el ritmo de aprendizaje?, ¿qué sucede con este tema?, los ritmos son distintos, unos pueden aprender en mayor tiempo, el hecho es que todos lleguen a su aprendizaje, el problema no es del niño, el problema es del maestro que pueda atender la diversidad en el aula de clase, si todos los niños aprendieran al mismo tiempo sería una dicha, pero eso no es así, todos son diferentes, usted tiene niños con problemas de atención y como hoy los maestros nos dedicamos a estigmatizar y a decir que todos los niños tiene síndrome de atención, todos no tienen este síndrome, usted tiene en el aula de clase alguno..., entonces, fíjense..., el maestro tiene que generar estrategias, vea, con el padre de familia, planes caseros, para que el papá y la mamá ayuden al niño en la casa, mitad y mitad, la escuela y la familia, así nosotros podríamos atender realmente y tener en cuenta el ritmo de aprendizaje del niño..., yo comparto el criterio de M [estudiante] porque es una posición crítica y bien argumentada..., la obligación es de nosotros los maestros, lo ético es del maestro..., la obligación de nosotros es llevar al niño a cierto nivel de desarrollo para que el niño pueda aprender, sino entonces para qué la escuela..., el otro tema es el de los intereses, este si que es un tema mucho mas difícil porque desde el ministerio de educación ya estamos planillados, ya tenemos la planilla, ¿cuál es la planilla?, los famosos estándares de calidad y el ministerio le dice al maestro: 'vea usted tiene que...', la pregunta es ¿será que esos estándares no copan los intereses de los niños y de los jóvenes?, habría que pensar y habría que hacer un análisis mucho mas riguroso, mucho mas científico, mucho mas pedagógico, mucho más didáctico..., ¿realmente la enseñanza responde a los intereses de las personas?, a ustedes nunca les han preguntado que quieren aprender porque ya esta prescrito, en la teoría del currículo se llama la teoría del currículo prescrito, o sea, usted tiene que llegar allá, si le están dando la pauta para llegar a ella..., ejercicios adaptados a su nivel de desarrollo, la comprensión en una habilidad de conocimiento que el ser humano desarrolla desde muy pequeño, voy a poner un ejemplo sencillo: el niño comprende la orden que le da el maestro, ¿qué es una orden?, algo que el niño debe realizar, el maestro trabaja con los niños el concepto de lateralidad, derecha e izquierda, ¿cómo es de complejo para un niño entender el concepto de derecha o izquierda?, no es fácil..., y el niño va comprendiendo porque usted tiene que aplicar el conocimiento en el mundo real, sino los niños no adquieren el conocimiento porque eso es muy abstracto para el niño..., la educación colombiana es muy pobre en ese campo [educación según los intereses de los estudiantes en informática, artística, etc.]..., ¿el maestro tiene

claridad en eso?, yo creo que somos conscientes de la realidad pero no respondemos a la realidad, los maestros de niños tienen más responsabilidad, usted no puede botar al niño, que es que este niño no aprende, ojo con esto, porque en términos de evaluación esto es muy importante, usted promueve el niño, usted le pone 3 para no tener problema con el papá y con la mamá, esos niños están condenados a repetir, si el maestro de niños no atiende esos problemas es muy difícil.

... la conclusión es: nosotros los maestros no atendemos ni las necesidades ni los intereses de los niños, el que lo diga pues está echando carreta, uno hace un esfuerzo y procura, las estrategias que usted diseñe son para lograr un aprendizaje mejor, pero no del todo se logra porque esto [necesidades e intereses] es desatendido, no tenemos claridad en esto, ni tenemos la conciencia, ni el interés, ni la dedicación porque usted tiene 45 estudiantes o más y multiplique esos por muchos grupos, ¿cuántos estudiantes pasan por la manos de uno en un año?... el maestro de primaria es un maestro que tiene que tener la dedicación, por eso los maestros de niños son únicos durante todo un año escolar...

Se pide al estudiante que siga con la siguiente pregunta: ¿el estado y la institución escolar presta la información y capacitación necesaria al maestro para comprender y enfrentar los procesos de evaluación escolar? La estudiante que comparte su respuesta dice que el estado y las instituciones si se preocupan por esto. La profesora considera que hay mucha información, menor la capacitación y la formación: *... por supuesto que nosotros como escuela normal tenemos la obligación de informar, pero más que informar, tenemos que capacitar y formar, tenemos que formar y capacitar buenos evaluadores para que los problemas de evaluación tengan menos dificultades y problemas, ¿cuál es la experiencia de nosotros en la normal?, hay información, claro que si, porque el ministerio divulga la ley, la institución divulga la ley, forme sobre la ley y capacite, de ahí en adelante la obligación es de nosotros los maestros, ¿y dónde aprende uno eso?, en el diario hacer de todos los días porque todos los días se le presentan dificultades con la evaluación, unos días menos otros días más, pero la película de nosotros al finalizar el año en la normal es la misma, la foto es igual, cantidades de estudiantes con problemas de promoción y evaluación..., el problema no es subirle la nota, el problema es si el niño tiene la capacidad, [si] el niño alcanzó, por eso es que el tema de la competencias es un tema tan controvertido, ¿qué es una competencia?, es una capacidad que usted va desarrollando... ¿cómo demuestro yo que soy competente? con mis desempeños, ¿cómo lo evaluó?, con los indicadores..., eso es un tema de capacitación y de formación del maestro..., ¿cómo entiende el maestro las competencias?, el punto grave del maestro es este, el maestro no tiene claridad en competencias, no tenemos claridad en indicadores, no tenemos claridad en niveles de la competencia..., el nivel es el desempeño, yo le puedo poner a un estudiante excelente porque el muchacho copa la competencia, es un caso excepcional, esos son los desempeños, ¿qué me indica a mi el nivel de desempeño?, ¿Cuáles son los indicadores?, yo tengo que mirar al estudiante en forma integral..., yo miro al estudiante en el ser, estos son todos los valores que usted alcanza y por eso es que la responsabilidad es tan importante, el compromiso es tan importante..., el saber, ¿qué sabe el niño?, y el hacer, ¿qué hace el niño con lo que sabe?, ¿qué tanta consciencia tenemos nosotros los maestros de esto?, y es como doloroso decirlo, ¿cuál es la realidad?, cuando una persona no es responsable le cuesta dificultad el saber y le cuesta dificultad el hacer, usted puede copiar lo que otro compañero escribe en la guía, listo, allá usted, pero, ¿usted aprende?, ¿asimila el aprendizaje?, se quedó sin aprender, es mejor uno demorarse más tiempo y aprender..., es más fructífero eso, el nivel de la competencia alto, medio, bajo, si nosotros no aprendemos a manejar esta terminología,*

conceptualización en término de competencias, nunca vamos a ser buenos evaluadores, y menos los que evalúan a ojo, al bulto..., cuando uno conoce el tema de la evaluación, uno procura hacer un buen proceso de evaluación, yo soy muy estricta en el trabajo con el estudiante, soy muy estricta en la evaluación porque no se trata de regalar, se trata de que usted demuestre que es competente, se trata de que usted demuestre que ha alcanzado los desarrollos que se necesitan...

Conclusión: hay información toda la que quiera, si usted se quiere informar hay fuentes de información, otra cosa es que usted se capacite y se forme y yo creo que ahí hay muchas fallas y falencias, hay que leer mucho de evaluación, hay que entender todo el tema de las competencias para yo poderle decir al MEN que si, que los muchachos copan los estándares, los estándares son una medida que el ministerio usa, las pruebas saber están ligadas a los estándares...

Seguidamente se lee, por parte de los estudiante, el significado del término *promoción*. De esta manera se explica, desde el caso de la normal, el sistema de promoción anticipada y la promoción flexible.

A las 10:04 am se termina la primera hora de clase. Los estudiantes van al descanso.

Segunda hora de clase:

Para empezar esta segunda hora se pide a los estudiantes que guarden los dibujos que están terminando para la clase de artística. El propósito de esta segunda parte es terminar la revisión de la guía.

Se hace énfasis en que los estudiantes tengan claridad en los conceptos y en qué términos plantea el decreto 1290 la promoción de los estudiantes. La evaluación se entiende pues en la clase como un proceso de formación permanente. No confundir la evaluación con examen.

... La evaluación es un proceso más amplio, es un proceso mas integral y es más integradora porque mira al sujeto como un todo, como una persona que esta en posibilidades siempre de mejorar, la evaluación tiene un sentido y es el mejoramiento constante del ser humano por eso se habla de planes de mejoramiento..., en términos de mejoramiento, es tan personal, tan particular..., cuando uno esta en la edad de la adolescencia el termino de examinar es 'yo soy así', por eso no hay mejoramiento, por eso la evaluación tiene un sentido mucho mas formativo y lo que se busca en términos de evaluación es formación de la persona, por eso se habla de evaluación formativa...

...si no hay formación para la evaluación no hay mejora continua... aquí hablamos, los maestros carecemos de formación, hay información y hay capacitación... nos tenemos que fortalecer, ¿y uno cómo se fortalece?, a partir del conocimiento que se tenga en la evaluación y, dos, a partir de las prácticas evaluativas, qué interesante sería un proceso de investigación en el campo de la evaluación del maestro como práctica pedagógica..., el maestro tiene que evaluar en todo momento y permanentemente, lo que yo estoy haciendo es un proceso de evaluación formativa e ir buscando que ustedes encuentren el sentido del decreto para que lo apliquen en su práctica diaria...

una estudiante lee el punto siguiente de la guía, ante esto la profesora explica que la ley propone cuatro niveles de desempeño, manifestando: *... la ley propone superior, alto, básico, bajo..., ¿qué significa el termino desempeño?, usted tiene que partir de ahí, si tiene claridad en el concepto usted puede hablar de desempeños, si no maneja el concepto es muy difícil.*

De esta forma determina qué significa el termino desempeño, una estudiante participa leyendo su respuesta, otros estudiantes también dan su concepto, se pide silencio para poder escuchar a los compañeros: *... un momento por favor, ustedes son maestros...*

Un nivel de desempeño es un proceso de ejercitación permanente, ¿cómo se hace eficiente una persona en su campo de trabajo?... para usted volverse habilidoso, experto, en un campo de trabajo determinado usted se debe ejercitar...

Hay dos elementos en esto que son muy importantes: la reflexión y la acción, si no hay reflexión sobre los procesos de reflexión no logramos nada, usted no se gana nada como estudiante lo más fácil es enojarse con el evaluador, ¿por qué no revisa cómo hizo el trabajo? ¿dónde tuvo fallas? ¿qué fue lo que pasó?... en fin... y eso es una reflexión sobre la práctica, sobre el ejercicio diario, es que la reflexión forma parte de la evaluación, una evaluación es reflexiva cuando el evaluado es consciente y cuando el evaluador asume también la responsabilidad, sino no ganamos nada... ¿yo qué estoy haciendo aquí? Todo un discurso pedagógico para que comprendan que en la evaluación lo importante no es el número, no es la nota, ese es el resultado de, el resultado de todo ese proceso es que a usted lo ubican en una escala de acuerdo con un nivel de desempeño...

En su discurso, la profesora pide a los estudiantes reflexionar y revisar si los estudiantes hacen un proceso de aprendizaje con la realización de las guías, no solamente un proceso de copia. También, se hace alusión a la responsabilidad y la oportunidad de los normalistas de conocer el sistema de evaluación ya que los estudiantes, en general, tanto de básica como de bachillerato, no conocen como son evaluados en sus procesos.

... No hay sentido de la mejora continua porque no hay reflexión...

se habla sobre la importancia que tiene el número para los estudiantes y las propuestas del ministerio para erradicar la evaluación cuantitativa. Sin embargo, menciona que el más importante la manera en que el maestro describe el desempeño que los estudiantes deben apropiarse, razón por la cual el estudiante deben hacer auto-evaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Asimismo, se recalca la idea de que los maestros en formación les debe interesar el proceso por medio del cual están siendo evaluados.

... es importante que usted maneje el concepto de desempeño porque cuando usted sea maestro usted le va a tocar escribir los desempeños de sus estudiantes, y eso no es fácil...

Se pide silencio para continuar: *están muy cansones.*

Se ponen ejemplos de sistemas de evaluación tales como el del SENA. Se pide a una estudiante leer los requisitos que cree que debe tener un estudiante en nivel de desempeño superior, pero no se establece ningún contenido o tema específico para esta actividad. La respuesta general de los estudiantes que participaron estuvo orientada a las actitudes y a la parte personal del estudiante que si bien es importante, se recalca la importancia de concretar en el área que se enseña.

... ayer el periódico el tiempo publicó un artículo sobre la generación Z, del año 95 para acá es la generación Z, ¿qué es la generación Z?, los jóvenes que... lean el artículo porque es bien interesante lo que están planteando allí... la ilustración del artículo es la siguiente: un joven con una Tablet...

se utiliza este ejemplo para decir que esta generación es difícil y su atención es dispersa, poniendo un ejemplo de la maestra ve con estos estudiantes: distraídos y haciendo otras cosas. Siempre se resalta el hecho que se están formando como maestros. Se dice que es una generación hambrienta de tecnología y sabe utilizar la tecnología. Se pone un ejemplo del grado décimo y de la evaluación que presentaron los profesores sobre tecnología.

Se menciona otro artículo de periódico sobre 8 pasos para enseñar matemáticas.

Se continúa con la explicación de los niveles de desempeños en el ser, el hacer y el saber. Todo el tiempo la profesora habla.

Identidad normalista es diferente a la de las licenciaturas y estudios técnicos. Viciar el proceso: responsabilidad del profesor, volver a los estudiantes mediocres.

La actividad de hacer la descripción de los desempeños no se hizo como la profesora esperaba, ésta dice que no entendieron, [sin embargo, considero que en la guía no se especificaba un tema o un área para elaborar los desempeños, razón por la cual las respuestas de los estudiantes fueron genéricas]. Al final la profesora dice: *ustedes parecen niños, no parecen maestros*, refiriéndose a los comportamientos y la falta de respeto con la clase.

En los último cinco minutos de la clase se pregunta si hay preguntas y si todos entendieron, como forma de evaluación de la clase. Mientras se responde una pregunta de una estudiante sobre este tema de los desempeños, el aporte del maestro y lo que está estipulado en la ley, se hace un pausa para pedir silencio y se dice que se va a quejar de la disciplina del grupo, es uno de los varios llamados de atención que se han hecho a lo largo de la clase.

Al final se hace una reflexión sobre el desempeño en las pruebas PISA de los estudiantes latinoamericanos. Se termina la clase.

Código Observación: O23-F11		
Fecha: 11 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 11.3	Hora: 7-8h
Duración audio:	Asignatura: Ética	

Cuando suena la música para iniciar la clase los estudiantes están por fuera del aula y la profesora todavía no ha llegado. Les pido que por favor entren y se sienten, lean lo que tenían para hoy o conversen en voz baja. Los estudiantes no hacen caso, tampoco contestan cuando uno les pregunta algo, le da igual. La profesora no tarda en llegar al aula.

Se le pide a un estudiante que haga la oración de inicio de la mañana, todos le siguen. Seguidamente, la profesora da a conocer la agenda del día y anuncia que la próxima clase se hará evaluación. Los temas que se pretenden trabajar en la clase de hoy son: consulta sobre el papel de la clase de ética en la ley general de educación, revisión de la lectura de Ética para Amador, revisión de la guía de proyecto de vida y se saca un tiempo para que trabajen en lo que tengan con tal de que no tengan encima de las mesas nada que no sea de esta clase.

Dicho esto se pone un video sobre la amistad, la profesora no explica cual es el sentido del mismo; sin embargo, después de la clase me ha dicho que uno de los estudiantes ha estado depresivo y tiene pensamientos suicidas. El video tiene una duración aproximada de 4 minutos durante los cuales los estudiantes atienden. La profesor dice que quería *reflexionar un poco sobre la vitamina A [amistad] porque las situaciones de la vida, las tensiones, el ambiente, las condiciones... hacen que... a veces tenemos amigos para una cosa... que lo fortalecen a uno. En la vida personal lo acompañan, a veces uno tiene que tener amigos de todo un poco, los amigos que lo ayudan en la parte económica, en la parte afectiva, en el trabajo, para divertirme, los que me ayudan a distraerme y relajar tensiones, los amigos para la rumba, hay amigos para todo y de ese pedacito de amigos es que uno hace la vida, pero así como hay amigos esta la familia que es otra parte del rompecabezas para poder fortalecernos de este diario vivir.*

Yo quiero en este grupo específicamente, cuando los veo en el aula o afuera, cuando los veo pasar, en la calle, en cualquier sitio... qué quiero decir, este ejercicio de estar estudiando, de estar en las aulas de clase, es lo que lo reanima a uno, lo fortalece, lo hace vibrar y específicamente en los grupos de amistad de colegio, mejor dicho, la energía que traen ustedes

al aula, es muy importante para uno revitalizarse, entonces yo quiero agradecerles por las amistades, por la confianza, por los espacios donde hemos podido compartir, por lo que sabemos... para contarles y decirles que ustedes son muy importantes para mi. Que eso se revierta en ustedes, en cada uno de sus amiguitos...

Con este preámbulo, la profesora pasa la segundo punto del día. Dice que este grupo se ha caracterizado por una condición que tiene que conversarla con otros maestros para saber si esta en lo correcto ya que, según ella, *la ética atraviesa todo*. A lo que se refiere la profesora es lo “juiciosos” y callados. Ella dice que necesita que los estudiantes hablen y expresen más. Esto significa que los estudiantes deben participar más de una manera más activa. A la profesora le preocupa lo callados que son estos estudiantes. Una estudiante dice que así siempre son.

El punto siguiente es sobre el artículo 25 de la ley 115. Se le pregunta a los estudiantes qué encontraron. Una estudiante lee el artículo. Pregunta qué otro artículo buscaron, otro estudiante lee el artículo 23 de la misma ley, el cual habla de la obligatoriedad de la ética dentro de la educación obligatoria. La profesora le pregunta a una estudiante, llamándola *Amiguita*, por qué estos artículos. Explica que la clase de ética es un área obligatoria y fundamental, utilizando las mismas palabras del artículo. También se explica el funcionamiento de la normal en las áreas optativas. Resalta que el área no puede ser vista como se ha tomado en años anteriores, la clase de ética tiene una seriedad, mencionando que en años anteriores ningún estudiante perdía el año por ética. La profesora hace una crítica a la forma como se ha abordado la ética, ella se ciñe a la norma y a la ley con el fin de resaltar la importancia de la misma para que entiendan los estudiantes por qué tiene una clase de ética y valoren este espacio académico. *Si hay estudiantes que no pueden graduarse por su parte ética, no se graduarán. Tenemos que ser estudiantes muy reflexivos frente a nuestro actuar.*

La profesora manifiesta su deseo de dar el curso de ética desde el grado décimo ya que, según ella, tiene muchos reparos con la institución y con unos estudiantes y su actuar.

La idea era que los estudiantes reflexionaran sobre este aspecto.

Estoy trabajando bajo la norma y bajo la ley.

También se hace mención a los lineamientos pedagógicos del área de educación ética y valores del MEN. Se vuelve sobre los artículos 23 y 25 de la ley 115.

La profesora es la que habla, los estudiantes tiene intervenciones puntuales. Ante esto, la profesora dice que ve a los estudiantes muy pasivos: *¿Cuál es la parte de pasividad que yo veo? [los estudiantes dicen] yo me manejo bien, pero ven algo que esta mal, pero a mi me importa muy poco que los demás están actuando mal, que el problema lo soluciones el otro, sabiendo que yo también hago parte de ese problema, los veo muy de la parte de yo me manejo bien aquí en el aula de clase, allí en el pasillo, pero afuera no, ni reflexiono sobre lo que está pasando afuera.*

No es solamente venir y manejarse bien, sentarse bien, ser respetuoso... pero también hay otra cosa, no es solamente con el profesor, sino con los compañeros...

Se usa como ejemplo experiencia con los mismos estudiantes de la institución.

La tercera parte de la clase es sobre la guía de proyecto de vida. La profesora les muestra la cartilla con la cual van a trabajar este componente. En la cartilla aparecen dos hábitos: ser proactivo. Se dan orientaciones generales sobre cómo trabajar la guía en el trabajo de la jornada de autonomía. La profesora sale, dejando el grupo y lo que estaba diciendo. Los estudiantes hablan.

Cuando regresa la profesora habla sobre tema varios de organización de la clase. Se retoma el tema de la cartilla, los estudiantes deben planear la guía... procedimientos para las primera prácticas en las jornadas de autonomía.

Se continua con la cuarta actividad de la día: socialización de los primeros cuatro capítulos del libro EpA. Dice que no le gustaría hacerlo así, pero va a hacer control de lectura individual porque si se hace la socialización en grupo hablan dos o tres estudiantes ya que la participación en este grupo no es muy activa. Decía esto la profesora cuando un estudiante le dice: *profe y si leemos entre todos*. La profesora dice que esa lectura era para la casa, como trabajo extra porque si se hace en clase se lleva todo el tiempo. Le hace al estudiante la pregunta si leyó, ante lo cual el estudiante responde que no. En ese momento una estudiante hace en voz alta el resumen de capítulo 3: *Haz lo que tu quieras. Entonces hay un conflicto: que simplemente las personas no pueden ser libertinas porque si, no pueden hacer lo que les parezca así sea malo, sino que cada persona debe tener unas bases éticas para poder actuar. Uno tiene que actuar según su parecer pero teniendo en cuenta que no va a afectar a los demás y en el medio donde se encuentra. En el momento en que uno va a hacer lo que quiere debe tener claro qué es lo que quiere hacer para no dejarse llevar por las corrientes de las demás personas*.

La profesora resalta dos conceptos de lo que dijo la estudiante: libertinaje y libertad. El primero viene a ser, según el capítulo del libro, haz lo que quieras. La profesora dice que los estudiantes deben aprender a manejar los dos conceptos. Se corta la explicación porque la profesora contesta su teléfono siendo las 7:48 am. Al colgar la llamada, la profesora hace una pregunta retórica: *¿por qué no podemos recibir llamadas? Porque se pierde el ritmo, la idea central, lo que ella [estudiante] estaba hablando y mencionando allá, ella se puso muy juiciosa, muy dedicada a hacer la lectura que en última no es cansona y le dedica máximo media hora... es el hábito de la lectura*.

Se pregunta a los estudiantes qué otros libros están leyendo en otras asignaturas... en este momento entra una profesora e interrumpe la clase. La profesora la atiende y hablan durante unos 6 minutos aproximadamente. Entre tanto, los estudiantes hablan.

Hoy si ha sido como el día mío... cuando uno revisa las normas, cuando ve uno que con el incumplimiento de ciertas normas perjudica a muchos, es donde uno tiene que entrar a la reflexión... contestar el celular, atender al profesor, atender al estudiante... eso significa que definitivamente hoy aquí con ustedes tuve que hacer mucha reflexión y replantear mucho las normas con respecto a como debo trabajar: 1. Nada de celular. 2. Nada de abrir la puerta. Así que de ahora en adelante el que llegue tarde toca dejarlo afuera... estas cosas me llevan a reflexionar que estoy incumplíendome a mi misma la parte ética, estoy perjudicando a los estudiantes porque llevábamos un ejercicio de estar haciendo la reflexión sobre la lectura. Ya entienden qué es la parte ética cuando uno la reflexiona, es mirar lo que uno está haciendo y cómo perjudica...

Se continua con el tema de la libertad, definida por la profesora como la toma acertada de decisiones y que con los actos no se perjudica al otro. tomo decisiones para el bienestar de todos.

Cuando se pregunta por el capítulo 4, opta porque levanten la mano los estudiantes que hicieron la lectura. En toda fueron 5 de unos 25 estudiantes. La profesora dice que no va a seguir trabajando así, para la próxima clase los estudiantes deben terminar de leer el libro y cada uno se prepara para la exposición.

Código Observación: O24-F2		
Fecha: 13 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 7-9h
Duración audio: 1:22:01	Asignatura: Didáctica de las Matemáticas	

La clase inicia con una llamado al aseo de parte de la profesora F7. Hoy es el día escogido por la institución para celebrar el día de la mujer en las dos primeras horas de clase y en el resto de la jornada hay una jornada deportiva. Los estudiantes no preparan nada, ante esto el profesor sugiere que no tiene un buen coordinador de convivencia en el grupo. Se reitera el tema del aseo y de las basuras en el aula.

Se inicia con la siguiente pregunta: *¿cómo formar hábitos para que esos maestros los repliquen con los alumnos? ¿Con qué criterios? ¿Puedo exigir de lo que no doy?* Los estudiantes responden que creando constancia y con práctica. *¿Cómo puedo exigir que un estudiante llegue a tiempo si yo soy el más retardado del colegio? ¿Cómo puedo exigir que no tiren basura si yo lo estoy haciendo?* Ante esto se dice que Albert Einstein decía que el ejemplo es el mejor maestro, el cura predica pero no aplica.

Se menciona que la formación de maestros es complicada porque el maestro, con todo el respeto, y pidiendo el favor de ubicarse en el contexto en el que va a laborar los estudiantes, es decir, la básica primaria del área rural, ubicarse en el zona del campo y con los niños que viven en otras condiciones distintas a las que las escuelas de la ciudad, dice que los niños del campo son excelentes si el profesor los sabe manejar.

El profesor cuenta una anécdota personal de los tiempos en los que comenzó a trabajar en la zona rural en una escuela de difícil acceso. Esto significa que no hay carretera, transporte público, población de las veredas... *¿con qué se va a motivar a ese niño para que asista a la escuela?* Los estudiantes participan ante ese tipo de preguntas, sin embargo, son los mismos de siempre. Se hacen constantes cuestionamientos a los estudiantes acerca de si sean preguntado por este reto que representa la escuela rural. Se habla sobre el concurso docente actual, muchos de los profesores que están participando por una plaza no esperan una en la ciudad, los normalistas deben pensar en la vacantes en la zona rural, en las veredas...

Ante esta situación el profesor dice que si están dispuestos la labor docente debe ser realizada con cariño, hay que prepararse bien, ubicarse en el contexto. Se cuenta otra experiencia que tuvo el profesor el día anterior sobre el sistema de salud, se encontró a un profesor, buscar retribuir lo que se maestro le dio. Básicamente estas fueron las enseñanzas o las reflexiones de la experiencia, luego, se hace conexión con el tema de la contextualización sociocultural y laboral no tan "amigable" si el profesor no tiene claro este panorama.

Se continua pues con la pregunta sobre cómo formar hábitos sin agredir a nadie. Una estudiante dice que dar ejemplo. El profesor utiliza el ejemplo de recoger la basura, decirle y repetirle al niño eso para qué sirve. Esta reflexión sobre cómo formar hábitos y cómo ubicarse en el contexto es una tarea para ser revisada y evaluada.

Se pasa a otro tema de la clase, las notas del primer corte del semestre. A cada estudiante se le da su nota final y se hace mención a las ausencias y los retardos. Para claridad entre el profesor y los estudiantes, se le da la nota a cada estudiante y se multiplica por el porcentaje asignado para este periodo. Se hace una proyección de semestre y los porcentajes para tener la nota final del curso.

Se explica el trabajo del día de hoy. Se hace el resumen del curso hasta el momento y lo que debe haber en la carpeta con los documentos que se les ha facilitado: 1. Didáctica de las matemáticas. 2. Historia de las matemáticas. 3. Recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas. 4. Aprender matemáticas. 5. Lineamientos del MEN.

¿Es conveniente que un niño maneje calculador, celular, Tablet, para aprender matemáticas? los estudiantes dicen que no fortalece la creatividad. Para lo básico y en el espacio rural en que se ubicarán los normalista no se recomienda. El profesor orienta la discusión a utilizar los recursos del medio como corozos, semillas, granos, en fin, tener en cuenta las condiciones socioculturales y económicas de la escuela. Esto no exonera al profesor de tener sus recursos. Se pone el ejemplo de algunas instituciones que cuentan con tecnología como una excepción en el contexto en el que se vive, las políticas que ayudan a la escuela, en otras se roba, haciendo un gesto de rasgar la cara.

Se habla pues de cómo enseñar en la era digital, haciendo mención a unos documentos para la lectura y a un artículo que le facilitó F7.

Se trabaja con dos documentos por mesa. Se pide iniciar la lectura a las 7:45 h. La lectura titula *aprender matemáticas puede ser divertido*, sacada de el diario El Tiempo el día 08 de marzo de 2015. Los estudiantes se demoran para iniciar el trabajo que se le ha puesto. El profesor dice que las notas fueron bajas porque son poco productivos en el tiempo de clase.

El profesor sale del aula porque va por el otro documento y copias del que se está leyendo.

A su regreso, el profesor entrega los documentos que deben leer sobre los lineamientos curriculares. Se interrumpe un largo rato con la llegada del café y las aromáticas y otros asuntos. La segunda parte de la clase se desarrolla sobre trabajo individual de lectura, asesoría y cosas varias. El texto entregado es: lineamientos curriculares del MEN. Elementos conceptuales en la formación de maestros. Mientras tanto, el profesor llama a lista y hace evaluación.

Después de un tiempo se procede a hacer la socialización de las lecturas. Se escoge a un estudiante para que explique las ideas centrales del texto. El artículo de periódico se desarrolla en varios pasos para aprender matemáticas, así que el mismo estudiante resume el cada parte. Luego se escoge a otra estudiante y se continua con esta misma dinámica.

Surge el tema del plagio y de la copia de un trabajo. En el consejo académico se tomó la decisión de seguir lo estipulado en el sistema de convivencia. Como una falta grave, se recurre al sistema de convivencia. Se hace énfasis en citar a los autores. Para esta clase, el profesor dice que no recibe trabajos impresos para evitar dificultades.

Se resalta la dedicación y la necesidad de invertir tiempo para aprender, más aun cuando van a ser maestros. El coordinador de convivencia hace un anuncio por el parlante y también llama al profesor al teléfono.

Para terminar la clase se vuelve a hacer una síntesis de la primera parte del curso, haciendo especial énfasis en los elementos de la realidad del contexto. También se reflexiona sobre las áreas obligatorias y el papel del maestro en la enseñanza de todas las asignaturas.

Se realiza la evaluación de las mesas y la participación.

Código Observación: O25-F1		
Fecha: 16 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 12.2	Hora: 7:15-8h
Duración audio: 22:45 Min.	Asignatura: Ética	

La jornada inicia con la reflexión, orientada por la religiosa que hace parte del grupo de estudiantes del PFC. Mientras transcurre dicha reflexión, el profesor escribe en el tablero los aspectos que serán tenidos en cuenta en la clase.

Se comienza con una síntesis de la guía que comenzaron la clase pasada, destacando la importancia que tiene para los maestros... hay una interrupción por el parlante. Se pide sacar el cuaderno de ética para tomar apuntes.

Se menciona la reunión de profesores en la cual trabajaron el documento sobre las normales, para el caso de la formación de maestros, dice el profesor que este punto le ha llamado mucho la atención, lo que más le interesa al MEN es formar excelentes personas. Menciona el profesor que, según el documento, *lo más importante de formar una persona integralmente es que tenga excelente formación en principios, hábitos y valores... por eso elaboré esa guía, para estar en concordancia con la ley.*

Básicamente el profesor hace su discurso, orienta la clase de manera magistral, los estudiantes se limitan a escribir y tomar apuntes. Así, dice el profesor que *las cosas que usted [estudiantes] va a aprender teóricamente... eso usted lo encuentra en los libros, lo encuentra en internet, pero esa parte de la vivencia, del amor, del entusiasmo, de las ganas que usted le ponga a la vida, del optimismo que tenga para resolver problemas, la manera como usted es capaz de tolerar a los demás, de ser cooperativo, de ser colaborador, de buscar resultados positivos, eso se aprende en la práctica... y se aprende, más que todo, en el hogar... y del hogar se supone que a usted le están dando desde que nació muy buena educación. Educación es sacar lo mejor que usted tiene dentro. Esa función se pasa a los maestros, a los buenos maestros.*

El profesor aprovecha esta momento para hablar sobre la vocación de ser maestro, mencionando el sistema de ingreso al magisterio y cómo se heredaban la plaza docente hace tiempo. Dice que los profesionales tiene el conocimiento disciplinar, pero carecen del sentido de la pedagogía. Es gente que sabe mucho, pero tienen las formas, los métodos, las estrategias para enseñar y tampoco saben los principios, hábitos y valores de un maestro. Resalta la necesidad que tiene el maestro de conocer los principios de la labor educativa.

Se realiza la fundamentación teórica sobre los principios, hábitos y valores. Es así como el profesor define *principio* como *verdades profundas y universales... son prácticos, se llevan a la vivencia cotidiana, afectan el comportamiento de la persona, se obtienen resultados prácticos en la vida real.*

Los valores, según la guía que preparó el profesor, son *creencias que pueden ser personales o colectivas que ayudan a fomentar el comportamiento o el pensamiento. Los valores son relativos porque dependen de la persona (unos valores son más importantes para uno que para otros). Hay culturas donde lo más importante es determinado valor, para otras comunidades no. Son relativos porque evolucionan con el paso del tiempo y los resultados también son positivos.*

Se pide a los estudiantes que piensen cuál se los cinco valores que les da el profesor es más importante: verdad, perdón, amor, respeto, justicia.

La gente habla de la pérdida de los valores, ¿será que los valores se están perdiendo? Ustedes qué dice:

Estudiante 1: si, porque creo que en el siglo XXI se ha hecho la libre expresión, cierto, entonces yo pienso que hay muchas cosas que se han dejado de... practicar... por el libertinaje.

Estudiante 2: Yo creo que no se han perdido tanto sino que los hemos interpretado de una manera diferente.

Ante estas intervenciones el profesor dice que los dos estudiantes tiene la razón, los valores no se han acabado, no se han hecho constantes, que nosotros no los practiquemos es diferente.

Se continua con la explicación sobre los hábitos. Señala el profesor que *son una acción repetitiva que se hace en forma constante, práctica, son periódicos, se repiten, nos definen como personas. Son positivos, negativos o neutros. Ejemplos: cepillarse los dientes todos los días... ser puntual, hacer ejercicio físico, leer diariamente. Hábitos negativos: fumar, manejar ebrio, molestar a las personas. Hábitos neutros: yo tengo la costumbre de bañarme de noche, utilizar la misma silla... (referencia a cosas personales del profesor).*

En la explicación el profesor vuelve al tema de los valores, diciendo que pueden ser morales (principios, mandamientos, normas que se deben cumplir). *Los valores morales son profundos y orientan el comportamiento de las personas.* Se hace la diferenciación de valores desde la antropología, psicología...

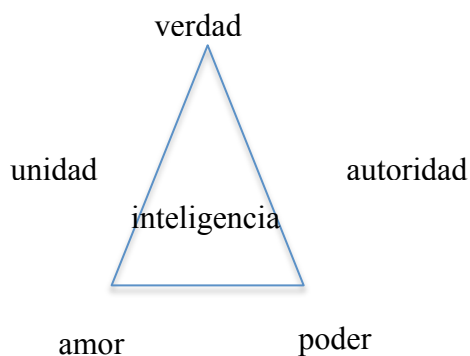
Estudiante: uno nace con los valores de la sociedad, pero a medida que uno va creciendo va desarrollando su propio pensamiento... los valores bueno y los malos, uno entonces se queda con los valores buenos.

El profesor aprueba en comentario y dice que se le adelantó, que la gente dice que no es lo que diga la sociedad, es lo que diga mi pensamiento. Ese el valor desde le punto de vista filosófico, que son aspiraciones.

Se hace un ejercicio: ¿qué piensa la gente cuando dice tu nombre?

Por último están los valores de los pedagogos como metas educativas: cosas que puedo sacar de las personas para que vivan bien.

En el tiempo restante de la clase se hace trabajo de la guía por tríos. Este es el esquema que el profesor hace en el tablero y que corresponde con los puntos de la guía que se deben desarrollar para la próxima clase. El esquema está basado en los 7 valores de una vida exitosa de S. Pavlina:



También, los estudiantes deben las consecuencias de cada uno de estos valores en la labor educativa de una maestro.

La clase termina antes de las 8 am mientras los estudiantes hacen el trabajo.

[Posturas valorativas: a la luz de la religión.

Acciones: responsabilidad con la elaboración de guías.

Actitudes: disposición, trato cariñoso y amable, respetuoso.

Hechos puntuales: anécdotas propias.

Análisis crítico de la realidad: no aparece.

Reflexión sobre normas: ¿?

Los estudiantes copian, toman apuntes de lo que dice el profesor, ocasionalmente dan una opinión o cuentan una experiencia].

Código Observación: O26-F7		
Fecha: 16 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13 – Laboratorio de física	Hora: 9:15-10h – 10:40:11:28h
Duración audio: (a) 48:04; (b) 06:25; (c) 41:05	Asignatura: Evaluación escolar	

La primera hora de clase se realiza en el aula, inicia a las 9.12h. Hoy se trabajará sobre la guía No. 1.

En primera instancia, la profesora dice: "...cuando uno es maestro, yo creo, que la actitud de unos jóvenes maestros tiene que ser diferente. Yo no tengo que venir a llamarles la atención, a regañarlos porque yo no estoy en ese plan, ustedes son personas, algunos adultos, la mayoría..." También, dice que en la reunión para evaluar la actitud de los maestros aspirantes del PFC se trató el tema del mal comportamiento de algunos de ellos, de la responsabilidad que debe tener un maestro: "la semana pasada hubo una reunión para evaluar el desempeño académico y la actitud de los maestros aspirantes del PFC. A mi me parece que es de muy mal gusto, yo se los voy a decir con cariño, a mi me parece que es de mal gusto de muchachos que van a ser maestros hablan de mal comportamiento y de algunos de ustedes hablaron de comportamientos que no corresponden al nivel de ustedes; de la responsabilidad, algunos de ustedes no tienen el nivel de responsabilidad al nivel que están. Uno no concibe un maestro irresponsable, uno no concibe un maestro que no tenga compromiso con lo que hace, uno concibe un maestro que no tenga la responsabilidad con su proceso de aprender. Ustedes todavía son aspirantes a maestro, son candidatos... ¿cuál es mi invitación y mi llamado? el último día que yo vine aquí, yo entiendo que los estudiantes pueden tener problemas y dificultades, claro que si, por eso somos humanos, la condición humana es esa, pero lo que yo no entiendo y no acepto son comportamientos de niños, yo no quiero volver a ver eso, ese no es un espectáculo agradable en el salón de clase. Segundo, yo quiero tener maestros comprometidos porque del tema de la evaluación es un tema fundamental en la vida profesional de un maestro. Que tal un maestro que no sabe evaluar... yo los quiero ver dispuestos, los quiero ver con ganas de aprender".

La profesora invita a los estudiantes, menciona la condición humana, ella no acepta comportamientos de niños en este nivel de formación de maestros. Asimismo, la profesora señala que quiere tener maestros comprometidos porque el tema de la evaluación es fundamental en su vida profesional.

La profesora dice: "yo los quiero ver dispuestos, con ganas de aprender". Espera que con la guía, los estudiantes conozcan la ley de evaluación que hay en Colombia; sin embargo, manifiesta que le ha quedado un sinsabor con el desarrollo de la guía porque los estudiantes no leen lo suficiente y, según ella, lo que leen no lo entienden.

Se empieza a hablar detalladamente de la guía. Hace énfasis en la pruebas de calidad que se utilizan en el país y la preparación que deben tener los estudiantes de parte de los maestros para poder enfrentarse a ese tipo de pruebas. Dice: "por eso son los fracasos de la educación colombiana porque el maestro no es consciente de lo que hay más adelante, mi responsabilidad

es hacer aquí abajo [primaria] para que allá arriba [bachillerato, universidad] funcione".

Ya entrando en el tema de la guía, la profesora dice que le quedó un sinsabor porque los estudiantes no leen lo suficiente y lo que leen no lo entienden. Se revisa punto a punto la guía. Se menciona que la parte introductoria es sobre el conocimiento de la ley y, en la parte de las pruebas para medir la calidad de la educación, es, según la profesora es fundamental para un maestro. La profesora dice que "cuando ustedes [estudiantes] sean maestros, van a tener que preparar a los niños para las pruebas SABER... por eso son los fracasos de la educación colombiana, porque el maestro de atrás no es consciente de los que hay para adelante: eso que lo hagan... no, es que mi responsabilidad es hacer aquí abajo para poder que arriba la cosa funcione".

Se señala un aspecto de cronograma de actividades, la profesora dice que hay que acelerar la marcha porque este trabajo cuatro horas más de las planificadas ya que los estudiantes "no dan la medida, hay que leer mucho para que usted pueda rendir en este curso de evaluación escolar".

Una vez se ha trabajado el decreto 1290, la guía No. 1, la profesora dice que enviará, a través de un monitor, las lecturas y el material del curso. Al respecto, la profesora menciona que se tuvo que demorar cuatro horas más en este trabajo porque "ustedes no dan la medida". Dice que deben leer mucho para que pueda rendir en este curso de evaluación escolar.

La guía que se trabajará el día de hoy tiene por nombre enfoques y tendencias de la evaluación. En el aula no hay energía y tampoco *videobeam*, se cambia el plan, de va a ir leyendo... en este momento dice: "vea jóvenes, ya me sacaron la piedra". Se molesta, pero continua con su discurso: ¿qué es un enfoque y qué es una tendencia?. Hace énfasis en la claridad conceptual que debe tener el maestro dentro de la pedagogía. De esta manera se explica que quiere decir el término enfoque en evaluación. Seguidamente se dice que hay muchos enfoques según cómo se entienda la evaluación. si la evaluación es vista como un proceso de formación, la evaluación deberá ser cualitativa, siguiendo los planteamientos de Gimeno Sacristán.

La profesora habla todo el tiempo, desarrollando sus ideas teóricas. Explica el enfoque formativo, la evaluación sumativa -haciendo la aclaración que no es mala n negativa, es más, es importante y necesaria-. Respecto a la evaluación sumativa, pone el ejemplo de algunos colegios de Manizales que trabajan con esta evaluación, hace unos comentarios sobre la formación femenina y la formación académica, no los amplía, pero si lo deja en el aire. Así, explica la escala numérica de evaluación que emplean en dicha institución educativa privada. Hace la comparación entre las estudiantes de este colegio privado que, según ella, "se ponen tristes" por estar en el promedio y no pasar, mientras que, dirigiéndose a los estudiantes de la normal, están "felices porque están ahí, con los pies en el alambrado".

Así, dice que en su experiencia docente, no considera que lo sumativo riña con lo formativo, tienen que ir de la mano. Ahora pone el ejemplo de la Normal, dice que el escenario de la formación de maestros debe ser de muy alto nivel. "¿Cuántos de ustedes tiene desempeños superiores? yo estoy casi segura que la mayoría están en desempeño de 3.5 a 3. Y usted está cómodo, feliz, porque a usted le importa cuánto le pongo, no cuanto aprende, entonces la parte formativa...".

Se menciona el enfoque de la evaluación transformadora, considerándolo como un enfoque contemporáneo y de lo que hablan los teóricos hoy en día. Hace mención a los jesuitas y a distintas organizaciones religiosas que manejan centros educativos. "La preocupación suya debe ser mejor maestro cada día, mejor persona, en cada una de sus prácticas pedagógicas y usted tiene que venir aquí feliz porque usted logró una transformación en usted mismo".

"La evaluación es un proceso de convencimiento personal"

"Cuando uno como maestro prepara una guía, la letra menuda los estudiantes no la leen, usted lee la pregunta, es consciente, eso no importa, usted lee la competencia de la guía, yo qué tengo que demostrar en esta guía, usted es consciente, hueste lee los indicadores, qué indica que usted es competente en el conocimiento del decreto 1290 que es la única ley de evaluación que tenemos en Colombia, qué tan competente es usted, si usted hizo el trabajo consciente, usted tiene su merecido y laque no le quedan allá un mundo de lunares negros y esos lunares negros se los irá quitando en la medida en que usted vuelva a leer, a aprender, a reflexionar, sino eso no nos sirve para nada".

Luego habla sobre los indicadores de la competencia, específicamente los indicadores en el Ser, "El estudiante es reflexivo en la lectura. Yo donde veo la capacidad de reflexión suya, cuando usted escribe... cuando yo le digo: asuma una posición personas frente a al texto. Entonces a mi me dice: yo opino que el texto es muy bueno y que el señor escribe muy bien y muy bonito. Pero no hay posición personal, no hay posición frente a lo que dice el otro porque no hubo reflexión. La parte del ser a qué se refiere, a las actitudes. esas actitudes permiten transformación y permiten formación".

A manera de confusión, la profesora dice que las diferentes posturas de evaluación no riñen unas con otras, un autor siempre toma como referente a otro autores porque siempre le va a servir como motivo de reflexión. Los autores hacen comparación entre las distintas teorías, teniendo en cuenta los planteamientos distintos que hay en otras teorías.

En esta primera parte de la fundamentación teórica, la profesora dice que los enfoques son las teorías y que las tendencias es hacia dónde va la evaluación. El indicador del saber le permite al estudiante demostrar la capacidad de aprendizaje, para comprender, para analizar. La guía, según ella, propicia el momento para que los estudiantes reflexionen y confronten esa teoría que se está estudiando; sin embargo, se hace énfasis en seguir las instrucciones, dice pues que los estudiantes no siguen ponen atención. "un maestro que no lee no aprende, un maestro que no lee nunca va a tener el conocimiento para dar orientaciones".

El indicador del hacer, explica, es qué es capaz el estudiante de hacer con el conocimiento. En esta parte la profesora hace una explicación de lo que los estudiantes debieron haber hecho en un ejercicio de la guía, que, al parecer, no entendieron. Ella dice que los estudiantes se quedaron "corticos" porque les faltó reflexionar. Así pues, resalta la importancia de seguir instrucciones como una competencia que deben tener los estudiantes.

Se pasa a la parte de las tendencias, que se piensa hay en día en el país de evaluación. La profesora manifiesta que la tendencia en Colombia es evaluar la calidad a través de las pruebas SABER en todos los niveles. También esta la tendencia del diagnóstico, haciendo la crítica al país que, en si afán de diagnosticar todo, no se concretan planes de desarrollo. Y dice: "Mire toda la pelotera que hay en el congreso con el plan e desarrollo". Y nombra una serie de temas álgidos, como ella los llama: las licoreras. Pone ejemplo de la Licorera de Caldas, que era la que producía el dinero para pagar a los empleados estatales incluidos los maestros, unas décadas atrás. Se pregunta por qué hoy por hoy la licorera ya no es productiva, intenta dar una serie de respuesta desde la corrupción, el mal manejo, la mala administración.

Continúa diciendo que hablar de calidad es fácil, pero medir la calidad es difícil. los resultados de las pruebas saber no da la realidad de la educación colombiana, da un referente. Así, se pregunta qué pasa con los aprendizajes de los estudiantes. Le pregunta a los estudiantes cuantos son lectores competentes, ella considera que son muy pocos. Asimismo, señala que ella espera encontrar en el PFC estudiantes más maduros, reflexivos y críticos con los procesos de

aprendizaje, pero así no es porque no hay conciencia de los procesos. Añade que en Colombia el promedio de lectura es 1.5 por año, somos una sociedad inculta, no hay cobertura total de internet. Este dato lo saca de una entrevista hecha al Dr. Molano. Se remite al tema de las tics, acceso a internet y nivel de lectura.

Para terminar esta primera hora se pregunta si los estudiantes tienen dudas. Se refuerza el concepto de enfoque y tendencias. La profesora habla los 46 minutos que ha durado la clase, los estudiantes no participan o sólo lo hacen en momentos muy puntuales, lo cuales son muy reducidos.

Se hace un comentario hacia la importancia de enseñar en los grados iniciales la "ética de la comunicación", que se prenda a respetar los derechos de autor, que cuando se escriba un ensayo se cite de forma correcta.

Segunda hora de clase (10:30 - 11:30):

La segunda parte de la clase se realiza en el laboratorio de física. Se continúa con la explicación de la guía, en estos ejercicios la profesora pide asumir una posición crítica ante la evaluación, no ser criticón, señala pues que ser crítico es tomar postura frente a los textos que leyó sobre evaluación.

La función de la profesora, según ella misma, es que el estudiante adquiera un bagaje amplio de conocimientos.

La profesora utiliza la proyección para repasar la guía y leer en voz alta los párrafos que a los que quiere hacer énfasis. Tras la lectura, el análisis que hace la profesora es el siguiente: "¿Cuál es el error que ha cometido la educación toda la vida? mide resultados, evalúa el proceso final". Añade que tras haber pasado en la Normal trece años, los estudiantes deben estar más formadores, ser más integral, más integradora, más ética, más respetuosa, de mejor convivencia, de mejores aprendizajes.

Siguiendo con su discurso, comenta su experiencia con el grado décimo: "esta mañana estaba evaluando con los jóvenes de décimo la guía, el tema de la guía es escenarios y ambientes educativos, qué es lo que yo estoy buscando, que los muchachos comprendan qué significa el termino escenario educativo y qué significa el término escenario de aprendizaje... la evaluación que les hice fue en equipo y consistió en lo siguiente: ¿cuál es el escenario educativo que les ofrece la Normal a ustedes? ¿Cuál es el escenario de aprendizaje que tiene la Normal?... Yo creería que si un estudiante tiene claro el concepto de escenario sabe para qué está aquí, para ser maestro, ese es el escenario educativo, aquí no hay otro".

La profesora hace mención al sistema educativo de los Estados Unidos, específicamente a la formación de maestros, dice que muy poca gente quiere ser maestra ella. Habla de cuatro egresados que trabajan allá, de la violencia de los estados unidos y en a escuelas, el porte de armas, la policía dentro de las instituciones educativas, el maestro no pelea con los estudiantes, vigilancia.

Señala pues que en Colombia interesa más la calidad de los que se aprende porque el estado considera que la gente es buena y se pregunta: "¿Cómo va a ser la escuela en el postconflicto, un camello, y maestros se van a necesitar. Miren, el Aula del Sol el año pasado la terminaron y ahora, corriendo, de un día para otro, Don Jorge necesitamos estos muchachos aquí, y Don Jorge ya se había desecho del aula del sol. Porque el postconflicto nos va a llevar a allá, la educación va a tener que jugar un papel fundamental en el tema del postconflicto, ¿los maestros estamos preparados para ello?, quien sabe, habría que hacer muchos análisis ahí".

Un estudiante pregunta sobre las posibilidades de trabajar fuera siendo normalista, la profesora

responde que se homologa el título y depende del sistema de contratación. Se pone el ejemplo del estado de Georgia en Estados Unidos, se buscan maestros con dominio de un área específica, que sea licenciado, y que no tenga antecedentes disciplinarios... "llevan mucho maestro de Bogotá, Medellín, barranquilla, yo no se si los maestros costeños son mejores que los de acá".

Parte subjetiva de la evaluación del aprendizaje. Referencia a la lectura de El Tiempo sobre el planeta Mercurio, la validación del conocimiento, cuestionamiento hacia la ciencia.

"En la evaluación siempre hay una parte subjetiva. Es el maestro el que valora su aprendizaje y que criterios tiene el maestro, bueno, uno busca acercarse lo más realmente posible a lo que plantea el estudiante". La evaluación siempre hay subjetividad porque la hace una sola persona, por eso existe la co-evaluación y la hetero-evaluación.

En el siguiente ejercicio de la guía, la profesora comenta que va a poner a pensar a los estudiantes, siendo críticos y reflexivos con la siguiente pregunta: ¿por qué la evaluación es un tema polémico en el proceso educativo? la profesora dice que esta es una pregunta dura de responder, cómo se explica la parte subjetiva de la evaluación, qué estrategias propondría. Dice que en la guía anterior, ella no profundizó en estrategias de evaluación, razón por la cual los estudiantes se quedaron "corticos" y no tiene claro el concepto de estrategia. Seguidamente hace una lista de estrategias como la prueba escrita, el taller, la rúbrica, etc. Hace la diferencia con los recursos.

Se pregunta si hay preguntas o dudas. Se vuelve a hablar sobre el tema de la subjetividad en la evaluación y establece los siguientes ejemplos diciendo que lo subjetivo es lo contrario a lo objetivo, está ligado a los sentimientos: "yo tengo que defender mi pellejo si soy yo, el muchachito, profe no le puedo entregar el trabajo porque se me quedó, y usted le va a creer, lo más seguro es que no lo hizo, eso es subjetivo". "yo como enredo al profesor, hay estudiantes, uno sabe, que realmente hacen el trabajo, hay otros que copian".

La profesora sigue hablando de humanismo, filosofía y sobre los alemanes como una sociedad con un alto sentimiento nacionalista, "por eso los alemanes se creen la raza más perfecta del mundo, los alemanes eso si tienen, son radicales, tiene un sentimiento racionalista eterno". Se hace alusión al conflicto en Ucrania, con bastantes imprecisiones y se concluye como "es un tema muy difícil".

Explicando la guía que deben hacer dice: "leer y extractar y colocar allí, todo está en el texto". El aprendizaje como acto de escucha y visión, no se siguen instructivos: "entrenar a los niños para que sigan instrucciones", "si usted está atento y sigue el instructivo no tiene pierda", "nosotros somos muy conductivos en el enseñar y en el aprender".

11.28 se acaba la clase.

Código Observación: O27-F5		
Fecha: 16 de marzo de 2015	Lugar: Aula Grado 13	Hora: 11:38-12:23h
Duración audio: 16:30 Min.	Asignatura: Educación artística	

La profesora intenta empezar la clase, pero hubo un robo de unas cartucheras, así que los estudiantes tratan de solucionar la situación. Se llama a la coordinadora del programa.

La clase se desarrolla sobre la socialización de unos trabajos manuales en los que los estudiantes aplicaron una técnica. Se pregunta a los estudiantes para qué sirve esta técnica, los estudiantes responden que para hacer tarjetas, también cuando estén enseñando las letras, los colores. En

principio los estudiantes no participan, casi se elige quien responde y siempre empiezan las mismas estudiantes que participan. "... También es posible para que el niño vea parecer esa letra, cuando le estén enseñando algún tipo de letra, pero con esto al niño se le convierte en magia...".

La actividad siguiente es que cada estudiante exponga su trabajo en público: "escuchamos a todos y cada uno de los compañeros, cada uno tiene una obra de arte diferente y es tan valiosa la que hizo cada uno como la que hicieron los compañeros, vamos a observar y a escuchar, en este momento piensen en un nombre para esa obra".

La profesora se dirige a los estudiantes por el apellido. A medida que pasan los estudiantes mostrando su trabajo, la profesora hace recomendaciones sobre la técnica, se felicita y aplaude por la calidad del trabajo. La profesora va llamando a lista, pero en desorden.

La profesora le dice a un estudiante que se disculpe con la compañera por no escucharla. Los estudiantes gritan y se emocionan con la actividad, hay desorden, pero se hace la exposición. Se llama la atención sobre el vocabulario de algunos estudiantes.

Después de esta actividad se piden los materiales para la próxima clase y se felicita "porque fueron muy creativos", se puntualiza en el esfuerzo para hacer las cosas y el buen uso de la técnica.

Se da una interrupción de estudiantes de otros cursos que entran al aula dando un regalo por el día de la mujer.

La segunda parte de la clase, que en verdad son los últimos 5 minutos antes de que los estudiantes vayan a almorzar, se dedican a hacer un comentario sobre la lectura sobre el significado del dibujo en el niño. Hay una interrupción por la cuestión de una llave. Se pide silencio para continuar: "por favor respetémonos". La profesora menciona que de un análisis general de los dibujos que hagan los niños se puede hablar con el psicólogo de la institución, esta persona es la que profundiza ya que este no es el campo del maestro, pero es importante saber enfocarlo y dialogar con el niño sin juzgarlo.

Código Observación: O28-F12		
Fecha: 17 de marzo de 2015	Lugar: Sala de Informática	7:15-8h
Duración audio: 48:16 Min.	Asignatura: Práctica Pedagógica Investigativa (grado 13)	

Esta clase se desarrolla sobre los temas de contextualización y formulación de problemas de investigación. Es con el grado 13 y se realizó en el aula de sistemas de la Escuela Normal. He llegado tarde porque inicialmente venía a observar otra clase. Cuando ingreso a la clase la profesora ya ha iniciado el tema. Se refiere a los estudiantes como *miren niños* con el fin de darles instrucciones sobre cómo seguir los pasos de un proyecto, se pide copiar y pegar la situación problemática de un grupo con el que se trabajó el semestre pasado, pero adaptando a los grupos con los que está trabajando ahora.

Se hacen preguntas sobre cuáles son los puntos que se deben tener en cuenta a la hora de formular un proyecto: formulación del problema, preguntas, justificación: *a mi me gusta primero la justificación porque estoy explicando por qué es tan importante esto que voy a investigar, los objetivos como el para qué del proyecto*, según la profesora.

Se dice que si tiene lo anterior bien la pregunta ya sale sola, como si fuera un proceso lineal y no reflexivo para volver sobre los aspectos y modificarlos, cree que eso puede suceder, pero en

este proceso no. Se pide a los estudiantes que lean la pregunta del proyecto de comprensión lectora. Los estudiantes empiezan a decir varias cosas: de qué manera, cómo potenciar, etc. La profesora solo dice No, No, ¿Cómo los niveles de lectura potencian o fortalecen la comprensión lectora de los niños de transición?. dice que esa es la pregunta y no se van a salir y ya está definida. Hace la misma pregunta a los estudiantes del proyecto de matemáticas. En tono fuerte dice *pues uno de matemáticas*, refiriéndose a que le responda un estudiante de este proyecto.

La forma como se está enseñando a investigar a los normalistas es mediante la imposición de unas preguntas casi estáticas, sin embargo, es importante que los estudiantes tengan y hagan una contextualización para poder aplicar o desarrollar esta proyecto. *Entre más rápido, más rápido nos graduamos y más rápido pasamos*. La profesora se refiere constantemente a los estudiantes como *niños*.

Se continua haciendo la explicación de la tercera etapa de la formulación de un proyecto de investigación. Se propone tener una fecha para los antecedentes y el marco teórico. *La revisión literaria es lo mismo que antecedentes, yo lo quiero llamar así para no confundirnos porque eso lo va a encontrar así también y ya después hacemos el marco teórico*. A continuación se explica la construcción del marco teórico. Se dice que con estos proyectos de va a crear conocimiento. Se pide buscar todos los teórico y resumir lo que le sirve a cada estudiante. La profesora dice que hay una sola definición de pensamiento lógico. *Revisar la literatura es que usted busca muchas investigaciones sobre un mismo tema... se leen por ahí unas 5 o 6, yo me leería unas 10 y escojo 3 que tenga la misma mirada mía, de mi proyecto y cojo ese marco teórico y lo leo y lo ajusto y lo completo y completo el mío. eso quiere decir quién más ha investigado sobre lo mío*.

Voy a explicar la parte investigativa, pero como lo vamos a articular a la parte pedagógica... niños... esto lo estamos haciendo... pero para hacerlo dejamos de ir a práctica... no. Entonces según muchos autores de la metodología de la investigación sin la situación problémica no puedo formular y es verdad... tengo que estar siempre en el campo de investigación...

Las preguntas que se hacen durante la clase son de tipo si o no para marcar en procedimiento que deben seguir en el desarrollo de la investigación, por ejemplo: *¿usted se va a seguir observando y arreglando sus apuntes? ¿qué tienen que hacer? ya hay que ir a desarrollar el currículo, mejor dicho, que nadie me oiga, ya hay que ir a dictar clase*.

Una estudiante hace una intervención, la profesora dice que muy bien y hace que los otros estudiantes aplaudan a la estudiante. Se plantea la articulación de la investigación con la intervención didáctica. La formadora es quien coordina los proyectos de investigación, de esta forma, da instrucciones precisas a los estudiantes sobre qué deben hacer: *usted se va a ir a la escuela este jueves, entonces, vamos a aplicar un pretest para ver cómo los niños están en comprensión lectora, para ver cómo los niños están de pensamiento crítico y para ver cómo están de pensamiento lógico. Por eso, copien lo que voy a hablar y se los voy a soplar (decir), por eso el primer objetivo específico de nuestra formulación es diagnosticar los niveles de tal cosa de los niños de transición. es el primer objetivo. entonces no me ponga que hacer talleres... no... ¿me entendieron?. Aplicamos un pretest y luego ahí mismo... yo les sugiero que los jueves trabajen las intervención didáctica, por qué, porque son los días que nosotros visitamos y para valorarle mas y mejor la visitadora vean que usted está haciendo la operación... no se dice dictar clase, se dice orientar el aprendizaje*.

la formadora dice de manera clara las instrucciones de lo que deben hacer los estudiantes: *aplica el pretest, hacer cinco clases, cada clase tienen sus actividades y, cuando aquí lo determinemos,*

yo les digo cuando, aplican un pos test. Entonces decimos: mire como empezaron los niños, yo intervine didácticamente y quedaron así, y podemos concluir muchas cosas. Sistematizamos pretest y pos test y hacemos una comparación y decimos que mi intervención fue provechosa o no sirvió de nada... en este momento estoy haciendo una compilación de libros para mandarles, ustedes vaya escogiendo de ahí para hacer su marco teórico.

Se hace la siguiente pregunta: *¿yo qué hago con esa intervención? ¿qué creen que se hace con eso? yo dicté la clase, con actividades y qué... la evalúa... ustedes qué van a hacer con eso... miren aquí pasa algo y usted lo va a escribir donde, en el diario pedagógico....* Las preguntas se hacen, pero no se da tiempo que los estudiantes respondan o, si responden, no se escuchan sus respuestas y la formador continua con su exposición.

...me preguntaron que cuáles eran los proyectos más importantes y yo dije que los de tercerito, pues tercer semestre...

Código Observación: O29-F9		
Fecha: 17 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 8:13-9h
Duración audio: 15:14 Min.	Asignatura: Didáctica de la literatura infantil	

La clase cuenta con el acompañamiento de un practicante de un programa de licenciatura de la Universidad de Caldas.

La profesora titular de la asignatura inicia con una intervención aclaratoria sobre el argumento de referencia y argumento de autoridad. Este tema está orientado hacia la citación, a manera de instrucción sobre hacerlo dice: *...el argumento de autoridad, debe colocar, dice, dos puntos y abro comillas, escribo textualmente, cuando yo digo textualmente es con puntos y comas. Vamos a ser honestos, vuelvo a decir, copiar no es malo, lo malo es no decir a quien le copio. usted puede copiar, pero diga de quien es. y cierran comillas...*

Se pide silencio para seguir con la explicación, dice que tiene problemas con la escucha. Después, se hacen algunas aclaraciones sobre la guía en lo referente a la fecha de entrega. Mientras tanto, el practicante prepara la evaluación. La profesora pregunta quién necesita la guía para mandar a sacar las copias respectivas. Se recoge el dinero. Luego de resolver el examen, los estudiantes deben empezar con la guía número 2. las actividades están relacionadas con la definición de vocabulario.

Los estudiantes están en silencio mientras empiezan la evaluación. A las 8:25 am la profesora lee en voz alta las preguntas del examen, el cual está basado en un texto en particular. Las preguntas son de respuesta múltiple, se pide explicar uno de los argumentos del autor y dar su opinión. Luego, se ubica en la parte trasera del aula. El practicante camina por el aula a modo de vigilancia, recordando a los estudiante de una de las mesas que la evaluación es de manera individual y deben guardar los teléfonos móviles. El aula está oscura y no tiene servicio de energía. La formadora titular pasa revisando cuadernos por cada una de las mesas. Se hacen bromas con los estudiantes.

A las 8:48 algunos estudiantes se levantan y entregan la evaluación. El practicante entrega las guías para que continúen con el trabajo. Ahora el ambiente de la clase es ruidoso.

En uno de los comentarios finales de la profesora se resalta el valor de la honestidad en el trabajo, añadiendo que la revisión de *los mismos se hace con lupa*. La clase termina a las 9:07 am.

Código Observación: O30-F8		
Fecha: 17 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 9:08-10h
Duración audio: 52:06 Min.	Asignatura: Desarrollo humano	

En el aula de este grado no hay energía. La gestión positiva y negativa del aula se debe llevar en el cuaderno, se pide el favor a la estudiante encargada de esta tarea de hacer el registro. Antes de empezar se verifica el orden y la disposición de cada uno de los grupos de trabajo. La lectura de cierre de la primera guía de aprendizaje es sobre la escuela desde una perspectiva ecológica. La actividad de llama Stop de Lectura, funciona así: la profesora lee un párrafo, si un estudiante tiene una idea levanta la mano y hace la retroalimentación. A cada una de las intervenciones se le adjudica un porcentaje de evaluación.

Se trae a la clase el tema de la situación en Venezuela para la juventud. La carencia de recursos y las protestas... la formadora dice que les va a dejar la siguiente pregunta a modo de reflexión: *¿vengo a la normal a pensar en mí mismo, a pensar en el otro, en lo otro?* vamos a ver si nos llevamos una respuesta hoy.

El primer párrafo leído es sobre el papel de la escuela y la familia para el desarrollo psicológico de los individuos. Una estudiante levanta la mano pidiendo la palabra, la formadora le pregunta qué le ha dejado el párrafo leído. También hace la siguiente pregunta: *¿qué opinan de lo que dice en esa cartelera de que los niños vienen educados desde el hogar? ¿cuál es su posición frente a eso?* Se hace una ronda de respuestas, los estudiantes expresan sus pensamientos. A la formadora le llama la atención la opinión de una estudiante, quien dice que la familia de ahora es disfuncional. La formadora manifiesta que *en eso hay que se cuidadoso, digamos que la familia ha cambiado y se ha transformado, una familia que sea tradicional no quiere decir que sea funcional.*

En las intervenciones de los estudiantes se usan expresiones como *nosotros en el aula de clase debemos...* la formadora anima y reconoce el pensamiento de los estudiantes *diciendo qué percepción tan interesante...*

Se pone un estudio de caso: se espera que los niños traigan un cúmulo de valores de la casa, ese paquete de desarrollo integral. Qué espera uno del desarrollo de sus clases... pero uno encuentra otras cosas en el camino y uno tambalea en el camino. Se pone un ejemplo sobre unos adolescentes que fueron sorprendidos teniendo sexo en la institución educativa. Ante esta situación controversial, la formadora orienta el tema de la siguiente manera: *¿si usted es ese maestro que ve esta situación, qué actitud tomaría? ¿Un adolescente necesita explicación para tener no tener sexo en el colegio al medio día?*

resaltando la opinión de una estudiante, se menciona que un alto porcentaje de adolescentes en este contexto pareciera que disfrutan de cierto grado de exhibicionismo. Se plantea entonces el tema de la intimidad, el pudor, el respeto por uno mismo, no la mojigatería. Familia como escenario de construcción de valores. Para hablar de desarrollo humano en la escuela falta un prefijo: corresponsabilidad.

Hay murmullo y la formadora pide silencio, dice que la clase se le está haciendo pesada. Ante esto dice: *el asunto que acabo de tocar es muy serio. Teoría hay lo que quiera, la realidad hay que sentirla y hay que visualizarla y hay que saber a qué nos vamos a enfrentar el día de mañana que tengamos una título en la mano... si desde ahora nosotros no estamos pensándonos como agentes de desarrollo humano en la sociedad, apague y vámonos...* se hace

otro llamado de atención, ahora sobre el uso de los móviles, lo que hace que los estudiantes no estén conectados con la clase. ¿hasta cuando los voy a ver así?

Se continua la exposición entre la relación entre escuela y familia en el desarrollo humano. La formadora en varias ocasiones hace la pregunta sobre cuál es el elemento común entre familia y escuela para el desarrollo humano. Los estudiantes no responden a la pregunta. Ante esto manifiesta: *me preocupa porque a estar alturas ya deben estar familiarizados con la ley de convivencia escolar, tienen que estar familiarizados con alguna normativa escolar que regula la convivencia, las relaciones en la escuela y parte del quehacer formativo.*

La persona del maestro es una actor fundamental en la vida de los niños y niñas. Uno es maestro, agente social en cualquier lado. Se vuelve a hacer la pregunta sobre cómo deben actuar el maestro en la situación planteada, centrando la reflexión en los escenarios educativos, en el papel del maestro y la escuela, en la tarea formativa.

Un recurso para la próxima clase es un programa radial sobre la erotización de la niñez para abordar los parámetros de desarrollo de la persona. Se plantea el debate que ha surgido en el país a partir de una noticia sobre un espectáculo de striptease para celebrar el día de la mujer y sobre el concurso de miss tanguita infantil. Se cuenta una experiencia personal sobre el tema de la erotización de los niños para exponer el tema.

Otro de los comentarios que hace la formadora en medio de la clase tiene que ver con la vulnerabilidad de la mujer, la agresión sexual a la que se enfrenta en todo el mundo, haciendo una comparación intercultural oriente-occidente. La escuela también puede general o propiciar ambientes centrados en el consumismo, en relaciones banales que nada aportan. La formadora dice que se ha sensibilizado con la situación que viven los jóvenes porque aún está criando a sus hijos.

Hoy dejo una invitación para ustedes, jóvenes: si ustedes en este momento sienten que se quedan cortos para responder, para asumir, la estadía en la formación de los estudiantes una jornada, dos jornadas, todo un año con ustedes, piénselo muy bien porque las familias estarán esperando mucho de cada uno de ustedes.

La última reflexión de la clase esta relacionada con el autocuidado diciendo, desde su experiencia en la escuela, que *uno trata de hacer una catequesis improvisada... para mi es muy importante que ustedes se miren como maestros en formación con un papel muy importante en el desarrollo humano integral de las personas que tienen a cargo y que ojalá nosotros seamos la pauta para los que vienen detrás de nosotros en la parte de responsabilidad frente al estudio, en la parte de responsabilidad frente a la práctica, en la parte de responsabilidad frente al desarrollo de los componentes... quisiera que quienes deseen hagan un acto de sinceridad con ustedes mismos y respondan esta pregunta y me la compartan: ¿cuál es mi perfil en este momento? Si yo saliera hoy como maestro cual seria mi perfil: ¿un perfil alto o un perfil mediocre?, ¿yo estoy con todas las herramientas, con toda la ética, con toda la apropiación de mi rol en este momento para ir a tomar a los hijos ajenos para darles mucho más?, ¿cuál es mi grado de desarrollo humano para velar por el desarrollo humano de los demás? Quisiera escuchar la opinión de un hombre en esta mañana. ¿el tema de la sexualidad sigue siendo femenino? ¿el tema del desarrollo humano sigue siendo cosa de una mamá? Yo llevo la comida a la casa, la mamá es la que carga con el cuidado, la estimulación y el desarrollo de los hijos. ¿será esa la mentalidad? Ante estos cuestionamientos no hay respuesta de los estudiantes hombres.*

Al finalizar la profesora se nota confundida con la situación de los estudiantes que tuvieron sexo en la institución el día de las elecciones. Comenta que a ella le interesa el pensamiento y cómo se

están formando los estudiantes como personas, los contenidos los encuentra en los libros o en internet.

Código Observación: O31-F11		
Fecha: 17 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 11:43-12:25h
Duración audio: 44:17	Asignatura: Asesoría	

La sesión de asesoría se realiza después de dos semanas de iniciadas las prácticas de los estudiantes en las distintas instituciones educativas. La formadora utiliza cosas concretas de los estudiantes y los pone como ejemplos. Asimismo, se hace una proyección de la jornada de autonomía. Un tema de que despierta el interés de la clase es sobre si el maestro en formación debe hacer el aseo de las aulas en los sitios de práctica. Esta situación desencadena algunas tensiones entre la clase y el formadora, quien cierra la discusión diciendo que *el maestro debe hacer de todo*. Otras actividades realizadas en la clase son la lectura del cuaderno viajero y también se conversa sobre la organización del aula.

Código Observación: O32-F11		
Fecha: 18 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 11.3	Hora: 7:12-8h
Duración audio: 12:46	Asignatura: Ética	

La clase comienza con una mención a la responsabilidad y al aseo. La formadora plantea que la falta de responsabilidad es un grave problema ético, también menciona que el orden y el aseo parten de la ética. La primera parte de la clase se dedica a la explicar como se van a hacer las exposiciones, los estudiantes pueden usar Power Point o hacer una presentación oral. En la segunda parte de habla sobre la evaluación del aspecto de convivencia del grupo. En el tablero se especifican los puntos de la clase: dispositivas, revisión del cuaderno donde está el proyecto de vida y la autoevaluación. En el aspecto de la autoevaluación, los estudiantes deben escribir sobre qué apropiaron de las lecturas hechas y para qué les ha servido. La profesora llama a cada estudiante y se recoge el material de apoyo, con esto se califica, menciona que no tiene tiempo para evaluar. Me dice que tenía otra estrategia, pero tuvo que cambiar porque no tiene más tiempo y una hora de clase es muy poco y la próxima clase tiene otra actividad.

Código Observación: O33-F2		
Fecha: 20 de marzo de 2015	Lugar: laboratorio física	Hora: 7-9h
Duración audio: 08:59 Min.	Asignatura: Didáctica de las matemáticas	

La clase inicia con la oración del Padre Nuestro, todos están de pie. El profesor no estará en la primera hora porque hay una jornada de preparación para las pruebas PISA; sin embargo, una docente los va a *cuidar*. Durante la primera hora los estudiantes hacen una lectura sobre los lineamientos curriculares del área propuestos por el MEN. Se propone un trabajo individual del

cual se debe entregar un informe de lectura. Mientras se hace esta explicación se percibe ruido y falta de atención. El profesor hace un pausa y dice que la idea es que los estudiantes no transcriban el texto sino que hagan *la digestión* a cada uno de los ítems sobre didáctica de la matemática. Hace el ejercicio con el primer punto: *¿qué significa una didáctica que se amolde al alumno?*.

La idea del formador es que los estudiantes no transcriban la lectura que deben hacer; todo lo contrario, hace énfasis en *digerir* esos contenidos. Las preguntas que hace están orientadas a conocer qué significa para los estudiantes aquello que dice el texto y dice: *aterricemos la lectura en el salón de clase*. Algunos estudiantes participan, por lo general siempre son las mismas personas. Ante las intervenciones de los estudiantes, el formador hace constantes preguntas sobre la definición de los conceptos que utilizan, por ejemplo, qué es didáctica, estrategias, etc. Estas preguntas se hacen con el fin de concretar los elementos de las lecturas en el contexto del aula y, específicamente, en el contexto rural que será el contexto laboral de los futuros maestros. Estas preguntas se orientan a las actividades específicas para que los niños (hipotéticos estudiantes) aprendan las matemáticas en un contexto rural, de difícil acceso, campesino, etc.

El otro texto para trabajar en la clase es sobre los elementos conceptuales en la formación de maestros, qué se deben tener en cuenta en la formación de maestros que van a orientar matemáticas. Los estudiantes deben hacer informe de lectura sobre los dos documentos, no hay una directrices específicas, cada estudiantes decide cómo quiere hacer el informe. El criterio de evaluación de esta actividad es el análisis de la lectura. La estrategia para saber si el estudiante hizo la lectura es mediante una evaluación pequeña.

Todos los documentos deben estar en la carpeta de cada estudiante porque en cualquier momento el formador lo revisa. Se pide a una estudiante hacer el reporte de los estudiantes que faltan y que llegan tarde. *En el nivel que ustedes están, yo digo que deben tener un acto de regulación, un sentido de responsabilidad, entonces yo me imagino que ustedes deben tener todo al día y deben ir muy bien. si hay alguna duda, pues la revisamos.*

Para la segunda pare de la clase, cuando el formador vuelve, pregunta si algunos estudiantes quieren ejercer su rol de maestros calificadores, ya que necesita necesito unos jurados para elegir los mejores trabajos del día del agua. Dice: *yo me los llevo, pero con un compromiso: por un lado que van a calificar muy objetivamente, segundo, exigentemente porque van a evaluar trabajos de décimo y de undécimo, tercero, terminan el trabajo en la casa, luego no vayan a decir que les dejé mucho trabajo. por último, va a tener unos criterios muy claros.*

El profesor se refiere a los estudiantes como *maestros en formación*, quienes deben tener sentido de la responsabilidad y de la autorregulación para llevar a acabo este ejercicio de evaluación. Los criterios que deben tener en cuenta para esta tarea son: contenido, creatividad, esfuerzo, dedicación, estética. En parejas los estudiantes se distribuyen por el laboratorio de física, cada grupo en una mesa evalúa el conjunto de carteles, maquetas, etc., discutiendo sobre la calificación de cada trabajo. Se escogen los mejores dos trabajos para exponerlos en los pasillos de la institución educativa. Cuando se termina el tiempo de la clase y los estudiantes se dirigen a sus otras actividades, el formador me dice que el ejercicio de evaluación plantea muchos dilemas morales, afirmando que la evaluación es uno de los aspectos mas complejos de la enseñanza.

Código Observación: O34-F9

Fecha: 24 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 8-9h
Duración audio: 52:35 Min.	Asignatura: Didáctica de la literatura infantil	

Esta clase está acompañada por el docente practicante, quien, en un primer momento, se encarga de hacer entrega de las evaluaciones de la clase pasada. Mientras tanto, la formadora titular escribe en el tablero las etapas de desarrollo del lenguaje: pre lingüística y lingüística.

Antes de entrar en el tema, se da un espacio a los estudiantes para que hagan una actividad de cuaderno viajero: un estudiante lee una noticia sobre la educación en Colombia, en la cual hacen una comparación con Singapur. Se plantea una discusión sobre la calidad de la enseñanza, los mejores colegios son los privados, las desigualdades, la educación para ricos y para pobres, etc. Esta actividad de cuaderno viajero se comparte con las familias, en este caso, una madre ha escrito su punto de vista sobre la noticia, diciendo que la calidad depende de sí mismo, del nivel educativo de la institución y expone el tema de los forjadores de paz. La formadora comenta al respecto: seguimos en lo mismo, brechas entre ricos y pobres. También hace alusión al sistema educativo: el maestro hace el proceso con honestidad, pero el sistema exige... no podemos dejar perder el año a los estudiantes, hay que pasarlos, ¿usted que se gana como maestro siendo honesto? Somos unos vendidos porque aquí sólo repartimos títulos... el maestro se va a estrellar con la realidad. Asimismo, hace mención a crear conciencia sobre la necesidad de aprender y del desarrollo de competencias.

Luego, la formadora hace una retroalimentación sobre la visita a los practicantes en las instituciones educativas, diciendo que encuentra grandes deficiencias en el saber de los maestros en formación. *El oficio de ustedes es transmitir conocimiento, la casa transmite valores como el respeto, el amor, etc.*

Después, se hace la revisión de la evaluación.

Se aborda el tema del aborto. La formadora hace sus comentarios desde una posición académica, de conocimiento científico. Dice que se estos temas se deben hablar desde el nivel científico, quitando las creencias religiosas de pecado y no pecado.

Hay mucho ruido en el aula mientras se hace la explicación magistral de las etapas del lenguaje. Antes de terminar la clase se recogen los trabajos.

Código Observación: O35-F8		
Fecha: 24 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 9:08-10:04h
Duración audio: 50:42 Min.	Asignatura: Desarrollo humano	

La clase inicia con una actividad de socialización. Se hace un llamado de atención, se pide dejar de comer.

Se hace una actividad por grupos sobre las teorías del desarrollo humano. Cada grupo saca una papel de una bolsa y debe responder la pregunta de acuerdo con una de las perspectivas del desarrollo humano. En el desarrollo de la actividad se hacen constantes llamados de atención, hay estudiantes hablando y otros están entretenidos con revistas de ventas.

La actividad permite hacer una exposición teórica sobre los pre-saberes que tienen los estudiantes sobre desarrollo humano y, también, se introducen los distintos enfoques teóricos del tema. Cuando se hacen las intervenciones de cada grupo, hay que pedir silencio y respeto por los compañeros: *la mala educación pulula por aquí.*

Al finalizar la clase de hace una valoración. La formadora pregunta ¿cuánto se pondría en grupo? Cómo me gustaría que un estudiante se parara y pidiera respeto...

La convivencia del grupo está marcada por los constantes llamados de atención y los la actitud de indiferencia de los futuros maestros.

Después de la clase la formadora me comenta que siente mucho desánimo ante la actitud del grupo.

Código Observación: O36-F10		
Fecha: 24 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 10:30h
Duración audio: 16:30 Min.	Asignatura: didáctica del inglés	

La clase inicia con una oración, como de costumbre. Se comunica a los estudiantes que hay problemas en las planeaciones que hicieron. Asimismo, la formadora entrega varios trabajos, llama a varios estudiantes a su escritorio para conversar de manera personal. Hay ruido en el aula, los estudiantes suben el tono de voz. La clase se dedica a la revisión de trabajos con cada estudiante. Al finalizar, se despide de los estudiantes con la frase *chao niños*.

Código Observación: O37-F2		
Fecha: 27 de marzo de 2015	Lugar: Aula grado 12.2	Hora: 7:15-9h
Duración audio: 1h 44 min.	Asignatura: Didáctica de las matemáticas	

La clase inicia con la oración acostumbrada. Para hoy de debe hacer un informe de lectura sobre los métodos, técnicas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se interrumpe la clase por los usuales anuncios por el parlante, esta vez tiene que ver con la llave de un aula. Uno de los comentarios que hace el formador tiene que ver con la relación entre ética, legalidad, usando como ejemplo la situación de los campesinos y el desplazamiento. Los estudiantes realizan la lectura y su respectivo informe durante las clase, el formador hace revisión de notas y atiende dudas.

Código Observación: O38-F3		
Fecha: 07 de abril de 2015	Lugar: Velódromo	Hora: 9-10h
Duración audio:	Asignatura: Educación física	

La clase se desarrolla en el velódromo. Son las 9.10h y todavía los estudiantes no han bajado. Son las 9.18h cuando ya algunos estudiantes están dispuestos para la clase. El profesor con anterioridad me menciona que esta indispuerto, se siente con dolor de cabeza para dar la clase. Lo primero que menciona es que le preocupa que algunos estudiantes no tienen el calzado adecuado para hacer la clase de educación física, los estudiantes protestan, se insiste en un calzado adecuado para hacer deporte por salud y bienestar. La actividad es hacer 5 vueltas alrededor del velódromo, al ritmo de cada uno, tratando o caminando. En este momento el profesor se va y deja a los estudiantes haciendo el trabajo, unos estudiantes dicen que no puede hacer ejercicio, pero no presentan excusa.

Cuando los estudiantes terminan de hacer las vueltas suben a la sala de deportes, algunos piden un balón de baloncesto y se van a la cancha a jugar con los compañeros, otros se van al aula. El profesor se despersonaliza de la clase, dice que no quiere decirle nada a los estudiantes, ni verlos, esta de cuerpo presente pero hoy está enfermo. Manifiesta que este grupo no le gusta, que hay estudiantes que no colaboran, hay estudiantes *gomelitas*...

En el horario de esta clase también están en el patio los estudiantes de primaria en su descanso.

Código Observación: O39-F7		
Fecha: 13 de abril de 2015	Lugar: Laboratorio de física	Hora: 9-10h
Duración audio: 52:21 min.	Asignatura: Evaluación escolar	

La formadora inicia la clase manifestando que se siente decepcionada con el desarrollo de la guía por parte de los estudiantes ya que falta argumentación y de reflexión para dar explicaciones.

El documento y la guía de trabajo de hoy se proyectan en el tablero. Se explican las principales teorías y modelos la evaluación y se analiza el sistema de evaluación institucional, usando ejemplos prácticos para orientar el tema de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. También, se habla sobre el papel de la familia en los procesos de enseñanza y evaluación.

La formadora hace una crítica a los maestros, dice que tienen fallas en la enseñanza, aprenden de memoria y no fijan conceptos ni definiciones. Añade que los estudiantes *no hacen el trabajo para aprender, sino para responder*. Asimismo, dice una de las habilidades del maestro es entretener a los estudiantes y un error del maestro es hacer juicios sobre los estudiantes. Con estos comentarios sobre el maestro termina la clase.

Código Observación: O40-F3		
Fecha: 28 de abril de 2015	Lugar: Área de recreo	Hora: 9:15-10h
Duración audio:	Asignatura: Educación física	

En el día de hoy hay 13 estudiantes en la clase debido a que hay huelga general de maestros y varios estudiantes no han asistido a la institución.

La clase se desarrolla en el patio. El tema de hoy son los estiramientos musculares con el fin de que los normalistas los puedan aplicar con los niños. El trabajo es por parejas. Se pide a los estudiantes que saquen una colchoneta de la sala de deportes y la ubiquen a la salida, en la parte pavimentada del patio. El sitio para trabajar es un estrecho ya que, de lo contrario, se tendrían que poner las colchonetas sobre la arena. Además, a esta hora coinciden con el descanso de los niños de primaria.

Como fundamentación teórica el profesor menciona que el calentamiento y estiramiento funcionan como una forma de predisposición del organismo para la actividad física. Además, se deja claro que los estiramientos ayuda a disminuir las retracciones musculares.

Una vez los estudiantes están ubicados. El profesor hace la demostración del ejercicio, habla despacio y hace las anotaciones técnicas del mismo. Se hacen unos 4 ejercicios para espalda y tren inferior.

En este momento se recuerda que el trabajo que se está haciendo es para la aplicación con niños. Se dice que la clase pasada trabajaron talleres en el aula de clase.

Para la segunda tanda de ejercicios de estiramiento se alerta sobre las lesiones de rodilla. Se orienta sobre el buen uso de la terminología, lo adecuado, por ejemplo, es decir mentón y no cumbamba.

Las parejas cambian su rol para que ambos experimenten tanto hacer los estiramientos como orientarlos. El profesor participa constantemente de los ejercicios: “la flexibilidad es un hábito y hay que trabajarlo siempre”.

Tal como se ha observado y como se ha conversado con distintos profesores, los estudiantes de este grupo demuestran poca predisposición con el trabajo de la clase. Siempre están diciendo que están lesionados, que tienen pereza, que hagan juego libre, etc.

Durante la clase es primordial el tema de la prevención de lesiones, la correcta ejecución técnica de los ejercicios y una adecuada ayuda del compañero.

Se hacen en total unos 9 o 10 ejercicios de estiramiento. En la parada de manos, el profesor señala que a los niños hay que pedirles que se guarden la camiseta por dentro del pantalón para evitar que se les baje durante el ejercicio.

Como la clase se desarrolló en el patio, unas profesoras salieron de la cafetería y pararon un momento a observar qué pasaba en la clase, entre ellas, la coordinadora. El profesor le ha preguntado si necesitaba a los estudiantes de este grupo, la coordinadora ha respondido que no; sin embargo, me ha dicho en tono jocoso que “los profesores nos ven [directivas] y se quieren *desencantar* de ellos [estudiantes]. Después de la clase el profesor me ha preguntado que me había dicho la coordinadora. Para terminar la clase se pide el favor a los estudiantes que guarden las colchonetas.

Código Observación: O41-F8		
Fecha: 12 de mayo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 9.10h
Duración audio:	Asignatura: Desarrollo humano	

Cuando llego al aula la profesora ya se encuentra allí, le informo que voy a estar en su clase. Ella me saluda de manera efusiva y amable, me dice que me ha extrañado y hace un comentario sobre la transcripción. Me ubico a un costado del aula.

La clase del día de hoy se desarrolla con un video sobre el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los bebés. La profesora inicia diciendo: “les sugiero correr las mesas y las sillas para garantizar un audio adecuado”.

La actitud de los estudiantes es, de una parte, dispersa, por lo general los estudiantes que se hacen de la mitad hacia atrás están hablando o haciendo otras cosas mientras la profesora habla. Los estudiantes se están de primeros demuestran mayor atención y respeto.

La profesora señala que el video es un insumo para la el trabajo final del curso. Se recuerda que el corte del periodo es el día 9 de junio. En esta hora se trabaja el video, se pide a los estudiantes que poner atención a las perspectivas teóricas según las edades, en especial con aquellas en que tiene práctica.

Le manifiesta: “el volumen es bajo, aprovechen este recurso que conseguí”. El video dura 40 minutos, unos atienden y otros están entretenidos en otras cosas, incluso, hay quienes salen de aula.

A medida que transcurre el video, la profesora escribe en el tablero ideas clave que aparecen: *desarrollo socioemocional, desarrollo cognitivo...* de esta manera, termina haciendo un mapa conceptual o diagrama sobre las principales ideas del video.

En el video se muestra un ejercicio en el que se trabaja la lateralidad en los niños. La profesora hace una intervención centrada en la utilidad de esta actividad y el potencial que tiene para ser aplicado en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, diciendo que en el uso de la mano, la dominancia, se pueden utilizar cucharas, tijeras, lápices, etc.

Hay otro episodio del video en el que la cuidadora limpia de manera brusca la cara de un bebé. La profesora llama la atención sobre actitud de esta persona, el trato hacia los demás y lo que trasmite con esto.

En el tablero escribe: *el otro, intencionalidad, limites normas*. Hace una referencia al desarrollo ético y moral en los niños: “del video quedan seis minutos y ya es la hora del descanso. La otra vez me descaré un poco y no es debido. El video nos hace ver con los niños la exigencia de observar el comportamiento de un niño. Ustedes ven en las experiencias, si estaban atentos, saben que con elementos comunes pueden hacer material para trabajar el pensamiento matemático... todas las dimensiones se relacionan con todas. La parte ética me llama la atención, la parte espiritual del desarrollo...”

Para terminar esta clase se vuelve nuevamente al tema de los tiempos y fechas para terminar el semestre. De esta manera, la profesora hace la explicación del trabajo final para entregar: los estudiantes han de hacer un cuadro en el se triangulen las dimensiones del desarrollo, la edad y las teorías.

Se da por terminada la clase. Hay una segunda hora al final de la jornada, se pregunta si hay seguridad para dejar allí algunas cosas como el *video-beam*, los estudiantes dicen que no. Los estudiantes se van al descanso.

De esta manera, la profesora guarda sus materiales y conversamos un poco. Me dice de nuevo que ella trata de hacer lo mejor posible su trabajo, pero que no se siente a gusto con el grupo y con la actitud que en general tienen. La falta de respeto con la clase, siempre haciendo otras cosas.

Código Observación: O42-F10		
Fecha: 12 de mayo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 10:41-11:31h
Duración audio:	Asignatura: Didáctica del inglés	

La formadora no me saluda muy bien, cuando le digo que hoy estaré en su clase me dice: *si quiere*.

Hoy los estudiantes no trabajan por grupos en sus respectivas mesas, sino que se organizan en óvalo. En primer lugar, se hace un llamado de atención frente a la limpieza y orden del aula: *muy bueno que cuando estén en sus clases, sus niños se acostumbre a estar en espacios limpios, miren esto como está*. Se llama a lista y, seguidamente, se dan las instrucciones de la clase: 1. los estudiantes que prepararon la presentación la hacen, resaltando que estas instrucciones se pueden aplicar al trabajo con los niños. 2. Ordenar las mesas y quitar todo lo que no sea de la clase.

La primera parte de la clase se hace en español. Luego, empiezan las presentaciones de los estudiantes en inglés sobre cómo enseñar a niños de preescolar los miembros de la familia, las partes de la casa, etc. La profesora llama la atención a una estudiante y pide silencio en

reiteradas ocasiones. Las exposiciones con modelos de clases para niños, pero hechas con los propios compañeros. Durante la presentación, la formadora califica. Después de la presentación, pide a los estudiantes que escriban, a modo de valoración, sobre los trabajos presentados. Estas observaciones, no tiene que ser negativas, recalca la formadora, también pueden ser positivas.

Las intervenciones de la formadora son, básicamente, correcciones de pronunciación. Se recomienda tomar fotos a los trabajos de los compañeros ya que los pueden aplicar en el trabajo con los niños. Los estudiantes continúan con la actividad del tercer grupo, la formadora está en su escritorio calificando y tomando notas, también atiende inquietudes y solicitudes de los estudiantes.

Se presenta un interrupción de la clase por la entrada de una personas que tren un televisor. Los estudiantes se emocionan y hacen alboroto. La atención se la clase está ahora en el lugar donde se ubicará el televisor, tanto que una estudiante sale del aula. La profesora dice que continúen con la actividad y un grupo de estudiantes pide respeto por la clase. Luego, entra otra formadora al aula de clase.

Un grupo trata de hacer su presentación, pero no alcanza a terminar porque suena el timbre para cambio de clase. Ya nadie pone atención, la profesora pide respeto por los compañeros. Se explica el trabajo de la próxima clase: terminar exposiciones y trabajo escrito.

Código Observación: O43-F11		
Fecha: 12 de mayo de 2015	Lugar: Aula grado 13	Hora: 11:35-12:30h
Duración audio:	Asignatura: Asesoría	

Esta hora de asesoría al grupo se centró en el tema de las prácticas, la cuales se vieron afectadas por la situación de huelga genera en el sector de la educación. También, se dieron las notas del periodo. Hubo múltiples interrupciones en la clase debido a la instalación de un televisor. Se notan tensiones entre estudiantes y profesoras.

La formadora, quien es la coordinadora de las prácticas educativas de los maestros en formación, dice que ha tomado decisiones en beneficio de los estudiantes frente a la situación académica de los estudiantes después de la huelga nacional. Ante esto, una estudiante dice que a ella no le beneficia, en un tono un tanto grosero. La formadora le explica que ya debe tener hecha una actividad obligatoria del proceso de práctica investigativa, usando ejemplos puntuales de otros estudiantes a manera de comparación. Al ambiente de la clase es de tensión, por un lado, están las directrices de la coordinación del núcleo de práctica y del núcleo de investigación y, por otro, las situaciones particulares de los practicantes. La formadora dice que no ha leído una carta que los estudiantes mandaron en su contra.

En este momento una estudiante pone un tema que no tiene que ver, sobre el uso del baño, diciéndole a la formadora que no la interrumpa. Ahora hay otra interrupción debido a la instalación de un televisor, es una situación bastante confusa. Mientras ocurre todo esto, la formadora dice que va a dar las notas a cada estudiante en privado, una estudiante propone que lo haga en voz alta, pero la profesora dice que hay casos que deben revisarse. Es una situación muy atropellada, hay falta de respeto, todo es de afán. En medio de este desorden sueña el taladro, realmente es una situación desconcertante. Una formadora que se encuentra en el aula se refiere a las personas que están instalando el tv como “ole, a la altura de la palabra que dice horario”, refiriéndose a la ubicación del aparato. Ahora los estudiantes opinan sobre la

ubicación del televisor; no obstante, la formadora dice: *miren, yo soy la encargada de ubicar ese TV, que nadie lo tumbó con el hombro.*

Mientras en un parte del aula ocurre esta situación extraña con lo del televisor, al otro lado, la otra formadora continúa dando las notas a los estudiantes. Ante semejante ruido, la formadora solicita a los técnicos del TV que pasen otro día porque están interrumpiendo una clase; no obstante, estas personas hacen caso omiso. Los estudiantes responden a esta situación con burlas.

Código Observación: O44-F11		
Fecha: 13 de mayo de 2015	Lugar: Aula grado 11.3	Hora: 7-7:20h
Duración audio:	Asignatura: Ética	

En esta clase se hizo un recuento de los temas que se han trabajado. Se habló sobre el calendario de trabajo hasta las vacaciones de mitad de año. Cuando se iba a hacer el trabajo central de la clase sobre unos dilemas éticos y paró la clase porque los estudiantes fueron reunidos en el patio para una actividad de pruebas PISA.

Antes de comenzar a la clase, se espera que los estudiantes guarden todo lo que tienen sobre las mesas. Se hace una reflexión y una oración ya que en este día se celebra el día de la virgen de Fátima. A continuación, se registra la asistencia y se explica la agenda del día de hoy y el plan de trabajo hasta el mes de junio.

Las temáticas tratadas en clase han sido violencia y paz, delitos informáticos y conveniencia o no de la huelga nacional de maestros. Cada uno de estos tiene una nota de evaluación. Se programa la fecha de entrega del informe de lectura del libro *El valor de educar* de Fernando Savater. La formadora dice: *a propósito, a unos se les nota que cortan y pegan, de apropiación de conceptos muy poco.*

El trabajo de hoy es sobre dilemas éticos, pero los estudiantes deben reunirse en el patio a una actividad institucional.

Los estudiantes de bachillerato están reunidos en el patio con motivo de la entrega de premios a los estudiantes que mejores puntajes obtuvieron en la prueba PISA. Asimismo, se presentan los estudiantes que van a representar al colegio en los próximos días. Cuando he llegado al patio he saludado a F7, quien me ha invitado a la cafetería. Me ha dicho que no sabía de esta actividad y que ahora no se puede perder tiempo, mucho más después de la huelga general de maestros. Regaña a unos estudiantes, refiriéndose a ellos como *niños malucos*. Se han entonado los himnos respectivos. El coordinador de convivencia constantemente está en actitud de regañar a los estudiantes. De hecho, desde las 7 am que ingresé a la institución estaba increpando a un estudiante diciéndole: *usted ya debería estar en el salón de clase*. Usando el parlante, regaña y ridiculiza a los estudiantes, siempre está llamando a alguien por el nombre para que haga o deje de hacer algo. En tono de orden, regaño y autoridad. El rector dice que hay unos niños *excelentes* para las pruebas, otros *groseros*. Se presenta un incidente con un estudiante, el rector lo manda a sacar de la fila diciendo por el micrófono en varias ocasiones que *este niño está mal de la cabeza*. El coordinador de convivencia lo lleva a una esquina y lo hace sentar. Desde donde me encuentro no puedo escuchar que dice, pero se nota una actitud de superioridad y autoridad. El estudiante se va detrás del edificio. La actividad sigue de manera normal. Una de las formadoras va a buscar al estudiante, quien está alterado y llorando.

Código Observación: O45-F7		
Fecha: 25 de mayo de 2015	Lugar: Laboratorio de física	Hora: 9-10h - 10:30: 11:25h.
Duración audio: a: 48:45 min. b: 40:21 min.	Asignatura: Evaluación escolar	

La clase de hoy se realiza en el laboratorio de física porque en el aula regular no hay energía. Los estudiantes llegan poco a poco. La formadora les dice que los esperaba más temprano y les pide que se organicen en la parte delantera. La clase se inicia con un llamado de atención sobre el desarrollo de la guía de aprendizaje ya que se dejó encargada a una estudiante de su repartición y ésta no lo hizo, interfiriendo con el trabajo. La formadora habla sobre el compromiso y la responsabilidad. En un intercambio de palabras entre la profesora y la estudiante, en el cual ésta última se justifica, la formadora le dice: *si usted viene a pelear... no me agrada como usted me responde.*

Aún no comienza la clase como tal, están en proceso de organización, la formadora se refiere a los estudiantes de la siguiente manera: *allá no me sirven... yo los necesito aquí.. si no quieren se pueden ir... ya me sacaron la piedra... llegan de últimas y llegan a hacer indisciplina.* Esto denota la exasperación y el tono fuerte en el que se desarrolla la clase.

Se logra entrar al tema de la clase y de la guía de aprendizaje: estrategias de evaluación. Se realiza una introducción teórica y se hacen recomendaciones bibliográficas. La formadora está ubicada al frente y habla, mientras que los estudiantes hablan entre ellos. Ante esta situación opta por bajar el tono de la voz, buscando que los estudiantes hagan silencio.

Se menciona que la evaluación es una actitud consciente del maestro hacia el aprendizaje y el mejoramiento de los procesos. También, se plantea que así como cada mañana se hace una reflexión religiosa, se debe hacer una reflexión diaria sobre la pedagogía y sobre la cotidianidad en el aula. Las explicaciones teóricas se mezclan con los comentarios sobre lecturas y artículos de prensa.

Frente al trabajo de los estudiantes, la formadores le dice que son muy literales y que muchos hacen copia... diciendo que ella sólo hace planteamientos sobre cómo ve el desempeño de los alumnos. Este tipo de comentarios se extienden para, luego, volver a la revisión de la guía, diciendo que los estudiantes no hacen los que se les pide. Ante esto los estudiantes piden la palabra y tratan de explicarse, pero la profesora continua diciendo que *esto no es un regano, sino una reflexión para que hagan un trabajo más responsable.* No se toman las opiniones de otros estudiantes que estaban pidiendo la palabra.

El siguiente tema de la guía es sobre las estrategias de evaluación en la escuela activa urbana: pre saberes, cuadro de control y progreso, instrumentos, criterios...

La dinámica es la clase es la siguiente: la formadora está al frente y habla, los estudiantes hablan y murmulla, la formadora hace silencio y mira hacia la mesa que hace ruido. Esto es una constante a lo largo de la clase.

Se continua con la explicación sobre el cuadro de progreso. Sobre le tema de evaluación entre pares, menciona que esta es la realidad de los maestros en Colombia y se abre una ronda de preguntas sobre la estrategias explicadas; sin embargo, sólo dos personas participan.

En la normal falla el proceso de evaluación, tenemos el instrumento, pero no lo aplicamos...

Antes de terminar la primera hora del clase se presenta una interrupción por el parlante, en la cual se recuerda a los profesores el lugar de *vigilancia* del día: entrada principal, escaleras, cancha...

Segunda hora de clase:

Una vez terminado el descanso y de vuelta la aula, la formadora menciona: *yo por qué tengo que recibir estudiantes después de que cierre la puerta... responsabilidad.*

Para continuar con la clase, una estudiante reparte las guías. La formadora explica, su tono de voz es alto, su actitud es de regaño y, algunas veces, se nota un poco de desespero.

Luego de terminar de leer la guía, un estudiante hace una exposición, sólo lleva un momento expresando su pensamiento cuando la profesora lo interrumpe y hace una larga intervención sin dejar que el estudiante termine.

Con la mirada y algunos gestos se hacen constantes llamados de atención.

La formadora se refiere a los estudiantes como vagos o perezosos y dice: *el aprender no va con ustedes, a ustedes sólo les interesa la nota.*

Anexo 7. Transcripción de entrevistas

Código: E1-F1		
Fecha: 20 de marzo de 2015	Lugar: ENSM	Hora: 12:20 – 13:10h
Duración: 49:51 min.	Transcripción: 21,23,25 de marzo de 2015	Páginas: 10

Formador 1 (F1): Si quiere vaya llenando ahí y yo le voy contestando, empiece. Yo tengo 49 años, así que estoy entre los 40 y los 50.

Entrevistadora (E): ¿Formación normalista?

F1: Sí, yo soy ex alumno de acá del colegio, cómo te parece. Yo salí de aquí como alumno en el año 83, ¡Qué maravilla!

E: ¿Y después cómo fue su formación?

F1: Yo estudié una licenciatura en educación religiosa con énfasis en gestión de proyectos, así se llama.

E: ¿En dónde?

F1: Licenciatura en educación religiosa con énfasis en gestión de proyectos en la Universidad Católica [de Manizales].

E: sí

F1: Después estudié allá mismo una especialización en gerencia educativa con énfasis en gestión de proyectos y, después, llegue a ser profesor también de esa materia allá en la universidad.

E: ¿qué otros estudios considera relevantes?

F1: yo estudié, en mi formación personal, yo algún día estudie para ser diácono permanente de la iglesia católica. Entonces ahí dan mucha formación, dan formación teológica, filosófica, ética, moral, litúrgica. Ahí me preparé mucho tiempo, inclusive cuando terminé los estudios me dijeron no lo podemos ordenar porque está muy joven, quédese como profesor acá de diáconos, y estuve como quince años.

E: ¿Dónde?

F1: Eso es en el CECAM, que queda en frente del cementerio, Centro de Evangelización y Catequesis de la Arquidiócesis de Manizales. Después de un tiempo me di cuenta que la religión católica tiene muchas cosas que no eran ciertas, muchas mentiras, uno metido en el cuento como que se da cuenta más fácil, entonces me aburrí, y me fui a buscar la verdad por otros lados. Y encontré que la verdad estaba en la biblia y no lo que decía un papa o un obispo. Entonces me retiré de la iglesia católica, yo renuncié a los hábitos, renuncié, me fui para la iglesia cristiana. Ahí aprendí muchas cosas. Y Actualmente estoy haciendo una maestría en teología y ética.

E: ¿Dónde la realiza?

F1: Eso se llama Seminario Bíblico del Eje Cafetero. Es de la Iglesia Asambleas de Dios, una iglesia que se llama Iglesia Global [...], de los Estados Unidos. Es a nivel mundial. Y Ahí vamos. Hay que estudiar 42 materias y el año pasado hice 9, este año empecé con una, me matriculé esta semana, empiezo dentro de ocho días. Esa es la formación.

E: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

F1: ¿Total? 30 años de los cuales, no perdón, ya te digo cuántos... yo soy docente hace 32 años. De esos 32 años, 12 años los trabajé a nivel privado, en el Colegio Mayor de Nuestra Señora y 20 aquí [ENSM].

E: ¿Y con el Programa de Formación Complementaria?

F1: Ve a ser muy variado porque el año pasado yo orientaba clases pero por seminarios, no clases así porque me tenían de tiempo completo en bachillerato, para que diera administración educativa o gerencia educativa me montaban un seminario de 3 semanas, lo que ven en un semestre lo veían en 3 semanas esos pelaos. Y este año ya me pasaron tiempo completo y estoy dando unas clases en once no más. En once doy dos materias, se llaman didácticas y enseñanza políticas educativas.

E: ¿Didáctica de qué?

F1: Didáctica de la ciencias sociales.

E: ¿Cuántas horas de clase da a la semana?

F1: Son 22 horas de clase más la dirección de grupo.

E: ¿Aparte de las clases tiene horas de tutoría o investigación?

F1: No, vea, tengo horas de planeación con mis compañeros de sociales, tengo horas de atención a estudiantes, una hora de atención a estudiantes a la semana, pero los muchachos no lo buscan a uno, no sé, y hay otro que es atención a padres de familia que a veces viene los papás. Hay que tener disponibilidad.

E: Cuénteme un poco acerca de su vida. Ya me ha hablado cómo ha sido su formación académica.

F1: A ver, yo soy casado y divorciado, mi matrimonio duró 25 años. Me casé muy joven, muy joven me casé. El hogar se acabó por una infidelidad mía, me da pena decirlo, pero fue por una infidelidad. A partir de eso me tocó renunciar a la vida ministerial de la Iglesia Católica, yo mismo renuncié, no fue que me lo pidieran. Volví y me casé por lo civil, ya llevo casado 4 años. De la primera relación tengo dos hijas, mayores de edad, una tiene 30 años y la otra tiene 25, son maestras también, ex alumnas de acá del colegio. Y tengo una nieta que actualmente está en octavo aquí en el colegio. Así que esta institución ha marcado mi vida, hace parte de mi vida. Actualmente soy cristiano, evangélico... Asambleas de Dios. Trabajo única y exclusivamente aquí en el colegio, no más. Allá en la iglesia soy profesor también, pero allá no lo pagan, es por amor a la iglesia y amor a Dios, es voluntario, aparte por la formación que he recibido de todo este tiempo de formación cristiana, oriento también clases allá. Allá oriento más que todo biblia, estudios bíblicos, teológicos. Hubo una época aquí en el colegio que orienté la ética en todo el colegio, hace muchos años, y era más que todo formación en valores, nada de enfoques éticos, era puros valores. Después enseñé religión y como 16 años me pusieron a dar sociales, sin ser profesor de sociales me tocó ponerme a investigar, a leer y a estudiar y me volví un ducho, un experto en sociales, tanto así que los compañeros muchas veces de la misma área me dicen *uy Caliche usted sabe mucho*, y entonces cuando tenía que hacer representaciones del colegio o así que escogían a mi para que fuera y los representara a ellos y los dejaba bien. Me gustan mucho las sociales, pero por requerimiento del sistema y por las necesidades de la parte educativa me ponen a dar clase que, según las directivas, tengo el perfil para darlas, por ejemplo lo que es didáctica, ética, emprendimiento. También enseñé emprendimiento muchos años.

E: Cuando dio ética en todos los grupos, me dice que tenía el enfoque en los valores. ¿Ese enfoque partió de su formación o tuvo algún lineamiento de parte de la institución?

F1: Eso lo daba el MEN en su momento y, los maestros que hacíamos partes del núcleo socio-humanístico, que éramos los profesores de religión, sociales, filosofía y ética, vimos la

necesidad de trabajar valores, sobretodo los valores instituciones: respeto, autonomía, libertad, justicia... me falta uno... bueno... y los otros valores que pudiéramos trabajar.

E: ¿cómo se daba ese trabajo en valores en sus clases?

F1: También trabajé en [grado] once enfoques éticos a lo largo de la historia, pero sólo lo hice una vez en [grado] once. ¿Cómo trabajaba las clases de ética? Pues inicialmente partimos de la realidad, analizando casos reales o ficticios de la cotidianidad de las personas, de los mismos estudiantes, de sus familias, de su vida personal, sí, mirábamos las consecuencias negativas de por qué en algunos casos la gente ve con poca calidad de vida, sin criterio, sin organización, sin principios, y entonces después en la segunda parte de la clase mostrábamos la importancia de trabajar y desarrollar, conocer el valor, mirar como se podía practicar y llevarlo a la práctica, para después, en un tercer momento de la clase, era la aplicabilidad en sus vidas personales, familiares, comunitarias. Entonces te repito: partíamos de la realidad, hacíamos la iluminación teórica del valor, después la aplicabilidad a casos muy concretos de la vida de ellos. Ese era el esquema que manejábamos.

E: Volviendo a la parte de su vida, ¿recuerda cuando quiso ser profesor?

F1: Sí. Desde que estaba en tercero de primaria. Fui maestro porque tuve el ejemplo de una maestra espectacular que tuve desde primero hasta quinto de primaria. Pero en tercero fue que se me despertó la vocación, yo dije algún día quiero ser como Marta Vargas, así se llamaba la profesora, y yo le manifesté eso a ella, y ella me animó mucho a que sí, a que fuera maestro. Y cuando terminé la primaria entré aquí a la normal y yo quería ser maestro y algún día me encontré con mi maestra de primaria y le conté que estaba estudiando aquí en la normal y yo le dije que quería ser así como usted y ella me dijo no, no sea así como yo, supéreme. Y me formé como maestro, desde muy niño quise ser maestro porque es una labor muy noble porque tu construyes un puente como ingeniero y te lo tumba la guerrilla o un temblor, tu eres médico y se te mueren los pacientes. En cambio tu como maestro lo que siembras en la mente y en el corazón de las personas les queda para siempre. Y si es un maestro que da ejemplo y tiene criterios claros y principios y buenos hábitos se vuelve un inspirador, un motivador para los estudiantes. Yo estaba pidiéndole al rector que me pasara a ciclo porque yo palpito con la docencia y yo quería transmitirles a ellos eso, ese amor, ese cariño, hasta que por fin este año me pasaron para allá.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes en su vida docente?

F1: Primero mi graduación como normalista, segundo, la posibilidad que tuve algún día de sacar una licenciatura y trabajar en bachillerato. Otro momento muy significativo en mi docencia fue cuando volví aquí al colegio, fundamental porque yo quiero mucho la Normal. Entonces yo aquí tengo algo que se llama el valor agregado, yo no le pongo peros al tiempo, ni a los recursos económicos, si toca meter plata de mi bolsillo la saco, si toca venir un sábado, venir por la noche, y me gusta hacer muchas actividades que benefician a los muchachos porque me gusta verlos felices. Mi docencia mas que todo se basa en eso, en hacer felices a los estudiantes, que ellos vean la educación como un proceso alegre, dinamizador, donde ellos se sientan realizados, no se sientan oprimidos, coaccionados, mal tratados, exprimidos, explotados, no, me gusta que estén contentos. De hecho tu charlas con los muchachos y ellos dicen Caliche es un buen maestro, nos trata con mucho cariño, pero es muy exigente porque trato de mantener esas dos cosas a un nivel, la exigencia y al mismo tiempo la comprensión y el buen trato humano con ellos. Yo respeto mucho a los muchachos, yo los respeto demasiado porque pienso que el maestro, más que con la cátedra, debe enseñar con el ejemplo de vida. Eso lo decía Quintiliano y Séneca. Quintiliano decía que se aprende jugando, con la diversión y Séneca decía que se

aprende con el ejemplo, entonces una imagen vale más que mil palabras, si el muchacho ve allá al frente de ellos un maestro alegre, entusiasta, emprendedor, que tenga principios, que tenga hábitos, se vuelve una persona inspiradora y eso es lo que yo quiero ser para mis muchachos.

E: Se podría decir que esa es la finalidad de sus procesos.

F1: Esa es, porque yo pienso que el conocimiento está en Internet, está en los libros, [...] la gente aprende eso, pero la experiencia... para mi la ética es eso, esa pregunta está por ahí, para mi la ética es como ese agente inspirador de vida, de principios, de valores, de ánimo, de una actitud ante la vida, para mi eso es la ética, sí. Es algo inspirador, a buscar mejores condiciones de vida, estado, de felicidad, de integridad, de desarrollo.

E: ¿cómo ha llegado a construir ese concepto de ética?

F1: A base de experiencias, porque uno mismo ha sufrido mucho en la vida y cuando uno empieza a hacerse esos auto-cuestionamientos, esas reflexiones, uno dice: no, yo no vine a este mundo a ser infeliz, yo vine a ser feliz y a buscar mi realización, y no personal, sino que yo pueda jalonar a otros y esto sea como algo colectivo. La formación cognitiva ha sido fundamental... muchos autores han aportado grandes pensamientos e ideales.

E: ¿Qué es la felicidad para usted?

F1: La felicidad no es un momento de alegría o entusiasmo porque eso pasa rápido, para mi es un estado permanente que sale de un corazón agradecido, de un corazón que se mantenga en paz, de un corazón que diga tengo por que luchar, tengo por que ser feliz, que valora y es agradecido con todo lo que ha recibido en la vida y lo sabe aprovechar. Entonces cuando hay momentos de tristeza y dificultad uno los afronta, pero en su corazón está siempre ese entusiasmo, esta esa alegría, esa realización, para mi eso es la felicidad, vivir así, en ese estado de paz, de conciencia y de realización.

E: ¿De qué manera vive la ética en su cotidianidad? ¿Me puede dar un ejemplo?

F1: A cada instante, desde que me despierto digo otro día más, un día más para ser feliz, para trabajar, para ayudar, para permitir procesos de crecimiento, para permitir estados de desarrollo, otro día más para glorificar y bendecir a dios, para agradecer por todo lo que he recibido, otro día más para poder darle sentido a la vida y poder ayudarle a otros a encontrar eso que yo ya encontré y que quiero compartirlo, ese gozo interior.

E: Aparte de las experiencias, ¿qué otros factores han influido en su concepción de ética? Familia...

F1: Ejemplos de personas que yo he visto que tienen muy buena calidad de vida.

E: ¿Cómo quienes?

F1: He encontrado maestros míos, formadores tanto a nivel cognitivo como espiritual, he encontrado también el ejemplo de familiares, sí, y uno cuando estudia la historia se da cuenta de que a lo largo de la historia han existido personajes muy interesantes y cuando uno estudia la biografía de ellos se da cuenta de que la vida de ellos fue distinta y fue trascendental por lo que había en su corazón y en su mente.

E: Me puede dar un ejemplo de uno de estos personajes.

F1: Hay muchos, el principal es Jesús, de la abundancia del corazón hablan los labios, cierto, pero trabajando el pensamiento constantemente se puede llegar a estados superiores. Hay muchos: Séneca, está Simón Bolívar también, Napoleón, Makarenko como pedagogo, María Montessori, sí, o sea, hay muchos, Gandhi, Martin Luther King, Voltaire, muchos personajes así, pero el que más ha marcado mi vida ha sido Jesús, él ha sido el máximo.

E: En su carrera docente, en su proceso de formación, ¿cómo se ha ido construyendo su dimensión ética? ¿Cómo cree que lo académico ha influido en sus concepciones de ética?

F1: Ah si, claro, porque las concepciones ayudan a renovar el pensamiento y a tomar nuevos paradigmas. Cuando los paradigmas son derrumbados por otros más prácticos, más reales, más eficientes, es imposible tratar de ocultar el sol con las dos manos, o sea, la verdad es tan tangible. La gente se pierde es por falta de conocimiento y cuando uno recibe este conocimiento se va apropiando de nuevos conceptos y esos conceptos van renovando la mente, y al renovar la mente, como tu piensas así vives, cambia la forma de pensar y de vivir. Es todo un desarrollo humano

E: En las instituciones donde se ha formado, ¿la formación ética ha sido explícita o implícita?

F1: Ha sido muy directa y le han dado a uno las bases, pero con la libertad de uno poder escoger. Han mostrado la ruta a seguir y le ha dado a uno los principios, ya depende de uno enamorarse y apropiarse de esas rutas.

E: ¿En algún momento ha dudado de esto?

F1: No. Inclusive una persona que yo amaba mucho que era mi abuela algún día le dio un derrame y cuando fui al hospital a visitarla lloró y me dijo: Mijo por qué no fue médico, usted con esa inteligencia hubiera sido un excelente médico y yo no estaría acá. Yo le dije: Abuelita no es por desanimarle y no tengo nada contra usted, pero si yo volviera a nacer volvería a ser maestro.

E: Desde la experiencia profesional, la cotidianidad en el aula, ¿Cómo ha modificado su concepción de ética? Estar todos los días con los estudiantes ha modificado esas estructuras y bases sobre la ética.

F1: No, no las ha modificado, antes la ha afianzado. Las ha afianzado porque ha medida que pasan los tiempos, a mi me han tocado ya varias generaciones de alumnos, cada día el estudiante se ve rodeado de un mundo muy negativo, de mucha oscuridad, y el joven de hoy necesita ejemplos, modelos, necesita personas que los animen, que los orienten, entonces cada día es un reto, porque así como el mal crece el bien también debe crecer y no dejarse vencer. Entonces para mi las clases se vuelven un reto muy positivo al ver por ejemplo casos difíciles, no para reprimir al estudiante, ni para acosarlo, ni para hacerlo sentir mal, sino para que tome conciencia de que puede salir adelante, de que en su interior existe todo ese potencial para dar lo mejor y cambiar esa realidad y buscar la felicidad.

E: ¿Cómo aborda esos casos difíciles de los que me habla?

F1: Con el diálogo, mucho diálogo, me gusta escuchar demasiado a las personas y a partir de esa estructura ética que yo tengo basada en el cristianismo, en la misma sociología, me gusta mostrar alternativas, pero no las impongo, que las personas después de un diálogo conmigo ellas puedan encontrar de pronto una luz en su camino y que de ahí se prendan y arranquen a caminar. De hecho tengo personas que con el tiempo ya han madurado, son mayores de edad y me las he encontrado y me dicen Caliche gracias a esas palabras que usted algún día me dio... llegaron en un buen momento, lograron enderezar sus vidas y son agradecidos.

E: ¿Me podría contar alguna de estas experiencias? Un caso concreto.

F1: Algún día yo le di clase a una joven, no, son muchas.

E: La [experiencia] más significativa.

F1: Entonces yo algún día hablé sobre el respeto a la vida y le expliqué a las niñas que ningún ser humano podía determinar si una vida debía vivir o debería dejar de existir. Y entonces dije: inclusive si usted es violada a ese bebé hay que respetarle la vida y si no lo quieres, respétale la vida y lo tienes y lo regalas. Yo no sabía que una niña estaba en embarazo y ella pensaba abortar, entonces algún día después de clase me abordó y me contó la verdad, entonces a partir de lo que yo le enseñé y todo eso dijo Profe lo voy a tener y usted me ayuda a darlo en adopción

al Bienestar Familiar. Le dije Listo. El bebé nació y al mes lo íbamos a entregar, entonces nos quedamos de encontrar en el Parque Fundadores y la pelada no apareció, la llamé a la casa y llorando me decía: Caliche no quiero entregar a mi bebé, lo aprendí a amar, lo aprendí a querer, Caliche a lo mejor Dios tiene un propósito con esta vida. Y aprendió las cosas de un modo diferente, entonces yo me di cuenta que lo que le expliqué hace años a esa personita le valió. Hoy en día me la encuentro con su niña ya grande, y esa niña se volvió para ella el centro de su vida, el motivo para vivir, es la alegría del hogar, lo que antes fue un dolor de cabeza ahora es una satisfacción, entonces yo digo valió la pena. Una palabra a tiempo, esa peladita [estudiante] ese día iba a abortar por la tarde y a partir de esa charla no quiso. Y así muchos casos, gente que ha querido suicidarse también, de charlas que he tenido han encontrado un motivo para vivir, de personas que de pronto lo han perdido todo, han querido volver a emprender el camino. Gente que ha perdido su hogar, han tenido el deseo de volver a comenzar una nueva relación, a partir de esas charlas la gente ha encontrado... entonces cuando uno ve eso dice *vale la pena vivir, vale la pena entregarse a esta labor por otras personas porque les va a durar para siempre*. Lo que yo te conté ahora, los puentes se caen, eso que tu siembras eso nunca se muere, ahí queda y lo puedes transmitir a otras personas.

E: ¿Cómo incluye la parte ética en sus clases? Por ejemplo en la clase de ciencias sociales, ¿cómo hace para combinar la parte disciplinar con esto que me está diciendo?

F1: Con mucha sabiduría, con mucha paciencia y, sobretodo, con el buen trato. El *pelado* [estudiante] aprende más por lo que ve que por lo que oye, y hoy en día es así, más que estamos en la época de la imagen. Entonces el estudiante aprende más de lo que ve. Entonces yo trato de ser para ellos un buen ejemplo dentro y fuera del colegio, trato de ser el mismo y para mí eso fundamental. Yo trato de ser íntegro, no perfecto, perfecto solamente es Dios, pero yo trato de ser íntegro y me cuido de muchas cosas porque como yo también he sufrido por culpa de mis problemas, de mi mala formación, del mal ejemplo que recibí, del ambiente [...] en el que me levanté, yo hoy en día trato de ser feliz, de ser íntegro, de vivir de una forma muy diferente y cuando veo los frutos y veo los resultados digo vale la pena seguir por ese camino y por ahí voy.

E: ¿Cuáles son los principios que guían su docencia?

F1: El primer principio es el valor y el respeto por la persona, eso es fundamental. El segundo, el ver siempre al sujeto educable como un potencial, de donde esa persona puede dar mucho para el mismo, para su familia y todo eso, y puede uno ser como la catapulta, el impulsador, el catalizador que acelere esos procesos, eso es maravilloso. También lo veo desde el conocimiento, el conocimiento es fundamental. No solamente la parte bonita, emotiva, no, uno no puede desconocer el conocimiento que se ha forjado a lo largo de tantos años, con tantos expertos y teóricos que han dado aportes muy valiosos al desarrollo humano. Ese sería el cuarto elemento, buscar ese desarrollo humano, esa superación del ser humano en todas las áreas: espiritual, académica, económica, sentimental, salud...

E: ¿Cuáles son las normas que establece en sus clases?

F1: Una, el respeto a la persona y a la palabra. Dos, la colaboración mutua. Yo le digo a los muchachos si usted me colabora, yo le colaboro, fundamental. Otra de las normas es que haya disciplina de trabajo. Otra de las normas que yo pido en clase es que le encontremos siempre una intencionalidad a lo que estamos viendo, no solamente por una nota sino que trasciendan un poco más y que vean hasta donde les pueda llevar ese conocimiento a futuro, es mas que todo eso.

E: ¿Reflexiona sobre lo que pasa en las clases? ¿Reflexiona sobre su acción docente?

F1: Inclusive reflexiono con los mismos estudiantes muchas veces. A veces permito que las cosas sucedan y dejo que siga el transcurso, dejo que el acto como tal suceda para después al final hacer una análisis, una retroalimentación. Y en mi vida personal, si claro, todos los días lo hago antes de acostarme, hago como un repaso de todo lo que pasó en el día, y digo eso estuvo bien hecho, esto hay que corregirlo, aquí me equivoqué, mañana hablo con tal alumno, con tal persona y, de hecho, lo hago, no me da dificultad decir perdóneme, no se me dificulta pedir perdón.

E: En el plano de su relación con los compañeros de trabajo, con los colegas, ¿se dan conversaciones donde toquen este tipo de temas?

F1: Se hacían antes, ahora se hace esporádicamente en los martes de autonomía cuando hay temas de formación en esta índole. Pero antes si se hacia con algunos compañeros, sobre todo a nivel de los profesores que hacíamos parte del componente socio-humanístico que éramos los profesores de filosofía, ética, religión y sociales, lo hacíamos, inclusive nos metíamos a hacer proyectos y campañas, pero eso se acabó.

E: ¿por qué se acabó?

F1: Porque el sistema nos está metiendo en otro cuento. El mismo sistema está acabando con todo. Ya toca como a nivel de cada uno no dejarlo acabar. Por ahí de vez en cuando uno charla con uno que otro compañero, sobre todo cuando se presentan dificultades en las clases o problemas en el colegio, ahí si que hay que hacer una pausa y se hacen los famosos corrillos de pasillo, uno comenta casos con algunos compañeros, casos, ahí si.

E: ¿Con qué frecuencia se dan este tipo de conversaciones?

F1: No, eso es esporádico.

E: Muy de vez en cuando.

F1: No, se da con frecuencia, pero muy esporádicamente. No digamos que siempre el lunes a la tercera hora, no, eso en cualquier momento se da.

E: ¿Qué conclusiones ha sacado de este tipo de conversaciones? Tanto las informales como las formales que se hacían antes.

F1: Una es que siempre en todo proyecto humano ha falencias, dificultades, nada es perfecto. Otra conclusión es que siempre hay posibilidades de mejorar. Otra es que el maestro es crucial, es dinamizador de procesos de cambio, es el inspirador. Otro que es muy importante contar siempre y ganarse la voluntad de los muchachos, tu motivas a alguien, te ganas su motivación y su voluntad, haces mucho por las personas. Entonces hay que cambiar ese paradigma de que el maestro se las sabe todas y es un autoritarito, no, se tiene que hacer amigo del muchacho, un trato muy personal, muy de amigo.

E: ¿Qué significa para usted la formación ética? Antes hablamos sobre lo que piensa qué es ética, como lo aplica a su vida, cómo lo vive, ahora hablemos lo que son los procesos de formación ética.

F1: ¿Qué quiere saber?

E: ¿Para usted que significa la formación ética?

F1: Es dar la fundamentación para tener un motivo o una razón de vivir, encontrar verdaderamente el propósito que el cual cada persona está en este mundo, para mi es eso. Es un proceso permanente que nunca termina, siempre estamos en ese proceso, desde que estamos muy pequeños hasta que nos morimos, siempre tenemos que ser éticos, inspiradores.

E: Yo podría decir que ética para usted es inspiración para la vida.

F1: inspirar para la vida, inspirar para salir adelante, para el emprendimiento, para la creatividad, para mirar la vida con futuro y con optimismo, con amor, ponerle un propósito a las cosas.

E: ¿En sus clases usted propicia la formación ética?

F1: todos los días, a cada momento.

E: ¿Cómo lo hace? Por ejemplo, qué tipo de contenidos tiene en cuenta.

F1: Derechos humanos, valores institucionales, valores cristianos, valores axiológicos, todo lo que tenga que ver con la promoción y el respeto por la vida y para salir adelante, en todas las clases lo hago, no importa la asignatura que me toque orientar, siempre saco el espacio para que reflexionen, para que interioricen, para que puedan comunicar sus ideas, para que cuenten sus éxitos, sus tristezas, es muy variado porque no siempre hay hegemonía, porque así como el sol sale todos los días y produce cosas diferentes así es una clase. Yo todos los días tengo clase, pero a veces encuentro que los muchachos están tristes, están contentos, a veces necesitan una palabra de ánimo, a veces necesitan una luz en el camino en medio de tanta oscuridad, necesitan una voz diferente que le diga que sí se puede, entonces eso es muy variado, pero en toda clase siempre... es más, yo pienso que un maestro que no tiene esa inspiración ética no está cumpliendo profesionalmente su labor, no está cumpliendo porque el maestro debe ser eso, un inspirador.

E: ¿Qué actividades hace, qué estrategias utiliza para orientar estos contenidos? ¿cómo hace reflexionar a los estudiantes?

F1: Analizando la realidad que están viviendo, mas que todo eso. A veces traigo a colación casos para ser analizados, a veces les cuento historias o en otras ocasiones les llevo lecturas o videos.

E: ¿Qué tipo de lecturas, de dónde las saca, qué fuentes utiliza?

F1: Hay muchos autores, esta Steve Pavlina, Stephen R. Covey, Leonardo Boff, Mafalda, es variado, todo lo que tenga que ver con el positivismo y los valores bienvenidos son.

E: Cuando se le presenta una situación controversial en una de sus clases, ¿cómo la analiza? ¿cómo es ese proceso?

F1: Yo dejo que la otra persona hable porque me gusta darle ese ejemplo del respeto a la palabra, si no está de acuerdo y no comulga con mis principios le respeto su posición, pero tampoco lo ataco. Como los demás están escuchando se les deja la alternativa de que ellos, a partir de los argumentos que hemos expuesto del uno y del otro, tomen su propia posición. Hay libertad, entonces hay más diálogo, hay más apertura.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden la dimensión ética?

F1: Los muchachos aprenden a partir del ejemplo. El ejemplo y el testimonio son fundamentales porque valen más que mil palabras y cuando ellos logran poner en práctica eso se les estimula, éxitos, muy bien, cómo te sientes, y que ellos mismos digan uy Profe si, de verdad que si. Muchas veces yo estoy en el patio y me dicen Profe mire que me pasó esto, ¿y qué hizo? lo que aprendí con usted en clase, ¿y como le fue?, no profe excelente, entonces uno ve que si vale la pena invertir tiempo en los jóvenes, en los muchachos. Aquí hubo hace tiempo un docente que decía que eso era perder tiempo con los muchachos, que ellos estaban en otro cuento... no, mentiras. Los muchachos hoy en día han perdido un referente muy importante que es la familia porque hoy en día las familias son muy disfuncionales, los muchachos mantienen muy solos... las redes sociales, de ahí se mantienen pegados para no sentirse solos y a veces a través de las redes no reciben lo más positivo. Yo pienso que el maestro con su inspiración ética debe ser

motivo para que ellos vean la vida de una manera muy diferente y se cuiden, cambien, se motiven.

E: ¿Qué grado de importancia se le da a la formación ética dentro de la institución?

F1: Aquí, mucha. Mucha se le da, inclusive las directivas se fijan muy bien a quien le van a asignar esa asignatura. Aquí hubo una profesora que hace un tiempo le asignaron esa asignatura y dijo Ética, eso lo da cualquiera, [...] entonces se va del colegio y la echaron. Aquí le dan un valor muy importante. Es muy importante la ética desde las directivas.

E: ¿Cómo lo ve desde los otros formadores?

F1: No sé, no sé como la perciben ellos.

E: ¿Usted cómo los percibe a ellos en ese aspecto?

F1: Todos tienen cosas muy valiosas para brindar, aportes muy valiosos para la formación de los muchachos. Que hay falencias, como en todo, pero yo veo un potencial muy bueno que habría que canalizar, habría que orientarlos. Que rico que los maestros aparte de su formación didáctica específica en las diferentes áreas le dieran esa formación ética, inspiradora, para que hagan de la liberación algo nuevo, algo atractivo y que salgamos de ese esquema tradicional, bancario, autoritario.

E: ¿Qué dificultades encuentra en el desarrollo de procesos de formación ética en la institución y específicamente en el PFC?

F1: La falta de tiempo, pienso que el tiempo es muy poco para poder compartir con ellos más. La intensidad de tiempo. A veces por la misma programación del cronograma de actividades no dan oportunidad para hacer espacios diferentes de reflexión, sino que son más que todo académicas, entonces esa parte espiritual, humana, se podría intensificar, pero no, eso no se puede, por el sistema. Esos son los principales inconvenientes.

E: ¿Cuáles cree que deberían ser los objetivos de la formación ética en los programas de formación de maestros?

F1: Formar mejores personas, maestros con convicción, que amen, vivan y palpiten con su profesión como agentes transformadores e inspiradores de otros, ese es el principal objetivo. Con capacidad crítica, de análisis e investigativa para poder transformar contextos, realidades personales o comunitarias, para mí ese sería el objetivo.

E: Si tuviera que evaluar el PFC en ese aspecto específico de la formación ética, ¿cómo lo evaluaría?

F1: Muy bueno porque los maestros todos son muy idóneos y las mismas prácticas llevan a los muchachos a poner en práctica, oiga la redundancia, mucho de lo que han aprendido en clase. Es un aprendizaje significativo, sí, cuando lo teórico se vuelve práctico, eso es fundamental.

E: Y en la parte humana. ¿La respuesta anterior era sobre la parte académica o también incluía lo humano?

F1: Las dos, porque lo que el muchacho aprende en clase aparte del buen ejemplo y la parte motivacional le ayudan en la práctica en algún momento. Nosotros hemos tenido la experiencia de muchachos que llegan al programa de formación siendo muchachos díscolos, difíciles, locos, muy atrevidos, irrespetuosos, irreverentes y salen siendo excelentes personas, dicen les lavaron el cerebro, cómo hacen, no, allá con todo lo que sucede el muchacho cambia paradigmas.

E: Me dice que valora bien el programa en la parte académica y en la parte humana, ¿qué contenidos deberían darse para mejorar?

F1: Ante todo contenidos de desarrollo humano, superación, concientización, de educación crítica socio-liberadora, charlas motivacionales, de superación personal también, de autoestima.

E: Frente a la realidad el contexto colombiano, toda la situación de postconflicto y construcción de paz, ¿cómo cree que el programa de formación complementaria debería orientar la formación ética de los estudiantes?

F1: Pienso que hay que ir preparando a las futuras generaciones de maestros porque hemos tenido ya muchos años de guerra y de conflicto y eso se ha reflejado en todo, en el trato personal y familiar. Llegar a unos estados de paz, de plenitud, de tolerancia implica una concientización, una formación muy especial porque el día que te ponen a prueba sacas el indio que tienes por dentro, lo malo, y tu tienes que aprender a tener ese dominio propio, mas que todo esa forma de pensamiento. Vuelvo y te repito, así como tu piensas, así vives. Es cambiar estructuras mentales, renovar el pensamiento a estados mejores, concientización de futuros proyectos realizables. Hay que llevar a los muchachos a que sueñen que si es posible un mundo mejor en medio de tanta oscuridad, si se puede.

E: ¿Esto implica que se pueda plantear una reestructuración del programa de formación complementaria?

F1: Si, claro, pero tendríamos que contar con muchos mas espacios, otras fundamentaciones, otras perspectivas, es una renovación muy profunda, que se puede hacer si, pero en este momento no la veo como viable por la misma imposición que pone el gobierno en los estándares del estatuto docente, también de las normas que tienen para las Escuelas Normales, pero debería hacerse.

E: Quisiera agregar algo más o ampliar algún aspecto.

F1: Que me gusta que me hagan esas preguntas porque uno casi nunca tiene la oportunidad de conversar con las personas de lo que hay en su corazón y de por qué hace las cosas y es bueno hablar de lo que a uno le gusta. Me gusta estar acompañándote en este proceso.

E: Muchas gracias.

Código: E2-F8		
Fecha: 08 de abril de 2015	Lugar: Cafetería U. de Caldas	Hora: 8 – 9:44h
Duración: 1:28:17	Transcripción: 10-16 de abril de 2015	Páginas: 17

Entrevistadora (E): ¿Rango de edad?

Formador 8 (F8): Entre 40 y 50

E: ¿Tiene formación normalista?

F8: si

E: ¿Cuál es la titulación de pregrado?

F8: Psicóloga

E: ¿Dónde lo hizo?

F8: En la Universidad de Manizales

E: ¿Titulo de postgrado?

F8: Maestría en desarrollo infantil en la Universidad de Manizales también.

E: ¿Qué otros estudios considera importantes para su formación como profesora?

F8: Una especialización en orientación escolar

E: ¿Dónde la realizó?

F8: Con la Universidad del Quindío y también algunos cursos virtuales sobre competencias ciudadanas con el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional; y otros elementos que yo

siento que han aportado a mi formación profesional, algunos cursos virtuales con el SENA, el SENA Virtual, muy interesantes y con unos tutores muy especiales.

E: ¿Cursos sobre qué?

F8: Sobre pedagogía, sobre proyectos pedagógicos, sobre evaluación y con eso he ido mejorando muchos aspectos a nivel del acompañamiento del proceso de los estudiantes.

E: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

F8: Yo tengo 28 años [de experiencia docente]

E: y de esos 28 años, ¿cuántos como formadora de maestros?

F8: alrededor de dos años y medio

E: ¿y en el programa de formación complementaria?

F8: un año, llevo un año.

E: ¿éste que pasó?

F8: el 2014 y lo que llevamos del 2015.

E: ¿qué otros empleos en el sector educativo ha tenido?

F8: Como psicóloga. Como docente y como psicóloga siempre ha sido así constantemente.

E: ¿Ha tenido empleos diferentes a la parte de educación?

F8: No, siempre he estado en el sector educativo. Antes de estar nombrada laboraba básicamente en educación.

E: ¿cuánto tiempo lleva aquí en la Normal Superior de Manizales?

F8: llevo un año y seis meses.

E: ¿En qué niveles y asignaturas realiza la docencia?

F8: Estoy en el Programa de Formación Complementaria y estoy orientando estimulación para el desarrollo, desarrollo humano y ya en noveno, en la básica, estoy trabajando orientación vocacional y práctica pedagógica investigativa.

E: ¿cuántas horas le dedica a la docencia a la semana?

F8: A la docencia a la semana alrededor de 30 horas, no estrictamente el horario como tal, pero a través de la plataforma u otros mecanismo yo he contado mas o menos 30 horas. Con la práctica con los estudiantes en la formación en práctica son 8 horas semanales, pero como docente, en general, unas 30 horas presenciales.

E: otras actividades: investigación...

F8: en investigación si tengo mas o menos unas cinco horas y eso que tengo una investigación que no he podido arrancar por falta de tiempo que es una caracterización de la población de la normal, pero no hemos podido arrancar porque no ha habido tiempo.

E: tutorías...

F8: No, en este momento no.

E: Padres de familia...

F8: ¡Ah si! yo tengo atención a padres de familia y acompañamiento a algunos estudiantes del programa que no alcanzan a tomar ese espacio con la psico-orientadora y entonces yo procuro arañar por ahí del tiempo y darles un espacio, pero no es mucho el tiempo dedicado. Generalmente, en promedio a la semana unas tres o cuatro horitas que uno pueda atender al papá, al muchachito, a veces no sólo ni de noveno sino que uno se encuentra un niño de séptimo por ahí accidentalmente en el corredor y le dedica un rato, pero no es constante, un promedio unas tres o cuatro horitas a la semana.

E: Bueno, ya entrando en la entrevista, me puede contar a grandes rasgos su vida, lo que me quiera contar.

F8: Yo soy de origen campesino. Nací en el campo, en mi casa nadie nació en clínica, todos fuimos dados a luz en la casa de campo en Risaralda, un municipio aquí cercano a Manizales. Soy la penúltima de nueve hermanos, de los nueve hermanos estamos seis vivos, dos hombres y cuatro mujeres. Con mis padres nos fuimos de Caldas al Valle, allá estuvimos siempre en un periplo bastante prolongado, lo que dirían en lenguaje paisa rodamos mucho, finalmente terminamos viviendo todos en Palmira, allá vive mi madre y mi padre falleció en un homicidio y, pues, yo ya tenía 28 años. Hemos ido saliendo adelante con los hermanos, somos independientes la mayoría. Yo vivo en Caldas hace un año y seis meses que regresé del Valle después de 42 años más o menos. Ya volví con mis hijos, mi hijo nació aquí en Manizales, el mayor, la menor en el Valle, mi esposo es de aquí de Caldas también. Siempre guardé el anhelo de volver a Caldas, sólo que no pensé nunca que iba a extrañar mucho al Valle y lo he extrañado. Estando en el Valle vine aquí a hacer el pregrado en psicología, luego me especialicé -viviendo en el norte del Valle- con la Universidad del Quindío, después ya vine e hice la maestría estando en el Valle también, con la maestría fortalecí el ansia de venir para acá hasta que busqué la permuta para llegar a Manizales. De Manizales creo que ya vamos a parar para establecernos lo mejor posible, ya las cosas han mejorado mucho también, yo tengo mi nombramiento en propiedad, gracias a Dios, y bueno mis hijos si anhelan mucho al Valle y me han preguntado si volveremos algún día, pero igual el clima, el ambiente, si nos gusta un poquito más de tranquilidad acá. Qué mas puedo decirte, muy apasionada por esto de la educación y siempre he pensado que nunca me he visto haciendo otra cosa y siento que en educación estoy cómoda, estoy bien, siento que produzco, no en la medida que uno diría “qué bueno por ejemplo producir obras escritas”, lo que uno anhelaría o algo así porque yo también llevo una vida doméstica cien por cien. Soy ama de casa, velo por mi hogar, le dedico tiempo a mi hogar, mi esposo y mis hijos, entonces el compartir hogar y trabajo no facilita muchas cosas que uno solo podría desbordarse escribiendo y produciendo en ese sentido, pero mi producción yo la siento por el lado del acompañamiento a los alumnos, de la formación, de la docencia, siento que he sembrado en este mundo.

E: ¿de donde cree que viene ese gusto por la docencia?

F8: Mi casa, pese a que fue un hogar campesino, siempre hubo un ambiente de estudio y de cultura, nunca faltó la radio, nunca faltaron emisoras ni programas de tipo instructivo y formativo que mi papá oía y que compartía. Hubo una generación de hermanos mayores, adelante de nosotros, que estaba estudiando cuando nosotros íbamos creciendo, entonces uno veía ese ambiente de estudio. De hecho, ellos estudiaron internos para poder estudiar una época, entonces había ambiente de estudio en la casa, había ambiente de academia y a mi me gustó siempre el estudio y di con excelentes maestras. Yo pienso que en gran parte fue el ambiente de estudio de mi casa y las maestras que tuve, maravillosas, y, después, cuando tuve la oportunidad de gestionar yo misma mi bachillerato pedagógico lo hice y eso acabó de confirmar que yo, en efecto, he querido ser maestra y me he sentido bien allí. Mis juegos de niña, hacia los 9 años, yo recuerdo que mis juegos con las vecinitas y las amigas era de maestra, escribíamos sobre una tabla con carbones y ahí dibujaba las letras, las florecitas, lo que fuera y siento desde muy niña ese gusto por la docencia.

E: ¿se podría decir que el momento en que usted decidió ser profesora fue estando en la Normal o fue mucho antes?

F8: Fue mucho antes porque cuando yo fui terminando primaria tuve muy claro entrar a la normal. De hecho, era una normal privada, una normal diocesana en Cartago, entonces en la situación económica que nosotros vivíamos era impensable, pero yo misma busqué una cita con

el obispo de Cartago en esa época, a principio de los 80's y fui yo quien le dije: “yo quiero ser maestra pero no tengo con que pagarme el colegio” y él me dio una media beca y pude estudiar en la normal. Entonces desde que yo entré a la normal yo sabía que iba a salir de once de allá y me afirmé en la práctica pedagógica, en el seguimiento, nos hacían consejos de práctica y nos decían qué teníamos que mejorar y si era el caso de decirle a uno “usted no aplica”, le hubieran dicho, pero si, eso me confirmo.

E: ¿cómo fue la experiencia laboral una vez terminó los estudios en la Normal?

F8: Relativamente fácil para mi porque era una época..., yo terminé de 21 años el bachillerato y nos fuimos atrasando un poquitico en ese proceso por las dificultades económicas, la vida en el campo, difícil acceso a la educación. A los 21 años yo tenía claras muchas cosas, mucho arranque y mucha energía, entonces era como llevar la hoja de vida y decir “yo quiero trabajar acá” y comencé haciendo licencias y reemplazos y tenía personas clave en la educación. Inicialmente con el colegio de la Presentación en Cartago, yo tenía dos tías monjitas, entonces era llegar y decir “tía por ahí hay un espacio, yo quiero...”. Después, ya había trabajado en colegio privado cuatro años cuando decidí que yo tenía que seguir estudiando, además yo quería estudiar psicología desde la normal. Yo no presenté pruebas ICFES ni nada porque económicamente no había viabilidad en esa época, entonces yo dije: “después presento las pruebas y me presento a la universidad y no voy a invertir en licenciatura ni en otra cosa porque yo voy a estudiar psicología”. Entonces trabajo cuatro años en colegios privados, muy fácil se me dieron las cosas y me fue muy bien, pero ya a los cuatro años yo dije: “yo ya tengo que empezar pregrado, yo tengo que hacer otra cosa, trascender” y me vine a Manizales a buscar trabajo y a estudiar psicología y, entonces, estuve nueve años en los que trabajé como psicóloga, pero siempre en el sector educativo y siempre tuve que hacer. Nunca tuve dificultad en llegar, trabajé en proyectos a nivel comunitario, a nivel socio-comunitario, en fin, pero siempre en la educación con varias alcaldías, en pueblos, en provincias y la experiencia laboral siempre era que si, por ejemplo, yo estaba como docente decía: “el manejo y el acompañamiento de los niños requiere otra formación más”. Definitivamente quería estudiar psicología. Cuando yo estoy como psicóloga trabajando en educación, yo digo: “me falta algo, me falta como un elemento de la orientación escolar más aplicado a este ambiente”, fue cuando me especialicé y, cuando estoy nombrada viendo la necesidad de profundizar en primera infancia y que el avance en la educación tiene que empezar desde allá, sentí esa necesidad de estudiar desarrollo infantil, o sea que a mi esa parte laboral y la parte académica siempre me ha ido como dando el camino para la formación y para el ejercicio profesional. De hecho, el llegar aquí a la Normal se da por mi maestría en desarrollo infantil, entonces siempre ha sido como muy correlacionado, muy articulado, tanto el estudio como la experiencia laboral.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes en su labor docente, en su formación y en su experiencia como profesora?

F8: En Trujillo – Valle yo tuve maestras y estudié en colegios oficiales. Yo tuve maestras muy inspiradoras que me hicieron sentir que laborar y desempeñarme en la educación era una cosa importantísima por mi satisfacción personal, por lo que yo iba a sembrar en los ambientes y por lo que yo iba a aportar a la sociedad. Luego, en Cartago, el paso por la Normal, para mi es algo que me deja una huella muy grande sobre la necesidad de formarme en ese campo y de que ese era el camino. Ya con respecto a la formación de docentes si me ha marcado mucho los ambientes laborales en los que yo he estado y, pese a que yo no tengo mucho las agallas para defender a los muchachos y para sentar una posición muy fuerte, en el campo laboral, en mi formación de docente y ahora formando docentes, yo siento la necesidad de cambiar muchos

paradigmas sobretudo en la relación pedagógica porque yo tengo conciencia y así lo digo: “el conocimiento está a la vuelta del clic y usted abre los ojos y hay conocimiento por todos lados”, pero la relación con el otro es una cosa más compleja en esta sociedad y en este momento de la historia que vivimos. Entonces tener un estudiante como pretexto para uno generar un ingreso pues es muy sencillo, cierto, yo dicto mi hora, trabajo mi hora, cobro mi hora, cobro mi salario y lo que le dije a ese estudiante puede que no importe y a mi esa parte me preocupa mucho. Entonces yo diría que el trabajar sobre la relación pedagógica es una de mis grandes preocupaciones en la formación de maestros.

E: ¿Qué diferencia encuentra en esa relación pedagógica trabajando con estudiantes de bachillerato o básica, si es el caso, a formar maestros como la funciona de la normal y de PFC?

F8: Hay una constante, cuando se trabaja con niños de primaria -siempre lo he hecho con niños de primaria y ocasionalmente con preescolar- empieza uno a sentir vacíos. Con los niños de preescolar y básica primaria se siente el vacío de la relación paterno-filial, uno tiene estudiantes de los que sabe que viven en un ambiente relativamente armónico, es muy diferente a los que viven en un ambiente de zozobra, en un ambiente de desarmonía. Cuando se trabaja en bachillerato uno se siente los vacíos de la enseñanza primaria en cuanto a esa relación pedagógica. Yo acuso mucho un término cuando encuentro baches en lo académico y en lo formativo, yo digo: “aquí hay una deuda de primaria, aquí hay una deuda de la casa, te quedaron debiendo tal cosa... ¿profe cómo así?, si, esto había que trabajarlo en primaria, había que trabajarlo en la casa”. Ahora que estoy en la formación de maestros siento vacíos del hogar, deudas de la primaria y quizá del preescolar y la deuda del bachillerato. Hay ratos en que tengo desencuentros muy grandes porque siento egoístamente que me desgasto, cuando... si se pensaba en una normal tener titulados normalistas superiores, yo tenía que haber pensado en un semillero y en un cultivo de una plantas con un buen desarrollo, con un buen proceso para que den los frutos muy necesarios para la sociedad. Los grupos que he tenido a cargo encuentra uno dos, tres y puede que hasta siete estudiantes muy comprometidos, el resto están ahí ocupando un lugar, uno siente que siembra en ellos, que algo les va a quedar, pero la preocupación es: “bueno, van a egresar, se van a titular y ¿qué llevan en las manos para darles a los otros niños?, ¿más vacíos, más deudas?”. A mi me queda esa preocupación y siento esa diferencia, siempre he encontrado esos vacíos en los niveles.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?

F8: Yo diría que humanizar y ahí hay algo importante. Yo he experimentado con el equipo de fútbol de mi hija, yo intervengo porque estamos en la rifa, porque estamos recogiendo recursos, porque tal cosa, pero a mi se me sale la maestra y la psicóloga, entonces yo empiezo: “si quiere trabajamos un taller sobre autoconfianza, si quiere trabajamos esto sobre las relaciones interpersonales, sobre manejo de la derrota, sobre manejo del triunfo” y varias veces me he sorprendido pensando en que no se deshumanice el colectivo humano para lo que sea, para el deporte, para la familia, para la educación. Yo diría, sin ninguna prepotencia ni pretensión, que mi sueño es una educación humanizada, una docencia humanizada, un aprendizaje humanizado, una relación pedagógica muy humana, un acto pedagógico muy humano, los ambientes de aprendizaje muy humanos y procuro que así sea. Puede que a veces uno raye en el asistencialismo o en proveer demasiado, pero qué rico sentir ambientes más cálidos para estos procesos de formación, tanto para los que se están formando y puedan transmitir a los que van a formar más adelante.

E: ¿Cómo produce ambientes más humanos dentro de la docencia?

F8: Que los niños sean felices en el aula de clase, entendiendo el aula no estrictamente con paredes alrededor. Que los niños sean felices en el aula de clase y que quieran volver todos los días a la clase, que quieran volver a ver al maestro y que el maestro sea feliz también, que el maestro sienta que está dando, que salga contento, que, incluso, si en la casa se acuerda de sus estudiantes sea un recuerdo grato y feliz, que no sea la carga que a veces, lamentablemente, uno escucha en la cotidianidad. Por ejemplo, con lo de las tecnologías, esos correos que llegan a veces con una cara triste el domingo porque mañana es lunes, yo digo: “yo nunca mandaría eso a un compañero”, ¿qué está pasando?, es que salir de la comodidad del sábado y el domingo en casa cuesta, pero allá me están esperando 30, 40, 42 estudiantes a quienes no puedo hacerles perder la mañana porque yo estoy casado o porque yo quería estar más tiempo en la casa. Ese tipo de charlas, ese tipo de cosas, el anhelar el puente, las vacaciones, puede que yo lo anhele por mis proyectos familiares, porque necesito un descanso, pero yo no lo hago tan evidente como para contagiar al otro de qué pereza esto aquí, así lo traduciría yo.

E: Cuando dice que los estudiantes estén felices, que el profesor esté feliz, ¿a qué se refiere esa felicidad?

F8: A que les guste lo que hacen, a que tengan cosas que contar en la casa y cosas que contar con sus estudiantes y que termine una clase y el estudiante diga “ay ya se acabó, profe nos vemos la otra semana”, que se despida con una sonrisa, “profe que le vaya bien, que descanse”, y que el profesor diga “muchachos que tengan linda tarde, que descansen”. Que uno le pueda decir a los estudiantes que fue un rato muy sabroso, muy agradable, porque hubo interlocución, porque hubo encuentro, no simplemente la transcripción de una guía y cumplir el horario como tal y ya. Esa felicidad yo diría que el niño o la niña y el maestro quieran volver a esa aula continuamente y encontrarse.

E: ¿qué le dice a usted la frase actuar éticamente?

F8: Actuar éticamente me dice actuar transparentemente, me dice actuar humanamente, actuar coherentemente. A mí me quiere decir que yo tengo una coherencia entre lo que estoy diciendo, lo que hago y me ven hacer, lo que siento, yo diría que eso es actuar éticamente.

E: ¿Cómo aplica ese concepto de ética en su vida cotidiana?

F8: Procurar hacer el menos daño posible a los que me rodean con un gesto, con una actuación, con el dejar de hacer también. Cuando yo me relacione con las personas -estudiantes o compañeros- sientan que yo les estoy diciendo la verdad, que sientan que cualquier cosa que se me pregunte, que se me encomiende, esta respaldada por la honestidad que yo pueda evidenciar. Actuar éticamente es para mí que la gente espere siempre cosas buenas de mí. Me lastima mucho cuando hay malos entendidos e intenciones dañinas y uno resulta hiriendo a la gente sin pensar porque digo algo y alguien lo malinterpretó o puso palabras en la boca de uno, a mí eso me lastima porque siempre procuro hacer el menor daño posible a la gente.

E: ¿Qué ha influido para que usted haya construido esa concepción de ética?

F8: Yo diría que la familia en primer lugar, los amigos -personas muy especiales que he tenido alrededor, no muchos, pero si muy especiales-, la experiencia y los grandes maestros que tuve. Tuve maestros que me enseñaron esa ética, tanto que hoy en día yo me encuentro a una persona a la que yo -puede que sea mi lectura- no la considere muy ética y creo que la se leer, pero tuve personas alrededor que me enseñaron a vivirla y a defenderla también si es el caso.

E: ¿Cómo fue el proceso? Me dice que le enseñaron [la ética]...

F8: Era más la relación, no era la típica lección de ética y valores, el discurso, no, era la relación, el trato que yo recibí, la valoración de las cosas, el entenderme en un proceso de formación de menos a más, el entender que es a veces mi temperamento, mis carencias, las

características de mi personalidad. Entonces fue una construcción más en el trato y en la relación permanente y, en otro aspecto muy importante, en el ejemplo. Yo diría en esa parte del ejemplo la figura de mi papá -que fue un campesino muy transparente, muy trabajador-, la postura de mi mamá frente a la vida todo el tiempo, maestras como la primera maestra que tuve en el primer año de escuela que fue segundo de primaria. [la maestra] es una persona que incluso todavía yo la llamo, la frecuento y le digo generalmente cuánto la quiero y cuánto influyó en mi vida.

E: ¿Cómo era esa maestra?

F8: A estos años cuando la recuerdo yo la describo como un ángel. Curiosamente ella era una señora rubia, de una voz muy suave y un acento muy suave y ella permanecía mucho en el salón entre nosotros. Yo la veía mucho desplazarse por el salón, cuando estaba en el puesto explicando algo así yo veía ese cabello rubio y me parecía como tan encantadora, el trato que nos daba y todo eso. Cuando yo miro esa figura de ángel la siento muy cálida, muy comprensiva, muy acompañante, muy maestra. Cuando hablo con ella ahora y la escucho hablar de los chicos de la actualidad -que ya me tocaron a mi también- y la oigo hablar yo digo “nunca cambió”. Esa persona influyó mucho en mí, nunca la vi maltratar a un compañero ni hablar mal de alguien, la sentía con muy buenas relaciones con su grupo, para mí fue una persona maravillosa. En la Normal tuve dos maestras, una de ellas ya falleció. Casualmente con una en literatura trabajábamos teatro, entonces ella me encomendaba papeles y guiones muy largos y generalmente el protagonista de las obras, fuera en el papel de hombre o mujer yo siempre estaba protagonizando. Fue muy transparente también, una persona muy ética a pesar de que trabajaba en colegio privado -en la Normal- y la remuneración no era pues..., pero la entrega de ella por nosotros era impresionante. Más que lo físico era la relación y el testimonio de vida que me dieron estas personas.

E: ¿y a nivel de postgrado?

F8: A nivel de postgrado tuve compañeras muy entregadas a su formación sobretodo en la especialización. Un ejemplo de una chica que falleció unos meses después de la especialización a raíz de un cáncer, una mujer muy joven, muy entregada, muy estudiosa, también muy amorosa con los estudiantes y cuando falleció yo sentí que era una pérdida muy grande para la docencia.

E: ¿Ella era compañera?

F8: Compañera de pregrado, en la especialización. A nivel de maestría fue muy decepcionante. Volví a la Universidad de Manizales, me reencontré con algunos maestros antiguos y sentí ya el sabor mercantilista de la educación. Fue un vacío significativo frente a la relación entre pares, habían algunas personas de mi edad, pero también había personas muy jóvenes. De hecho, con personas jóvenes logré hacer trabajos relativamente fácil, me entendí, pero había un ambiente hostil. Alguna vez yo preguntaba por qué no éramos capaces de iniciar redes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, y escuché una frase dura de una persona joven, que ya ejerce la docencia, me decía: “usted se tiene que bajar de esa nube porque hoy en día uno no va a la universidad a hacer amigos”. Entonces yo decía: “si no le ponemos esa parte humana, la calidez, la interrelación, lo demás es mera academia, una cosa muy fría” y me costó. Me ratificó que yo estaba por el camino de que buscar la interacción humana no era tan malo porque al finalizar la maestría, el día que ya nos estábamos despidiendo, estábamos sustentando, una compañera se me acercó -una niña muy joven que era incluso la representante de grupo- y me dijo: “nos diste una lección, qué bofetada”. Resulta que había sustentado un compañero que era muy hostil conmigo, sustentó y me pareció fascinante la sustentación -un trabajo sobre la prostitución en Pereira y los imaginarios, todo alrededor de esa parte del desarrollo infantil que se ha

estigmatizado-. Cuando él terminó y nos pidieron los aportes, le di mis aportes y lo felicité, luego se me acercó la compañera y me dijo que la bofetada era porque él me había hostigado mucho y había sido cruel conmigo y la calidez con la que yo había hablado y cómo me había expresado de él, se habían sentido mal por eso. Entonces yo le dije: “¿qué crees que debo mejorar para futuros colectivos de estudio, de trabajo, el día que me de la goma por irme a hacer un doctorado por ejemplo, qué crees que yo tendría mejorar para que la relación en el grupo sea mejor, para la aceptación?”, y me dijo: “mira, tu no tienes que mejorar nada, fuimos nosotros los que no supimos valorarte ni recibirte bien”. Eso en lugar de tranquilizarme me dio mas dolor porque yo estaba en lo cierto de buscar unidad en el grupo, armar colectivo, pero me salen a estas alturas con que no me supieron leer. Entonces yo decía: “bueno, algo les sembré”. Por eso la desilusión, me pareció mercantilista en parte, igual uno no puede separar eso, yo hoy tengo un aumento, un ascenso en el escalafón, tengo el título y la posibilidad de haberme venido del Valle gracias a ese posgrado, pero sí uno quisiera una cosa más humana, más cálida.

E: ¿En la primaria y bachillerato fue una formación ética más implícita o explícita desde el currículo?

F8: Yo diría que las dos cosas, pero haciendo un poco más de fuerza en lo implícito porque era educar con el testimonio. Yo fui educada con el ejemplo, con el testimonio, con la exigencia, con el trato, con el ejemplo de vida de mis maestros que eran personas que uno veía chéveres, felices, contentos, lo que sabía de sus familias era rico, el maestro no tenía inconveniente por ejemplo en convocarnos a su casa para un trabajo colectivo con esa desprevenición. Era muy familiar y a mí eso me parecía importante porque era esperanzador: “mi profesora fulana de tal viven tan rico, lo que dice en el salón de clase es verdad, se le ve”, cosas así.

E: ¿y en la universidad?

F8: Ya con la universidad si era otro paseo muy distinto porque les creía una parte a los maestros y otra parte se las dejaba..., ya uno aprende esa valoración de la intimididad. Mi posición era, si trata de darme lo mejor yo lo voy a tomar, si yo veía -porque uno termina enterándose de cosas de algún maestro- que eso ya es su fuero interno, es la propiedad, digamos su territorio. Por ejemplo, un maestro alcohólico, excelente maestro y él llegaba con su tinto su cigarrillo y el tufo... ¡y daba unas clases! y trabajaba, tenía su laboratorio y murió con su alcoholismo relativamente joven también. A mí eso me causaba dolor porque yo decía: “qué desperdicio”. Él sentado en el escritorio alguna vez nos dijo: “el problema no es mi alcoholismo, el problema es para la gente que le talla mi alcoholismo, yo no tengo problema, yo vivo bien con mi alcoholismo”. Me tocó ver pasar por mi casa, yo era mamá, estaba gestando y me tocó ver pasar uno de los primeros maestros, también en el pregrado, con una botella en una rasca en una tarde de domingo por la cuadra de mi casa en Campo Hermoso, con la botella en la mano y yo sentía un dolor porque además yo tengo un hermano alcohólico y se la miseria que entraña eso a nivel general. Entonces uno ya empieza a tomar lo que necesita y a dejar en paz al maestro y si se encuentra un testimonio diferente y se puede acercar a ese testimonio y gozarlo y degustarlo e interiorizar muchas cosas pues rico. Ya la posición es distinta sin dejar de pensar hoy en día como mamá y con 50 años encima que la juventud si está carente de referentes, de ejemplos que les ayuden a aferrarse a los valores, a las cosas que ayudan a construir la vida porque a veces sí se les siente a los muchachos el desencanto cuando se cae un ídolo. En el caso de un maestro, un maestro debería ser una figura que nunca debería caerse para sus alumnos, que nos vean lo humano, pero que tambalear o caer no. Ya que la religión no inciden tanto, al menos ya no la católica, si necesitan una figura en quien creer, en quien confiar para superar este caos y este revuelo que hay en los ambientes.

E: ¿La experiencia profesional ha afianzado o ha modificado esa concepción de ética?

F8: Yo pienso que la ha tocado y puedo decirte que la ha afianzado. A veces yo he tambaleado porque, por ejemplo, en algunas ocasiones he escuchado a gente más joven que yo que me dice: “no sea tan transparente, uno a veces tiene que utilizar métodos o hacer cosas que no serían tan adecuadas, pero no siempre se tiene que ser tan transparente”. Yo digo que si eso le generara malestar y peligro pues uno terminaría por sacarlo de su comportamiento, pero cuando yo veo que las cosas me han salido bien en la vida y yo puedo llegar donde he estado y me reciben bien, que alguna persona me puede nombrar y tiene un recuerdo positivo de la relación conmigo de lo que yo le aporté yo digo: “sí ha valido la pena ser transparente”. Pero si ha habido ratos en los que tambalea esa ética, pero es mas lo que se afianza que lo otro.

E: ¿En qué otros momentos ha dudado?

F8: Cuando yo he sido cabal en las cosas y me toca pagar consecuencias bobas, entonces yo digo: “por qué no dije no y por qué no me rebelé, por qué no fui un poco mojigata o por qué no fui más *achapada* y me hice la boba”. Cuando he tenido consecuencias malucas he dicho: “no debió haber sido así”.

E: consecuencias negativas por actuar bien...

F8: Consecuencias negativas por actuar bien. Por ejemplo, tenemos que despachar -aquí no me ha pasado porque eso está muy controlado ahora-, tenemos que despachar a los estudiantes porque tenemos una reunión para calificar y entonces los mandamos para la casa. De pronto yo digo: “no, le pasa algo a un niño en el camino y luego yo voy a tener problemas, no, más bien yo hago tal cosa y no despacho mi grupo”. Y después tener a algún papá encima que “vea que no dejaron ir a mi niño, que el mío se fue solo”. Entonces uno dice: “ah uno por qué no se relaja y manda a los niños para su casa y deja de preocuparse”. Pero luego digo: “si yo fuera la mamá que está en la casa y que mi hijo está en la calle y yo no me doy cuenta, yo me confundiría mucho”. Entonces está el mal ambiente con los compañeros, no falta el padre de familia que dice: “usted no despacho a su grupo y mi hijo estaba en el otro grupo y le tocó irse solo y pasó tal susto”. Cosas así, cosas malucas, eso a veces influye para que uno a veces piense “yo me relajo”.

E: Aparte de los maestros y familia, ¿qué otros referentes tiene en cuestiones éticas?

F8: Yo diría que a nivel de la cultura, de la política, hay personas que lo han inspirado, de las que uno no sabe mucho todavía, pero que uno piensa: “lo están haciendo bien”. Por ejemplo escuchar hablar al profe Luis Fernando Montoya que fue director técnico del Once Caldas, esa postura tan férrea frente a la vida, frente a su quehacer, todavía en la posición que ha estado frente a su salud y todavía ahí pendiente de su pasión por el deporte. Para mi eso es inspirador. A nivel de la política hay un vacío grande ahí porque con esto de los medios y las nuevas tecnologías y el manejo de redes y de los medios de comunicación fusionados con los grupos económicos uno siente un vacío grande porque yo oigo hablar bien de una persona y alguien habló mal, le pagaron para que alguien hable mal y se desdibuja toda esa imagen. A nivel de política, por ejemplo Lech Walesa quien fue activista, digamos que a mi me llamaba la atención su lucha, su amor por el mundo del trabajo, ya cuando en los medios uno le cosas de su discriminación por la homosexualidad y otras cosas uno dice: “que rico haberme podido sentar con él y escucharlo, ¿será que es verdad lo que dicen los medios?”. Contrario a lo que se habla de Álvaro Uribe Vélez, él es un hombre al que le temería profundamente, pero es un hombre al que a mi me gustaría sentarme y preguntarle muchas cosas porque alguna vez lo escuché en consejos comunitarios. En mi casa ponían la televisión cuando él estaba en su gobierno, yo lo escuchaba intervenir en consejos comunitarios y siempre me admiró la manera cómo él tiene el

país metido en la cabeza, la geografía la tiene metida en la cabeza y pese al temor que me inspira más que todo por lo que oigo y lo que leo sobre él, yo diría: “qué bueno poder sentarse y conversar con él y preguntarle 50 mil cosas”. También Mandela con su lucha, su encarcelamiento, su capacidad de soportar esa privación tan grande que tuvo es inspirador. En el campo del arte, estilo un poeta como José Luis Perales, la letra de sus canciones, tan humanas, tan sociables, tan *carameludas*, pero tan humanas también. En el deporte Yoreli Rincón, me encanta oír la entrevista de ella, lo que cuenta de su niñez, el amor por el balón. De pronto, aunque se ha vuelto muy mediático, el cuento con James Rodríguez, con uno y otro jugador que cuenta que vendía empanadas y se iba a jugar a las canchas. Más que la habilidad para la política, el deporte, la cultura ha sido la posición de amor por la vida, de valoración por la vida que los ha llevado donde lo ha llevado.

E: He observado unas cuatro clases, me gustaría que me contara, escucharlo de sus propias palabras, cómo relaciona esa percepción de ética con las clases que orienta.

F8: Yo busco que lo yo les cuento a los estudiantes sobre determinado tema sea real, sea entendible y aplicable, no tanto contarles la idea para que se lleven la idea guardada sino que la puedan poner en contexto. Que yo no solo formule un discurso para justificar el horario, justificar el ingreso y que ya cumplí con esta hora, los tuve ocupados, “productivos”, sino que en cada encuentro con ellos les ofrezca algo que les va a servir y a facilitar su desempeño tanto académico como posteriormente laboral. Éticamente es que realmente el encuentro, esos minutos conmigo, sirvan para alguna cosas y que sea honesto.

E: ¿Qué principios éticos orientan su labor como profesora?

F8: Yo hablaría de la honestidad, la transparencia, la coherencia también. Eso de la coherencia me cuesta a veces porque yo no estoy acostumbrada a que en el encuentro tenga que pelar los dientes para hacerme escuchar, para que el otro se siente en una posición adecuada de escucha, de cuidado con su organismo. Esa parte de la coherencia me cuesta mucho cuando yo tengo que trabajar una clase con tono fuerte y maluco, concentrarlos para que estén “obedientes”. Yo diría que otro principio puede ser que el encuentro sea basado en la afectividad, que haya goce en el encuentro, que haya realmente una conexión para poder hablar, si no lo hay a mi me cuesta mucho. De hecho, esta semana yo lo pensaba con estos grupos de primer y tercer semestre que hay ahora. Yo en este momento estoy desarrollando mi labor lo mejor posible, pero con mucho desencanto.

E: ¿Por qué desencanto?

F8: Porque siento que descuidamos el perfil de los muchachos, entraron al programa personas muy desubicadas. Les estamos sembrando y dando algo, yo no bajo la guardia, pero que yo diga que estamos formando maestros con el perfil que se requiere y con la expectativa que esperan allá afuera que les entreguemos unos maestros, sí estamos lejos en este momento. Yo diría honradamente que en este momento estoy cumpliendo a cabalidad, pero no estoy disfrutando este encuentro, este trabajo con ellos. De pronto cuando caído en cuenta -en medio de la clase- que hay dos o tres personas a las que les está llegando eso yo digo: “trabajo para esas personas”, pero me cuesta mucho.

E: ¿Cómo es el proceso de ingreso al PFC?

F8: Ese proceso de ingreso es muy atropellado porque yo diría: “hay que rellenar cupos”. Pasó con el nivelatorio, entró Raimundo y todo el mundo y no seleccionaron, no miraron el perfil, no miraron si estas personas si tenía el tiempo de dedicación, si tenían ciertas habilidades, sino que “necesitamos matricular, necesitamos cantidad” y con esas palabras: “necesitamos cantidad porque si no hay bastantes nos toca sacar unos maestros y llevarlos a secretaria [de educación] y

que los ubiquen en otra parte”. Yo era de las que estaba dispuesta a que me llevaran para otro lado, pero entraron personas. De hecho, ese grupo que está ahora en primer semestre ha sido muy conflictivo, luego entran unos niños de once que no pasaron a la universidad y no tenía con qué pagar otros estudios, entonces se quedaron ahí. Entre ellos hay unos dos o tres estudiantes que estaban esperando entrar al programa y que [dijeron]: “yo quiero entrar acá”, pero ha sido así, muy atropellado, sin un proceso de cultivo, de selección y la realidad de la Normal nos dice que de los que empiezan preescolar una mínima parte terminan titulados como maestros normalistas.

E: Volviendo al tema de las clases, ¿qué normas son básicas dentro de sus clases?

F8: Yo creo que la norma en la que yo me baso estrictamente es que haya interlocución. Que yo sienta que les estoy hablando y ellos me están escuchando, que yo los puedo escuchar y podemos establecer un diálogo, que yo les llevo un mensaje y ellos me puedan transmitir otro y que hay conexión entre nosotros. Incluso, no me molesta que alguien este haciendo un dibujo mientras estamos hablando, pero estamos comunicados. De resto uno esperaría que el ambiente de aprendizaje sea limpio, que haya orden, cierto silencio, pero si hay interlocución eso se va a dar. Incluso, yo no tengo problema en agacharme y recoger el papel que el otro tiró ahí para decirle: “esto se ve feo ahí, qué pena con usted”, pero básicamente que todo esté dentro de la interlocución para el desarrollo de la guía, del tema y de las preguntas.

E: ¿Qué aspectos tiene en cuenta cuando reflexiona sobre sus clases? Durante la misma clase o después.

F8: Generalmente que se trabaje una pregunta: ¿qué quedó de hoy?, ¿si le quedó algo al estudiante?, ¿si se fue con algo guardado?. Si me toca llamar la atención: ¿ese llamado de atención le va a servir para otros contextos?, ¿le va a mejorar algo su actitud?. Aunque no lo expreso, yo siempre me pregunto si lo que trabajamos es creíble porque yo oigo a mis hijos y converso mucho con estudiantes y de pronto se expresan de algún maestro y dicen: “no, no se le cree nada, eso es pura carreta, pura labia”. A mí me aterra mucho eso y yo digo: “¿de lo que trabajamos hoy qué quedó?, ¿si es creíble lo que yo les conté?”.

E: Ya pasando a la relación con los colegas ¿conversa con ellos de temas éticos ya sea a nivel o dentro de los espacios formales?

F8: En la docencia yo no he podido encontrar ese espacio en ningún momento porque hay una constante y, anoche escuchando hablar al senador Robledo hablando que los maestros somos maltratados, maltrechos, acosados, hay esa percepción en los maestros de que pobrecitos nosotros y yo siempre siento al compañero a la defensiva. Es muy complicado hablar esa parte con los compañeros porque siento que, por ejemplo, “a los estudiantes no se les puede creer nada porque son manipuladores, los estudiantes no quieren nada sino lo más fácil”, y tienen esa idea que el estudiante es el enemigo que esta dispuesto siempre a atacarme y yo he sentido esa generalidad. De vez en cuando alguien dice: “tan lindos que son los muchachos, son muy cansones, pero son muy lindos”, pero son momentos muy esporádicos. Abordar un tema ético es muy difícil, empezando por la postura de muchos maestros con el manejo de su tiempo, con la calidad de la preparación de las clases. Mi hija perdió ética este periodo, yo abordé al maestro y le dije: “¿mi hija ha sido maluca con usted? ¿ha sido desobligante?”, porque sacó dos en el ser, dos el hacer y dos en el saber y la respuesta del maestro fue: “no, su hija es maravillosa, es muy linda, muy bella persona, muy hermosa, pero es muy tranquilita y no está al tiempo con algunas cosas”. Ella me dijo que perdió pero que tenía el cuaderno al día y que había presentado cosas. Yo si puedo saber que ella a veces si es relajadita, de hecho, rechaza mucho la escuela, pero entonces yo pienso: “si él tiene la idea que ella es muy linda no tenía por qué sacar un dos en el

ser”. Yo siendo él, siendo él no, en la realidad le pongo un dos en el hacer, en el saber, si en el hacer esta regular en el saber también esta regular, yo le pongo tres para que afine, pero en el ser le pongo un poco más, más calificando ética. Te lo ilustro de esa manera porque es mi hija, pero es todos los niños de la escuela en este momento y esa es la realidad que uno encuentra. Y él [profesor] me dijo: “dejémosela perdida este periodo”. De hecho, la actitud que ella toma es: “voy a tener que hacer la letra más grande para que me vea el cuaderno mas lleno”, no asimiló lo que tenía que asimilar de la ética que él le está enseñando. Cuando yo veo la realidad de niños y jóvenes en este momento, hablar de la ética con los maestros sería yo estar totalmente del lado de los estudiantes porque desde tenerles un salón sin pintar, un salón mugroso, desde tenerlos descuidados. Yo iba por el corredor hace 20 días y me dice una maestra: “este niño tiene dolor de oído y hay que llamar a la casa”, yo no era su directora y ella tampoco, yo si me paré ahí y llamé a la casa, conseguí a la abuela, vino por el muchachito que estaba desde las 8 am con dolor de oído y buscando cómo comunicarse a la casa y eran las 10:30 am. Yo lo exprese con rabia: “cómo podía pasarnos eso”. Y son muchas cosas, las notas de los muchachos, los resultados finales, el que el muchacho debe pasar la materia pero la pierde bobamente, entonces yo diría para abordar la ética con los maestros tendría que estar mucho más del lado de los estudiantes. En resumidas cuentas son temas que yo no abordo, me mantengo en mi postura a pesar de las consecuencias porque las he tenido. Una maestra le dijo a una niña que perdió bobamente el año y le rescatamos las notas que yo “era muy metida y que la estaba acosando” porque yo no sabía de dónde tenía ella malas notas, pero no eran justas. Yo digo que esas conversaciones con los colegas a mi personalmente se me dificulta abordarlas.

E: ¿Qué significa para usted formar éticamente a los futuros maestros?

F8: Formar buenas personas y buenas personas es que estén cómodas con ellas mismas, que sepan leer el mundo alrededor, interpretarlo y actuar en coherencia con el bien, con hacer el bien, que si tienen que capotear una injusticia lo sepan hacer y defender, que no cometan injusticias y que en un momento dado eviten las injusticias que otros pueden cometer. Formar éticamente es formar buenas personas. Un profesional se va haciendo, se va puliendo, pero una buena persona tiene que tener unas bases muy importantes y si yo tengo en mis manos la niñez y cierto momento de la juventud tengo un momento precioso para formar buenas personas para el futuro.

E: Desde lo metodológico, ¿qué tipos de contenidos usa, qué actividades lleva a cabo, cómo lo incluye dentro de su planeación?

F8: Generalmente yo puedo tomarlo en los tres elementos grandes de la enseñanza: la relación pedagógica que sea cálida, que sea armónica, que sea coherente; que los estudiantes se sientan a gusto en un momento dado y puedan entender la intencionalidad de lo que yo estoy comunicando y que se sientan bien tratados. Me preocupa cuando alguien se va de la clase enojado conmigo o triste conmigo o herido, ¡ay eso si me angustia!. En el ambiente de aprendizaje, actividades como en el juego, la canción, una lectura motivante, una búsqueda interesante, una película, una anécdota -me encantan las anécdotas-, analizar una noticia por fría o dura que sea o una chistosa -que tenga ese contenido hacia la formación de la buena persona, de buen vivir, del buen ser-, y que a nivel de eso que yo estoy transmitiendo el estudiante lo pueda replicar y lo pueda vivir a su alrededor y pueda decir: “esto lo aprendí en tal clase o lo aprendí en tal momento y me gusta y lo interiorizo y lo pongo en contexto también”, eso en cuento a los ambientes de aprendizaje. En cuanto al acto pedagógico, que al terminar la clase el estudiante sienta que valió la pena una hora de estar sentado allí y que algo le quedó guardado también.

E: ¿Cómo analiza situaciones controversiales? ¿Cuál es el proceso que sigue para analizar esas situaciones desde el punto de vista ético y de enseñanza?

F8: Generalmente me ayudo proyectándome y visualizando futuras consecuencias porque ya he tenido consecuencias de una situación. Yo me voy por el lado de las consecuencias: ¿qué tan bueno es para un estudiante, qué tan bueno es para mí, qué tan bueno es para las personas involucradas en cierta situación?. Yo diría que mirando si es una cosa negativa que haga el menor daño posible y si es algo positivo aunque sea controversial que genere el mayor bien posible. En cierta forma para mí es muy fácil admitir si me equivoqué o no.

E: ¿Me puede dar un ejemplo de estas situaciones?

F8: Por ejemplo en cuanto a las notas. A mí me cuesta mucho poner cinco o poner un dos, yo un uno no pongo. A veces ponerle un cinco a un muy buen trabajo me cuesta porque yo diría un cinco es muy limitado, generalmente uso frases. Un momento controversial puede ser cuando un estudiante me dice: "... yo escribí mucho, hice un buen trabajo y usted me colocó una observación, pero no me colocó un cinco, yo no estoy de acuerdo con eso, yo indagué, yo investigué". Entonces yo digo: "de eso que indagó, que investigó, lo presentó y sólo lo presentó y se lució con esa cantidad o con ese adorno allí o le quedó algo". Entonces entro a mirar, puedo haber sido injusta en la nota porque no leí la intencionalidad, ni cómo lo trabajó, ni qué referentes utilizó, ni que tanto le llenó ese trabajo, me quedé en la presentación del trabajo. Entonces entro a analizar con la persona cuánto vale ese trabajo en realidad. A veces el estudiante me ha dicho: "si profe, tiene razón, yo apenas leí, escribí, transcribí o copié y pegué, pero no lo leí". Entonces cuando la consecuencia es positiva y lo lleva a uno a reflexionar puede que uno asuma que se quedó corto en una valoración o puede que el estudiante asuma que estaba esperando más de lo que merecía.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?

F8: Es difícil de medirlo, de decir cómo lo aprenden y qué tanto lo aprenden, pero hay momentos de retroalimentación en que uno dice: "algo le quedó". Ejemplo, un correo que me llegó en vacaciones de diciembre de una niña que me contaba que había estado en una discusión con el papá, en una conversación profunda sobre su formación, sobre su proyecto de vida y que había tomado cosas del discurso que yo he manejado con ellos en la conversación con el papá y que el papá había quedado gratamente impresionado y que habían hablado un poco de mí. Entonces fue una cosa que llegó por allá en vacaciones, ella no necesitaba una nota ni lucirse conmigo y me compartió eso. Entonces yo digo: "si le quedó a ella, le pudo haber quedado a otros alrededor". Ahí uno diría que parte del discurso con la figura de quien les habla -si están en coherencia- eso va llegando y va calando en los estudiantes. Yo podría redondear y decir que a través del testimonio de lo que uno ve en ellos, de la actitud que asumen a veces en ciertos momentos sobre lo que unos ya les ha hablado anteriormente y no tiene que recordarles sino que se da la situación y ellos acuden a lo que unos les ha enseñando y les ha compartido.

E: Pasemos ahora al PFC, ¿cómo evaluaría al programa en cuanto a la formación ética que están recibiendo los estudiantes? si ve fortalezas, debilidades, añadir algo sobre los colegas...

F8: Yo diría que hay incoherencias. Por ejemplo, yo estoy formando maestros, les estoy diciendo del trato con los estudiantes y ayer había una maestra apurada calificando porque se cerraba el sistema. Estaba mandando a llamar a los estudiantes y se demoró una niña y le dijo: "usted si que es dormida". La niña tenía que pedirle permiso al profesor porque estaban en horas de clase. Esa expresión usted si que es dormida, a mí me van a evaluar con una nota pero la profesora me esta diciendo que soy una dormida, puede que yo no sea una dormida y yo entienda que ella es acelerada, pero ¿por qué me trata así? y me está diciendo que yo voy a tratar

muy bien a los niños. En las relaciones de nosotros como equipo hay muchas falencias, yo digo: "¿Cómo estoy formando estudiantes, con qué calidad humana, si con mis pares no logro establecer una relación armoniosa?". Por ejemplo, el cúmulo de trabajo que tiene nuestros estudiantes en este momento, muy bacana la formación en inglés, muy chévere lo que están adquiriendo, pero son estudiantes que uno recibe en el salón dispersos, cansados, trasnochados. Uno dice eso y me dicen: "no, uno no puede estar con esas consideraciones, entonces si no son capaces con este ritmo que se vayan para otro lado". Yo veo mucha incoherencia. Cuando yo me voy me repito a la parte ética ¡wow!. Yo estoy con un puñado de estudiantes que no están bravos conmigo, por eso yo me sobrepongo porque ellos no están bravos conmigo, es con el ambiente y con las cosas. Yo les estoy presionando y exigiendo a sentarse bien, escuchar, a conectarse y ellos tienen aquí este profesor que les está pidiendo lo otro y ahí es donde está fallando lo que decía, no hay interlocución porque ya no somos un grupo de amigos, ya somos una señora que habla, que gesticula allá y yo tengo la cabeza y no sé dónde y enseguida me presiona y me pide productos y yo tengo mucha rabia porque me están presionando y exigiendo. El año pasado una mamá dijo: "a mi hija le tiraron al alma", de las que se graduaron y eran niñas de un ritmo de trabajo impresionante, que no planifican, que son quedados y eso, pero yo a veces los veo tan niños todavía y tan incomprendidos en esas etapas que yo digo: "no hay coherencia", y yo los estoy formando para que cojan en sus manos a un puñado de niños a quienes va a tratar como ellos están siendo tratados. yo diría que esa palabra de desencuentros, de incoherencias, de inequidad porque yo he visto estudiantes llorando por el mal trato.

E: ¿De pronto en las reuniones del PFC hablan de cómo funcionan como colectivo docente?

F8: Son muy pocas las reuniones y las últimas que hemos tenido se remiten al plan de estudios y básicamente la parte de pedagogía, el manejo discursivo del módulo del área, la parte escritural, pero esa parte vivencial no. De hecho, una de las debilidades que se ha encontrado en la normal, en general, ha sido la interacción, la parte de convivencia entre pares que es muy hostil, muy agobiante. Pero que tengamos reuniones de retroalimentación, incluso, yo he pedido hasta la saciedad que cuando evaluemos para promoción nos reunamos todos los maestros que calificamos en un semestre, en un grupo, que no sea que yo pase mis notas y usted pase sus notas porque hay gente que funciona muy bien conmigo pero con el otro no, o con ese si y conmigo no. No hay encuentro, no hay interlocuciones.

E: ¿Cada cuánto hacen reuniones?

F8: Los martes nos reunimos supuestamente el comité de pedagogía que somos los de las prácticas, pero la otra parte no. Entonces no hay reunión de directores de grupo, yo diría que no hay esa comunicación con el director de grupo. Sí hay un vacío muy grande ahí.

E: ¿Cuáles cree que debería ser los objetivos del PFC en cuanto a la parte ética teniendo en cuenta esa valoración que ha hecho? Si tuviera que sugerir una modificación al programa, ¿qué objetivos plantearía?

F8: Que estemos más tiempo con los estudiantes, menos academia y más interacción, menos discurso académico, menos elementos teóricos y más interacción con los estudiantes.

E: ¿Y desde los contenidos qué añadiría?

F8: La formación en proyecto de vida, la formación en ética, la formación en lectura de contextos porque ellos van al seminario, al curso, al Colombo, a tal cosa y están atafagados de trabajo, pero yo no siento que tengan momentos para digerir todo eso. Habría que trabajar más esa parte de la ética, de la contextualización, del posicionamiento del maestro en esta época, en la población que le toca trabajar.

E: ¿Cree que un cambio de esos es posible dentro del PFC?

F8: Con otros directivos sí. Quienes están ahora están muy centrados en la parte académica, en la parte que se pueda ver: "que tenemos los muchachos en la universidad, que los otros están en el Colombo, que los otros acá, que los otros en este programa", y eso se muestra, pero cuando uno habla con el estudiante el estudiante está descontento, se siente vacío. Yo diría que hay veces que se siente engañado, le ofrecieron mucho, demasiadas cosas, pero poco de lo que yo quiero, yo lo vería por ese lado. Con los directivos que hay uno... bueno... tal vez en un trabajo porque el rector lo escucha mucho a uno, pero el tiempo que él maneja..., sería como una sentada y ser capaz de cantar la tabla y decir: "vea, pasa esto y esto". Que uno tuviera esa oportunidad de hacerlo yo pienso que podría influir, pero a veces desde la coordinación académica estamos..., hasta en el mismo trato de la persona que coordina con los mismo estudiantes es duro a veces, tiene cosas buenas y yo la he visto defender estudiantes, pero cuando le da por arrasar lo hace.

E: ¿Cómo debería ser la formación ética de los maestros teniendo en cuenta el escenario de construcción de paz o postconflicto que estamos viviendo ahora?

F8: Primero que nada sería una contextualización también del maestro. El maestro en su comodidad, el maestro en su micro mundo pueda que lea noticias, puede que escuche noticieros, puede que tenga una revista de actualidad política y económica del país, pero el maestro y el directivo y aún los directivos del Ministerio de Educación si necesitan untarse más de realidad para entender lo que pasa. Si yo leo el conflicto desde el sindicato es muy distinto leer el conflicto desde el barrio donde has trabajado con una población vulnerable o en una vereda donde están todos los actores del conflicto armado. Cuando se tiene la experiencia, el contacto con comunidades que padecen esa realidad, uno tiene una visión muy distinta a la del noticiero, a la del programa, a la de la telenovela, entonces piensa diferente. Yo lo siento porque al colegio llega uno que otro desplazado y es el típico niño que se le jode la vida porque va sin uniforme unos días y se ignora que llegó desplazado, que vive con un hermano nada más en este momento, que entre el hermano y él hacen de comer, que si tiene un solo uniforme no se le seca para el otro día porque tal vez no lo lava temprano porque no tiene ese conocimiento y cuando uno siente ese desconocimiento de la realidad, que se ausentó la niña porque se cortó las venas y nadie te comentó nada sino que uno se da cuenta por los muchachos o por la excusa médica de la niña, entonces uno dice que si desde la dirección de grupo no hay una apropiación del ambiente y de la realidad mucho menos de la realidad del país. Impera lo académico, entonces vamos a implementar el modelo de Singapur. Los que estamos de un lado decimos: "no, vamos a pelear con la ministra, cuál modelo de Singapur", pero ni siquiera se conoce la psicología de los niños nuestros para decir cómo voy a trabajar y yo sentiría que el común de los maestros estamos muy lejos de la realidad de nuestros estudiantes. Demasiado lejos y se lo ilustro con mi hija: tan lejos estamos con 40 niños en un salón que yo no conozco a nadie más ético que mi hija. Ella se va al entreno y si las niñas están en conflicto con el entrenador ella coge su balón y se retira a entrenar sola porque sabe que el papá salió del trabajo cansado y aguarda para guardar la moto, desvestirse y ponerse pijama hasta las ocho que va por ella, entonces ese tiempo ella lo valores y dice: "yo entreno porque mi papá va a venir por mí y yo tengo que haber aprovechado el tiempo o porque entrenen porque sus papás vinieron a acompañarlas y ustedes se la pasan una hora alegando aquí y no hacen nada". Yo le digo de una compañera: "qué actitud tan maluca la de esa niña" y me aterriza y me dice: "mamá usted no sabe si estaba de mal genio porque no desayunó, puede que contestó mal porque tiene hambre y está molesta". Entonces lo de la nota es lo de menos, pero para el profesor perdió ética, pero para ella si es muy importante la nota, incluso está preocupada diciendo que van a ir a termales porque tienen

muy buenos promedios de notas, casi no perdió nadie, nos vamos a ganar un regalo, o sea, la nota para ella es importante, para mí la coherencia y el buen ejemplo con sus compañeros, para el profesor no importa nada, incluso pudo haber entrado al sistema y cambiar la nota, eso es lo de menos, pero esta tan incoherente que dice: "es muy buena persona, pero en el ser tiene un dos". Entonces si yo me voy a hablar del contexto colombiano y el postconflicto y eso que está pasando ahora yo digo: "¿Qué tiene el maestro en las manos para aportar al postconflicto?". Es mas, yo voy allá y soy muy dura y digo: "si a mí en el 87 que terminé la normal me soltaron la frase de educa al niño y no castigarás al adulto, ¿por qué se disparó el narcotráfico? ¿por qué colapsaron las cárceles? ¿por qué la juventud en gran medida se ha malogrado siendo cautiva desde los 14 hasta los 19 para delinquir, para robar? ¿dónde estaba la escuela y dónde estaba el maestro de esos contextos?". Yo tuve una niñez muy difícil, de muchas carencias y tuve la convicción cuando terminé bachillerato que tal vez yo nunca podría ir a una universidad, era tanta la carencia, la privación, la desesperanza que yo decía: "yo difícilmente me voy a colocar y a trabajar como profesora". A la par conmigo, en mi barrio, se malograron niñas que cuando floreció la mafia y el narcotráfico en Cartago se consiguieron su amigo, se casaron en el hotel más lujoso de Cartago en esa época y éramos de un barrio humilde y yo decía: "¿yo por qué no cogí ese camino?". Yo tuve unos referentes éticos muy grandes en la vida, una familia y unos maestros que me hicieron ver el camino de la lucha y no el sendero fácil. Tuvieron mucho que ver mis maestros en la escogencia de ello, las escogencias para mi proyecto de vida. Pienso que se está pensando el maestro para la pruebas internacionales y para subir de puesto, pero no se ha pensado el maestro del postconflicto, el maestro que es capaz de decir que es mejor no averiguarle mucho a los niños sobre su forma de vida porque qué tal que usted se de cuenta que una niña esta siendo abusada y usted tiene que denunciar eso y se mete en un problema. Cuando hay maestra como en Primavera-Valle que cuando empezó la guerrilla a ir a las escuelas por las niñas y los niños los viernes o los narcotraficantes empezaron a ir por las niñas los viernes se paró en las pestañas y las defendió y denunció, ¿por qué yo no puedo denunciar que una niña está siendo abusada?. Yo soy muy inteligente para hacerlo sin poner en riesgo a mi familia y a mí misma. Yo diría que maestros para el postconflicto tenemos algunos en el país, yo creo que los hay, pero el grueso... para construir paz desde el mismo trato que el maestro le da al estudiante difícilmente. Entendiendo que yo misma, desde la defensa que hago de los estudiantes, seguramente cometo errores y en algunas ocasiones he tenido que bajar la cabeza y decirle a los muchachos: "perdonen si los he lastimado, lamento si los he hecho sentir mal", porque uno tiene sus taras también, infortunadamente a veces también lastiman a la gente, pero procuro hacerlo lo menos que pueda.

E: Le gustaría agregar algo más.

F8: No, desearle muchos éxitos con su trabajo y que pueda sembrar algo con su construcción y con esta obra escritural que va a desarrollar con el encuentro con nosotros. Yo me escucho y siento que tengo cosas que empezar a revisar y me gusta que sea una persona joven que le esté dando esa mirada al escenario educativo, es esperanzador para mí y espero que siembre mucho con su trabajo.

E: muchas gracias.

Código: E3-F12		
Fecha: 08 de abril de 2015	Lugar: Sala de sistemas, Sala equipo de pedagogía (ENSM)	Hora: 10:20h – 11:30h
Duración: 1:10:14	Transcripción: 17-18 de abril de 2015	Páginas: 11

Entrevistadora (E): ¿Rango de edad?

Formador 12 (F12): Entre 45 y 50.

E: ¿tiene formación normalista?

F12: Si, yo tengo formación normalista.

E: ¿En qué normal realizó su formación?

F12: Yo soy egresada de la Escuela Normal Superior de Caldas en Manizales.

E: ¿Qué titulación tiene de pregrado?

F12: El pregrado se llama Administración Educativa con énfasis en Educación.

E: ¿Dónde lo hizo?

F12: En la Universidad Católica de Manizales.

E: ¿Titulación de postgrado?

F12: Soy magister en pedagogías activas y desarrollo humano.

E: ¿Dónde la realizó?

F12: La realicé con la Universidad de Manizales y el CINDE.

E: ¿En qué año la realizó?

F12: Terminé en el año 1999 y el pregrado lo terminé en 1987. La formación normalista la terminé en 1981.

E: ¿Qué otros estudios considera relevantes para su formación como profesora?

F12: Para mi formación como docente existen muchos aspectos relevantes. Yo he estado haciendo diplomados, seminarios, congresos y talleres, todos sobre lo mío que es pedagogía. Yo he hecho diplomados en primera infancia, pero todas las dimensiones desde una mirada pedagógica. He hecho seminarios y talleres en pedagogías activas y en desarrollo humano, todo lo que tenga que ver con la legislación laboral y la nueva administración estratégica. Siempre busco como relevante la formación de mi disciplina, el saber que a mi me gusta. Entonces yo siempre estoy buscando pedagogía y desarrollo humano.

E: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

F12: Yo en este momento tengo 34 años de servicio.

E: ¿Cuánto años como formadora de maestros?

F12: como formadora de maestros desde hace 10 años.

E: ¿Cuánto tiempo lleva en el PFC?

F12: Llevo 10 años.

E: ¿Dónde más ha trabajado a parte de la ENSM?

F12: Nosotras las normalistas, en mis tiempos, empezábamos como maestras rurales, o sea, estuve en el sector rural por ocho años. Luego estuve en el sector urbano, pero en colegio privado. En ese tiempo había un convenio entre la iglesia y el Estado, la iglesia tenía la parte estructural y de logística de las instituciones educativas y los educadores éramos oficiales. Entonces estuve ocho años en la zona rural, quince años en a zona urbana en colegio privado y de ahí ya estoy aquí en la Normal Superior de Manizales.

E: ¿Qué niveles y qué asignaturas tiene a su cargo?

F12: Actualmente en el Programa de Formación Complementaria no hay áreas ni asignaturas, hay componentes. Yo estoy en el campo de formación pedagógica y los componentes que oriento son las prácticas pedagógicas y la investigación, por lo tanto, mi componente se llama Práctica Pedagógica Investigativa.

E: ¿Cuántas horas de docencia tiene a la semana?

F12: En este momento yo pertenezco a la jornada única y podría decirse que 30 horas semanales, no, 33 porque yo también trabajo aquí los sábados 3 horas.

E: Aparte de asesorar prácticas y docencia directa, ¿qué otras actividades realiza en la institución?

F12: Yo lidero la investigación, se deriva de esta actividad el trabajo con el proyecto Ondas. Ondas pertenece a Colciencias y ahí inscribo los proyectos de mis estudiantes y entonces me toca liderar eso. Yo acá lidero el proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía y dinamizo el programa de Desarrollo Humano y Refuerzo Académico que trata de atender, acompañar, ayudar a los estudiantes de bajos niveles de desempeño. Entonces yo manejo con ellos eso, su desarrollo humano, para que puedan tener un rendimiento académico un poco más elevado.

E: Me gustaría que me contara un poco acerca de su vida, rasgos generales.

F12: Yo soy una persona soltera, tengo una familia de nueve personas. Actualmente sólo vivo con mi santa madre, pero soy como la tía que es el centro de la... cómo se dice... de atención no... de acompañar, estar, o sea, mis sobrinos son los que viven a mi alrededor. Yo soy para ellos como su orientadora, ellos me consultan, me dicen, me piden apoyos, ayudas y yo siempre estoy presente. Tengo hermanos en el exterior y también soy aquí en Colombia con sus cosas a la mano derecha. Vivo con mi mamá y ella es mi responsabilidad. Tengo más amigos que amigas en mi lista de... yo noto eso, precisamente la semana pasada yo veía que hay más hombres amigos míos que mujeres. Los tipos de amigos que tengo también son distintos, por ejemplo: en el colegio tengo, más que amigos, compañeros; en la comunidad donde vivo tengo amigos, en las universidades tengo amigos. Por ejemplo, tengo por grupos: en mi colegio tengo amigas, pero fuera de mi colegio tengo un grupo de personas con los que cada segundo sábado de mes me reúno para celebrar, conversar, hacer tertulia, tomarnos unos vinitos... conversar.

E: ¿Recuerda en qué momento decidió ser profesora?

F12: Sí. Yo decidí ser maestra cuando salí de grado quinto de primaria. En esos tiempos los papás decía donde iba uno a estudiar, pero yo le pedí el favor a mi papá que me pusiera en un colegio donde yo pudiera ser como la señorita Eva que era mi maestra genial. Él me llevó a la normal y ahí concursé, gané, pasé y estudié. Desde ese momento decidí.

E: ¿Cómo ha sido su formación como docente?

F12: Yo me preparé en la Escuela Normal Superior de Manizales. Allá entendí y vi que no estaba equivocada en mi proyecto de vida, entendí que esa era mi vocación. Me gradué y me metí a grupos políticos para que me ayudaran al nombramiento oficial. El partido liberal -quiero contar eso porque esa es también la historia- me ayudó y me hicieron un nombramiento en la zona rural. Mientras que estaba en la zona rural yo empecé la licenciatura, o sea, mi pregrado. Terminé mi pregrado y empecé con los mismos políticos a solicitar el traslado de la zona rural a la urbana, también lo logré y de inmediato que estuve en la zona urbana empecé a prepararme en el postgrado. Después de eso, cómo tu puedes ver, uno lidera muchos proyectos. En ese liderazgo de esos proyectos uno siente que necesita actualizarse y ahí es cuando yo empiezo a buscar diplomados, seminarios, congresos, cursos y, también, vi la necesidad de capacitarme porque yo no sabía nada en las TICS, en informática, entonces busqué cursos, primero me metí

a todos los gratis que ofreció la Secretaría de Educación que fueron como cinco. Luego me metía a cursos gratis que ofrecía la Universidad de Manizales y a todos los cursos que yo voy de tecnología, gratis, yo voy así yo sepa. Mi preocupación tres años para acá es la formación en inglés. Estuve dos años estudiando inglés en el Colombo, me tocó salirme porque aquí tenía que responder con el proyecto de desarrollo humano y refuerzo académico. El proyecto de desarrollo no lo puedo dejar, no puedo porque esa es la formación humana de los niños, yo les reviso su parte socio-afectiva, humana, porque siento que ahí está fallando algo y por lo cual ellos no pueden académicamente, entonces no soy capaz de dejar ese proyecto.

E: ¿En qué consiste este proyecto?

F12: Este proyecto consiste en orientar, acompañar y hacer seguimiento a los niños de bajos rendimientos académicos. Los niños pierden hasta ocho, diez, y quince materias. Una vez, en el 2007, yo le preguntaba al rector: "¿Qué le estará pasando a esos niños en su mente y en su corazón que están perdiendo materias, que no avanzan, si aquí estamos formado maestros? algo está pasando". Y él me dijo: "¿Cómo lo pudiéramos averiguar?". Entonces invité a dos compañeras que "¿qué pudiéramos hacer por esos niños?", y ellas dijeron: "lo único que hay que hacer es reunirlos y hablar y conversar". Y si, buscamos niños que perdieron diez materias en adelante que nos parecían los más graves y empezamos a ver que son niños solos, que son niños que no conocen pautas de crianza, que son niños que tiene puras conductas aprendidas de la calle, que son niños que no tiene ningún acompañamiento, vivían en una profunda soledad, no tenían un proceso en el que ellos reconocían sus posibilidades, sus talentos, nada, no tenían un instrumento para hábitos de estudio o por lo menos que dijeran: "vea, yo llego y hago esto y esto", no, su agenda era llegar, almorzar, dormir y a la calle hasta las nueve o diez de la noche que venga su mamá o su papá. Entonces dijimos: "No, a estos niños hay que formarlos primero como personas y después académicamente" que, al fin de cuentas, en ese momento con ignorancia decíamos: "vea, lo académico lo aprenderá por internet, pero primero como persona". Ya no pienso así, ya pienso que tienen que ser la dos porque una persona que quiere ser mejor busca promoverse y promueve educándose y cambia su cultura. Entonces en eso consiste el programa, en atender estos niños, revisar, acompañar, potenciar mucho, fortalecer todas sus dimensiones personales para que ellos rindan. Hay una dinámica interna en la que participan los padres de familia, mis estudiantes de investigación, mis estudiantes de práctica pedagógica son mi mano derecha para desarrollar el proyecto. El proyecto ya lleva cuatro años, ya está calificado como una experiencia significativa para Secretaría de Educación y ya nos han reconocido que es bueno porque hemos presentado estadísticas de superación.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes dentro de su formación como docente?

F12: Los momentos más importantes de mi formación... cuando nosotros estamos a la altura de la experiencia que tengo yo, a mi nivel de apertura frente al cambio, personas como yo siempre nos hacemos lo que yo llamo la visita. Yo termino aquí a las seis de la tarde, voy a mi casa, saludo a mi mamá, me tomo un café y me siento en la sala a hacerme la visita: ¿Cómo me fue hoy? ¿Qué me pasó? ¿A quién regañe tanto? ¿por qué grité tanto? Hoy grité mucho, soy muy amiga de los estudiantes, pero ¿con quién me excedí?, ¿a quién dejé de mostrarle mi autoridad?, yo me hago mi examen y toda la semana me hago la visita. Con mi par académico acá en la Normal empiezo ese momento que me parece crucial en mi formación que es la reflexión pedagógica. Yo le digo: "cómo le parece que esta semana, mire que esto me pasó, mire que tal cosa". Entonces las dos, como es mi par académico, en el sistema de evaluación personal hacemos tertulia. Ese es un momento, mi momento de reflexión pedagógica personal, mi momento de reflexión pedagógica con mi par académico. Otro momento muy importante es mi

encuentro con los estudiantes. A mi se me llega el lunes de estar con el profesor, con los estudiantes, eso para mi es muy importante, yo no se como describirlo, es como que necesito compartir con ellos el conocimiento, que ello me saquen, me pregunten, me saquen todo lo que no me acuerdo de darles, yo lo disfruto más con los estudiantes que empiezan, con los de décimo, once, los del primero semestre que se están formando como maestros, siento que ellos apropian más. Los estudiantes de tercer o cuarto semestre, como saben que ya se va a graduar, ya están un poco parecidos a mi, somos como pares, hablamos como pares, aunque yo les digo que el reto es que ellos tienen que salir mejor que yo, mejores personas, mejores maestros. Esos son los momentos importantes de mi formación. Otro momento importante es cuando yo me siento a *cranear* las guías de inter-aprendizaje para ellos. Yo no soy capaz de hacer una guía que no sea para un periodo y me demoro mucho haciendo una guía porque las guías de inter-aprendizaje acá son el instrumento, son la herramienta para trabajar, y tienen varios momentos de aprendizaje. Yo tengo que estar viendo que cada momento tenga esas partes, la parte humana, la parte de formación y, mejor dicho, para mi que cumplan tres cosas: que yo desarrolle con la guía competencias, o sea, formación, enseñanza y evaluación. Ese momento es el que yo *craneo*, el que yo siento que desarrollo habilidades de pensamiento, que yo leo, analizo, describo, observo y tomo la decisión porque mis maestros tiene que tener ese perfil, si no, a mi no me sirven, siento que he perdido o me ha faltado. Cuando yo veo que enseñan bien, que evalúan bien sus procesos y cuando yo veo que forman hábitos, que forman en los niños conocimientos, identidad, justicia, pensamiento crítico con situaciones diarias, cotidianas, tontas, yo siento que estoy formado un buen maestro. Para mi ese es también un momento muy bueno de mi formación. Otro momento muy importante en mi formación es cuando yo me inscribo en un curso, seminario o diplomado y, a pesar de mi edad, me aceptan. Me encuentro mucha gente joven, me gusta mucho, tienen ideas muy innovadores, muy del futuro y eso hace sentir muy bien, como que puedo hablar de igual a igual con los jóvenes.

E: ¿Cuál es finalidad de sus procesos de enseñanza?

F12: La finalidad de los procesos de enseñanza es perfilar un maestro para la sociedad de ahora, perfilar un maestro que sepa afrontar la realidad social, cultural y hasta política de sus niños. Mi finalidad es que el maestro que yo forme sea un maestro muy humano. Para que sea un maestro humano tiene que conocer la humanidad del niño y eso empieza desde los ambientes de aprendizaje y los ambientes de aprendizaje empiezan desde que mi maestra entra por la puerta y pone a los niños la cara de ternura, de protección, de atención, de cuidado, de amor a ellos.

E: ¿Qué significa para usted la frase actuar éticamente?

F12: Yo pienso que todas las personas tenemos que tener muy dentro esa dimensión ética y que esa dimensión ética es la que me permite actuar con la justicia que debe ser, con la actitud pertinente con el otro. Pienso que actuar con ética es ver al otro como un igual mío, como un complemento. Por ejemplo, yo veo que estoy frente a ti, frente a mis estudiantes, yo tengo presente que ahí hay una persona que tiene talentos, que tiene cosas buenas que yo no tengo o que si y para mi si lo aprovecho, todo lo que esa persona sabe yo lo apropio para mi y soy muy abierta para ofrecer lo que yo se, yo siempre comparto mucho el conocimiento. Entonces actuar éticamente es actuar con la justicia, con la corresponsabilidad que debe ser, es reconocer en el otro sus valores y reconocer también que hay personas iguales a mi. Actuar éticamente es bajarme hasta la condición humana que tiene el otro que está conmigo, como mis estudiantes, para que ellos me entiendan yo no me vuelvo joven, ni me visto como joven, yo solo hablo y trato de entender como los jóvenes y les ofrezco opciones: "para eso que usted piensa, vea, esto, esto y esto le puede funcionar, yo no se tu que harías". Yo les hago muchas preguntas para que

ellos descubran qué es lo que se puede. Para mi actuar éticamente es hacerlo con mucha honradez, con mucho respeto, respeto en la mirada, en el vocabulario. Yo soy una persona súper extrovertida, yo he sufrido mucho por ser tan extrovertida porque cuando uno es extrovertido también es espontáneo y cuando alguien habla, a veces, yo, espontáneamente, regateo o digo y yo de inmediato digo: "no, mentiras, lo siento" o digo que es una charla porque ahí mismo me acuerdo que estoy con una persona. Para mi actuar éticamente es volcar, es vivir los valores éticos y morales que yo he apropiado más mis principios.

E: ¿Cuáles son esos valores que ha apropiado?

F12: Yo creo que yo he apropiado muchos valores, pero entre ellos el respeto, el liderazgo, que no sé si es una valor, pero el líder está impregnado de respeto. Yo he apropiado mucho el respeto, la justicia y la honestidad.

E: ¿Me puede dar un ejemplo de la vida cotidiana donde aplique estos valores?

F12: Si. Yo lidero grupos y ahí es donde más me apropio del respeto por lo que, primero que todo, ellos saben, pueden hacer, quieren hacer y por sus potencialidades y siempre digo cómo soy yo y lo que espero del grupo, siempre digo al terminar o al empezar las cosas que haya que cambiar, me las van diciendo porque yo creo que todo esta bien. Entonces el respeto en el trabajo en equipo. Yo creo que el respeto también es en la convivencia de mi equipo de trabajo. Nosotras somos ahí muy juntitas y ellas hablan y así yo no esté de acuerdo yo me callo un rato hasta que yo lo piense bien y se los digo. A mi me gusta hacer corrección fraterna, por eso digo que vivo el respeto y la honestidad. Yo voy y le digo a fulanita esto y lo otro y, finalmente, como yo no soy llorona, pero yo soy muy cariñosa eso se convierte en que bueno... así siento que vivo el respeto. Yo siento que soy líder porque, primero, me convocan a dinamizar, yo siento que tengo la capacidad de gestionar, de convocar, que hay poder de convocatoria en mi y entonces yo digo que si y cuando yo veo que -no es que acepten mis ideas, tampoco es así- yo lanzo una idea y no siempre funciona, pero hago que funcionen las de ellos. Yo programo cinco actividades y por ahí se hace una, pero yo hago que ellos programen las actividades que se han de hacer, así siento que vivo el liderazgo. En la honestidad, dado por mi espontaneidad, yo le puedo decir la verdad a la gente porque como ellas saben que yo soy tan respetuosa, tan cariñosa, de tanta apertura, yo le puedo decir lo mal que me cayó lo que me dijo, lo descarada que está siendo hoy, entonces yo no tengo necesidad de mentir. Por ejemplo, yo nunca me vuelo del colegio, yo digo: "voy a ir a tal cosa", y él me dice: "me estas contando o me estás pidiendo permiso", yo pienso en el respeto y le digo: "te estoy contando, te estoy pidiendo el permiso y quiero que sepas que necesito salir", "Y entonces, si no te doy el permiso qué vas a hacer", "Le digo la verdad, me voy a volar", entonces él ya sabe que es mejor darme el permiso porque además son muy pocos, yo pido muy pocos permisos.

E: ¿Qué factores han influido en esa concepción de ética que tiene?

F12: Yo creo que hay cuatro cosas que han influido mucho en mi formación: primero, mi familia, mi mamá ha sido una insistente en la formación humana nuestra; segundo, yo trabajo desde mis 28 años con una comunidad de religiosas, trabajo con las mujeres de prostitución, entonces eso me da mucha formación en valores; tercero, estudiar, a mi la educación, el estudio, yo por eso digo que educar es transformar la cultura y, sobre todo, la cuarta parte, mi familia, pero mis hermanos, yo soy la única soltera, todos están casados, entonces yo aprendo de todas esas cosas de ellos, con ninguno tengo malos entendidos, todos aprendizajes diarios y yo siento que ellos me quieren mucho.

E: ¿Cómo se ha ido construyendo su dimensión ética desde lo académico?

F12: Mi dimensión ética ha crecido en la parte académica o profesional por influencia y testimonios de otros. Por ejemplo, el rector para mí es un testimonio, es un ejemplo, es un líder y yo aprendo de él y le copio actitudes, no porque yo no quiera ser original, sino que siento que eso es bueno. En mi parte profesional creo que ha influido mucho que a mí me gusta leer y leer le sana a uno el corazón, lo libera de muchas ignorancias, de muchas cosas y puedo ir construyendo conocimiento con otros. En la parte profesional, la convivencia con grupos de estudio me parece que me ha dado mucha formación ética. La participación en este voluntariado, yo trabajo con mujeres de prostitución y eso hace que yo trabaje con una población muy vulnerable en la que yo tengo que actuar con ética. Ese es un oficio que las denigra mucho y que yo por compasión apruebe cosas sabiendo que moralmente se que no, entonces eso es lo que ha influenciado profesionalmente.

E: Me hablaba de que le gusta leer, ¿qué lecturas hace que aporten a esta formación ética?

F12: A mí me gusta mucho la parte humana, yo leo a muchos autores, pero me gusta mucho la parte humana. En esta semana santa me leí El maestro pedagogía del amor que es Jesús. Los 7 hábitos para ser altamente efectivos, o sea, mucha lectura de la parte humana porque la pedagógica es obligatoria leerla, lo necesito, tengo que digerir pedagogía, respirar pedagogía por esto de la formación, pero lo que más leo es sobre desarrollo humano, sobre formación humana, sobre gerenciar la vida, sobre valorar la vida, sobre valoración a sí mismo, pues muchas cosas de la parte humana,

E: ¿Cómo ha impactado en la concepción de ética que tiene su experiencia profesional?

F12: Yo creo que la educación nos transforma. Cuando yo empecé tenía una concepción de ética y era una maestra rural y tenía grupos juveniles, esa es otra cosa, por eso yo siento que tengo liderazgo porque yo he conformado muchos grupos [interrupción].

E: Me decía que tenía una concepción de ética y eso ha ido cambiando.

F12: Eso cambia mucho. Trabajar con la cultura rural me hizo madurar mucho a mí y tener una concepción nueva de hombre y mujer en la sociedad. Yo pasé a la zona urbana, a la cultura urbana, a ser maestra de la ciudad y yo me encontré con más gente, con la cultura urbana y eso me hace también cambiar concepciones, pero no me acuerdo que tuviese concepciones negativas, sino concepciones nuevas o fortalecía las que tenía. Después, el mundo de la universidad, yo estudié en universidades privadas, siendo una maestra pobre, normal, estar en ese medio de niños ricos eso es un mundo muy diferente que me hace a mí también madurar. Entonces, toda la experiencia de la zona rural hasta hoy que estoy con maestros de experiencia, maestros nuevos, con maestros en formación, con padres de familia que trabajan, con padres de familia que no, toda la vida, todo el quehacer, todas mis relaciones con las personas son las que me han ayudado a madurar y a entender que es necesario la ética, pero a ver, eso lo digo ahora, pero nunca he dicho: "voy a actuar aquí con ética", no, eso uno no lo dice, eso se da. Ahora que me lo preguntas veo que es así. Entonces toda esta experiencia, las relaciones interpersonales, las nuevas concepciones que me generan las personas, las situaciones, donde estoy, son las que me han permitido a mí esa madurez. Siento que uno nunca termina de aprender, pero por lo menos en mi formación ética eso ha tenido mucho que ver.

E: ¿Tiene algún referente en cuestiones éticas? personajes, libros, personas que conozca...

F12: No soy muy buena para retener los nombres, pero hace poco, hace unos cinco días se murió un político aquí en Colombia... Carlos Gaviria... para mí ese señor era un referente de ética. Él era de la oposición, pero no porque fuera de la oposición, yo ni siquiera bolas paraba si pertenecía al Polo o al partido que fuera, yo siento que él, en su discurso, en sus programas, en sus tareas, en los escritos -porque él hacía muchos escritos-, siento que él para mí fue un

referente. Siento que saqué de él ser claros para comunicarse, tener claridad para explicar una inconformidad, expresar una inconformidad como algo que está sucediendo y no por eso hay que matar a los que intervienen, no, hay que decir: "mire esto está funcionando mal y lo arreglamos". Para mí ese ha sido un referente. Otra persona que es un referente para mí es el papa Juan Pablo II porque él era de mis tiempos cuando estaba joven, mis tiempos de formación humano-cristiana, pero lo que son sus miradas, sus palabras, sus videos, todo lo que para mí era tan ético, hasta en sus bromas y, sobretodo, todo lo que era de jóvenes. Para mí él es un referente de ética. Actualmente, el rector de acá donde yo trabajo es otro referente, mi compañera de trabajo, mi par académico, con la que me evaluó mis procesos, ella también es un referente. Ella es una chica súper puesta como es, a ella también le gustan las cosas como yo, las cosas claras, calmaditas, y cuando somos alteradas camine almorcemos mejor que lo que nos está haciendo hablar tanto es el hambre.

E: ¿Cómo relaciona su concepción de ética con las asignaturas que orienta y la manera como forma a los maestros?

F12: Primero que todo a mí me corresponde formar y si en la formación no hay ética ahí no hay formación, hay domesticación, aunque cuando uno domestica también tienen sus delicadezas. Yo relaciono la ética en lo que enseñé en estos tres aspectos: en la formación, para mí si yo no utilizo la ética no sería formar; segundo, en los espacios de seguimiento, evaluación y manejo de los procesos, ahí tiene que articularse la ética porque si no estaríamos valorando a la topa tolontra. Imagínate lo que pasó: teníamos que subir notas numéricas el 6 de abril y yo tenía todo listo y me di cuenta, revisando el 10.1 que no podía valorar a 18 muchachos. Primero no tenía nada, segundo, no recordaba su rostro, yo hubiera podido inventar unos números, pero yo no podía hacer eso por justicia, por honestidad y porque es una formación, yo no puedo decirle a un niño que él va en un nivel básico si está bajo, tampoco puedo decirle que es superior porque lo quiero mucho, porque me acuerdo de su carita, no, viendo que él es medio, no, no puedo. Entonces así es como lo relaciono: en mi proceso de formación, en mi proceso de evaluación y, sobretodo, en la interacción humana y formal con los estudiantes.

E: ¿Qué principios y normas establece en sus clases y en sus procesos de enseñanza?

F12: Son sólo dos principios: el primero es escucharnos, ese es un principio a pesar de que digan que es una cualidad y, segundo, hemos convenido, además de escucharnos, valorar todo lo que cada uno sabe. No es que no quiera que los muchachos no sean críticos, de hecho, yo digo: "si vas a hacer la crítica es porque ya tienes un argumento claro o una propuesta por encima de lo que se está diciendo o es porque tu ya tienes una opinión más clara para todos que la del otro". Ese es un principio muy claro: escucharnos y valorar lo que sabe el otro.

E: ¿Los principios sería las mismas normas o las diferencia?

F12: Hay normas, sí. La norma, por ejemplo, es que cuando es individual es individual. Segundo, cuando es en equipo es en equipo. Tercero, otras normas de responsabilidad ambiental como no comer en el salón, no utilizar el celular cuando no sea como ayuda tecnológica, dejar muy organizado el espacio físico. Por eso hablo de responsabilidad ambiental, tenemos que ser muy responsables en no comer dentro del salón porque quedan todas las basuras; como estamos en mesa, velar porque siempre haya orden, porque no podemos trabajar sobre el desorden.

E: ¿Qué aspectos tiene en cuenta cuando reflexiona sobre sus acciones docentes?

F12: Yo sólo tengo en cuenta lo que trabajé, cómo actué con los estudiantes, a quién dañé, pero no utilizo esa palabra, sino que con quién me excedí hoy -yo que soy tan *alegona*, ellos dicen que yo soy *alegona*, yo no sé-, qué me faltó y hay una cosa que, eso si me está pasando últimamente, es para qué me estoy volviendo mala. Yo soy muy buena para muchas cosas, yo

tengo la inteligencia lingüística, yo tengo unas inteligencias, pero, por ejemplo, me estoy volviendo mala para escribir propiamente en lo físico, yo no soy capaz de vivir sin ese bendito computador, yo ya no tengo cuadernos, todo lo tengo ahí. Como yo soy maestra de formación de maestros para niños de preescolar y primaria estoy viendo que me canso más cuando hago las clases recreativas, pero yo si me busco la manera, que vamos a saltar, ¿qué ejercicios, qué canciones, qué estrategias se utilizan para marchar, caminar, trotar, coordinar, equilibrar?, eso lo tengo que hacer físicamente, siento que me canso más rápido, estoy más adulta.

E: ¿Con sus colegas tiene conversaciones que impliquen aspectos éticos a nivel formal o informal?

F12: No. Generalmente yo tengo conversatorios formales con mi par académico, eso es muy seguido con la coordinadora académica de acá porque ella es psicóloga, pero en muchos corredores tenemos ese tipo de conversaciones. A veces, y lo he dicho, se convierten en un repertorio para hablar mal de la gente, entonces les digo yo: "no, no hable mal de ella que es amiguita mía" o "no hable mal de él que él es mi papi" y me retiro, pero no porque yo sea santurrón buena gente, sino que a mi me formaron así, yo no puedo hablar mal de la gente porque nunca la gente es mala porque quiere serlo, siempre hay un motivo y si nació mala hay un motivo en su concepción, o sea, eso no es gratis y, además, espiritualmente no me fortalece hablar mal y cuando voy a hablar mal de alguien lo hago presente y con muy buen humor.

E: Hay situaciones con estudiantes que implica análisis ético, ¿Esto se hace con colegas?

F12: Entre colegas no, aquí todos los educadores tenemos que tener pendiente nuestro manual de convivencia que está revestido del 50% de ética, compartimos situaciones que nos ocurran en el aula, por ejemplo, yo digo: "cómo te parece... qué vamos a hacer". Yo encontré ayer, no me pareció respetuoso, un niña se abalanzó contra un niño, lo abrazó con mucho cariño y le tocó su pene y había mucha gente. Este es un comportamiento sexual, pudo haber sido espontáneo, pero cuando yo le llamé la atención ella negó todo. Para mi negar ante los compañeros una actitud y un comportamiento que está comprobado que se hizo, eso si es mucha falta de ética negar y fuera de negarlo al llamarla a reflexionar sobre por qué está mintiendo le echa la culpa a terceras personas. Sí hablamos mucho de situaciones que ocurren en el colegio y quedamos con preocupaciones, especialmente nosotras las formadores, todos aquí son formadores, pero las que nos corresponden estos niños que ya tiene la vocacionalidad, nosotros nos reunimos con el rector, tenemos una reunión mensual y hablamos de todas estas situaciones de ética y se revisa el componente de ética cómo lo estamos orientando que suceden ciertas cosas. En los muchachos que van a ser maestros las faltas de ética son menos, ocurren menos, pero no falta alguno que esté irrespetando, que esté siendo inmoral, ¿qué es ser inmoral?, a mi me parece que ser inmoral es participar de una situación que daña a otros, puede ser que para otros es muy normal, pero si daña a otros espiritualmente. Por ejemplo, había una niña que tenía un vocabulario soez terrible, pero ella no hacía de una manera de mucho humor hasta que yo si le dije: "Amiguis tu si nos estás dañando porque mira, a ninguno le dice el nombre, a mi me dice profesora por mi edad, pero a todos les dice marica, a las muchachas marica y a los hombre guevón, perdieron la identidad para ti, no, estás perdiendo también tu ética, tu moral, esas expresiones dañan a los otros en su formación espiritual, hay gente que no queremos oír esas palabras, no nos gusta y somos 32 acá juntas, yo si te pido que...". Hay muchas faltas de ética todavía.

E: ¿Considera que en sus clases propicia la formación ética de los futuros maestros?

F12: Es muy difícil hacerlo, pero es un propósito que tenemos que cumplir, es un objetivo que hay que trazar, es una meta con la que hay que terminar. Hago todo lo posible, especialmente con el testimonio.

E: ¿Qué contenidos, actividades., estrategias usa?

F12: No, yo no tengo en cuenta contenidos, pero yo utilizo mis experiencias, mi forma de actuar y de ser para que ellos entiendan éticamente cómo uno debe comportarse.

E: ¿Para usted qué significa la formación ética?

F12: Para mí la formación ética es ese proceso que desarrolla capacidades humanas en una persona para saberse comportar en la sociedad.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?

F12: A mí me parece que los muchachos, además de que necesitan los conocimientos de ética y qué bueno que los relacionan con la filosofía, yo siento que los muchachos aprenden más ética desde la realidad que ven, desde la lectura que le hacen a su maestro, a sus padres de familia, a sus iguales, desde las experiencias de los otros, la lectura que los muchachos hacen a los demás es clave para su formación ética. Ahora estamos haciendo énfasis en el desarrollo del pensamiento social, pensamiento crítico de los muchachos y eso nos ha permitido que ellos hablen de ética, de qué comportamientos son propios del ser humano y cuáles son animalescos, con qué comportamientos míos me estoy dañando yo y estoy dañando a los otros.

E: ¿Qué grado de importancia se le da a la formación ética dentro de la Normal?

F12: En todos los niveles -preescolar, primaria, secundaria, media y educación superior- me parece que se le da una importancia pertinente y necesaria. Tanto es así que aquí cada 15 días los estudiantes, desde preescolar a grado trece, trabajan su proyecto de vida.

E: ¿Cómo evaluaría al PFC en este aspecto específico de la formación ética?

F12: Nosotros sentimos que necesitamos más espacio para la conversación sobre ética. Mira lo que estoy diciendo, para la conversación. En la formación tu sabes que hay aspectos teóricos, aspectos prácticos, pero también tienen que haber aspectos de profundización, de apropiación y aplicación a la vida. Nos parece, lo hemos discutido y lo hemos hablado, es una debilidad, nos faltan los espacios no de aprender sino de apropiar y aplicar a la vida la formación ética. Eso es un conversatorio muy humano, es una tertulia que se necesita, es una discusión que hay que decirla, hay que poner en discurso la ética, hay que abrir un nuevo horizonte donde el muchacho vea el comportamiento ético que debe reflejar un maestro y que debe tenerlo, apropiarlo hasta morirse. No es solamente porque es maestro, porque ellos saben que es un principio general, aquí es maestro desde que lo decides hasta que te mueres, no es maestro aquí en la normal y en la escuela y ya, no, en la casa también tiene que formar porque o si no desaprende cosas y así no es.

E: Con la evaluación que hace del programa en este sentido, ¿Cuáles cree que debería ser los objetivos para la formación ética en este tipo de procesos de formación de maestros?

F12: Es que es tan difícil qué cuál es el objetivo, es que nosotros formamos personas, formadores de otras personas.

E: ¿Ese sería el objetivo?

F12: Sí, en sí mismo y está implícito en todo.

E: ¿Qué contenidos deberían tener mayor importancia o se debería añadir al programa?

F12: No sé, yo creo que tal vez habría que poner un componente nuevo de sociología que articule el comportamiento humano. Los maestros que formamos son para formar personas, vemos que necesitamos esos espacios de conversación para que ellos lean y apropien, yo creo que necesitamos un componente, un campo de formación tal vez sociológico que articule esa

parte ética y moral sólo por el hecho de que él va a tener media vida interactuando con otros y no con animales, con otros. Lo hacen las personas que cuidan a los animales en el zoológico, estudian sociología para ver que tipos de personas van y se interesan por los animales, cuidan a los animales, aman a los animales, la naturaleza, la ecología, eso así, no lo vamos a tener nosotros y entonces cualquier experto y en su sabiduría podría decir: "no, es que toda la malla curricular es sociológica, vea tiene pedagogía, didáctica, comunicación, investigación", si, pero una que ilumine, que sustente esa parte, si, me parece.

E: ¿Se han planteado ese tipo de cambios dentro el programa?

F12: No, sólo hemos hablado qué necesitamos. Nosotros hemos hablado de cómo estamos con la ética, qué está pasando porque hay una competencia que nosotros tenemos que desarrollar que se llama gestión de la información. En la gestión de la información hay unas implicaciones ética como por ejemplo llevar la información correcta que permite la buena comunicación y la interacción para la sana convivencia. La gestión de la información tiene implicaciones éticas en que los estudiantes tienen que saber cómo se entrega y se recibe la información, si a gritos, insultos, cómo, escrita, medio dicha, dicha, o sea, cómo se entregue una comunicación se promueve una persona o se daña una persona, entonces es eso lo que hemos hablado.

E: ¿Qué opinión le merece la formación ética de los futuros maestros en relación con este tema del post-conflicto y construcción de paz que se avecina o estamos viviendo en Colombia?

F12: Hay que empezar diciendo que nuestros jóvenes en Colombia no son bien reconocidos o no es una dimensión de la sociedad tenida en cuenta. Hay becas y estudios y van y vienen y ya están haciendo muchas cosas para los jóvenes para que estudien, pero yo siento que no es suficiente porque los jóvenes -y hablo de los que yo conozco aquí en Manizales- son muy pocos los que están en encuentros, seminarios, congresos, discusiones sobre la realidad social de Colombia. Tu te pones a hablar con los jóvenes de hechos y cosas que ha hecho la guerrilla, no para ver por qué la hicieron sino para ver qué hay en su corazón que los llevó a eso o qué niveles de conciencia o inconsciencia hay en los jóvenes para consumir, para cometer hechos ilícitos, para estar atentando contra su vida y la de las demás y ellos no se identifican con nada. Yo siento que son unos desinformados, yo no le voy a echar la culpa a nadie, pero la responsabilidad es de todos los adultos, ¿cómo vamos a decir que los niños o que los mismos jóvenes?, no, somos los adultos los responsables de eso. Hacer análisis del proceso de paz en Colombia por ejemplo o procesos de paz que han habido en América latina, hablar de Guatemala, Nicaragua, Managua, de todos esos procesos que sirven de testimonio para nosotros casi nadie ha leído ni nadie sabe. Tu hablas del Che Guevara y ellos conocen lo que les cuentan, pero no conocen su filosofía, ni siquiera el origen y filosofía de la construcción de la guerrillas, no conocen la filosofía y ese suscitar de grupos criminales, ¿por qué?, no hay un pensamiento crítico sobre esto. Entonces yo siento que a nosotros nos falta, pero no otra cátedra, como las ponen siempre, cátedra de esto..., no, que todo el sistema educativo colombiano esté permeado por la ética. Así como nos dicen: "todo el sistema de formación de los maestros tiene que estar permeado por la investigación" y lo hacemos, no, hagamos todo el sistema educativo colombiano permeado por la ética, empezando porque los nombramientos de los maestros si sean por el concurso procesual que se hace y no sea porque concursan, hacen una entrevista y no "que yo quedé en el quinto puesto, pero tengo que esperar" y el de puesto 18 ya está nombrado. Entonces que esté permeado todo por la ética, el sistema educativo, yo siento que nuestros muchachos se están formando con bases éticas muy bajas, menos arraigadas, como cuando nos tocó a nosotros, es que a nosotros un comportamiento era de reflexionar todo el santo día y luego el proceso de perdón, aquí ahora es "sabe qué le pido disculpas" y ya. No, así no es, yo

pienso que nuestros jóvenes no pueden reflexionar más, pensar más allá, construir cosas nuevas e innovadoras frente a la paz es porque nosotros no nos hemos encargado de darles una realidad ética clara con la verdad, no importa que salgamos culpables. Entonces como están desinformados uno podría decir que están hasta en la ignorancia. Yo veía como ayer, en Colombia, en el teatro Gaitán en Bogotá, se reunieron unas mujeres que desde el arte trabajan su conflicto y no hemos hecho eso con los jóvenes [Interrupción y finalización de la entrevista].

Código: E4-F7		
Fecha: 09 de abril de 2015	Lugar: Aula 11.1	Hora: 10:22-11:02h
Duración: 39:35 min.	Transcripción: 21-22 de abril de 2015	Páginas: 8

Entrevistadora (E): ¿En qué rango de edad se encuentra?

Formador 7 (F7): Entre 50 y 60.

E: ¿Tiene formación normalista?

F7: Si.

E: ¿En qué normal estudió?

F7: En la Escuela Normal de la Presentación en Pensilvania.

E: ¿Qué titulación tiene de pregrado?

F7: Soy licenciada en administración educativa.

E: ¿En qué institución estudió?

F7: En la Universidad Católica de Manizales.

E: ¿Estudios de Postgrado?

F7: Tengo una maestría en pedagogía de la Universidad de Antioquia y tengo una especialización en currículo con la Universidad Católica de Manizales.

E: ¿Qué otros estudios considera relevantes para su formación como profesora?

F7: He hecho diplomados en liderazgo, he hecho cursos y diplomados en gerencia educativa y en planeamiento educativo.

E: ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?

F7: Como docente tengo 34 años de experiencia.

E: ¿Cuántos años dedicados específicamente a la formación de maestros?

F7: 30 años.

E: ¿Cuántos años lleva en el Programa de Formación Complementaria?

F7: En el PFC desde que empezó. Nosotros empezamos con el PFC en 1995. De 1995 al 2015 son 20 años.

E: ¿Ha tenido otros empleos en el sector educativo?

F7: Si. En el sector educativo he sido catedrática en la Universidad de Manizales, en la Universidad Católica de Manizales y en la Fundación Universitaria Luis Amigó.

E: ¿Qué asignaturas o qué áreas orientaba en estas universidades?

F7: Todas las áreas de pedagogía.

E: ¿Ha tenido empleos diferentes al sector educativo?

F7: No.

E: ¿En qué niveles y qué asignaturas orienta sus clases actualmente en la institución?

F7: Actualmente oriento literatura en grado once y oriento administración educativa en grado décimo; gerencia educativa, evaluación escolar y familia en sociedad en el PFC.

E: ¿Familia y sociedad en qué grado es?

F7: En grado 13, cuarto semestre.

E: Aparte de la docencia, ¿tiene horas de investigación, tutoría, etc. con estudiantes o padres de familia?

F7: Sí. Asesorías a padres de familia y tutorías a los estudiantes del PFC.

E: Me gustaría que me contara aspectos generales de su vida, los aspectos que considere relevantes.

F7: ¿De mi vida profesional o personal?

E: Lo que me quiera contar.

F7: Yo soy de un municipio del oriente de Caldas que se llama Pensilvania. Un municipio donde el valor fundamental de la gente fue toda la vida mirar la educación como la puerta de entrada al mundo. Vengo de una familia conformada por mis padres y ocho hermanos, todos somos profesionales en campos diferentes. En mi familia no hay ninguna otra persona que se haya dedicado a la docencia, solamente yo. En la vida profesional tuve oportunidad de trabajar con los sacerdotes jesuitas en el colegio San Luis Gonzaga aquí en Manizales, aprendí mucho de ellos. Mucha parte de mi formación personal y profesional se la debo a ellos y para mí la gran escuela y la gran experiencia docente que yo tengo la he hecho acá en la Normal de Manizales.

E: ¿Recuerda cuándo y por qué decidió dedicarse a la docencia?

F7: Decidí dedicarme a la docencia desde cuando empecé mis estudios en la Normal de Pensilvania. ¿Y por qué? porque siempre he visto la carrera docente como un servicio a la gente, como un servicio a la comunidad.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes dentro de su vida profesional?

F7: Dentro de mi vida profesional ha sido importantísimo el paso por haber sido maestra universitaria, eso me dio muchas oportunidades en la vida para aprender. También, importantísimo el tiempo que llevo de trabajo en esta Normal.

E: ¿Cuáles son esos aspectos más significativos de la vida universitaria?

F7: En la Universidad de Manizales la experiencia que tuve como coordinadora de prácticas pedagógicas de los estudiantes, iniciando la facultad de preescolar allá. En la Universidad Católica, haber empezado a poner mis conocimientos en práctica, ahí mismo en esa universidad donde yo estudié parte de mi formación profesional.

E: ¿Qué le ha dado la Normal?

F7: La Normal me ha dado todo. Digamos que la Normal para mí ha sido mi casa, mi experiencia, mi escuela de formación profesional. Yo creo que aquí en la Normal es donde yo me he formado en la vida profesional porque he pasado por varios cargos, por ejemplo, fui profesora maestra, después fui coordinadora de prácticas pedagógicas, después fui vicerrectora académica año y medio, después volvía a la docencia y volví otra vez a ser coordinadora de práctica. Yo creo que la satisfacción más grande que yo tengo de trabajar en esta normal es haber hecho todo el montaje para que la Normal continuara siendo Normal y haber montado todo el PFC, que lo monté en compañía de otras dos grandes docentes.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?

F7: Que los estudiantes aprendan, definitivamente. Que lo que el estudiante aprenda siempre tenga significado para ellos.

E: ¿Qué significa para usted la frase actuar éticamente?

F7: Actuar transparentemente, vivir siempre con la verdad.

E: ¿De qué manera aplica o se plantea la ética en la vida cotidiana?

F7: La vida es ética, eso es. Vivir de acuerdo con los principios con los que se creció, con los que se educó y con esos principios he vivido toda mi vida.

E: ¿Cuáles son esos principios?

F7: Principios de vida: el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la transparencia, la solidaridad con las personas. Para mí eso es fundamental, yo creo que eso define el actuar ético de la gente.

E: ¿Me podría dar un ejemplo de cómo aplica estos principios en el día a día con los estudiantes?

F7: El mejor es el ejemplo de uno como maestro. Uno con la acción le va dando ejemplos a los estudiantes con lo que hace, por ejemplo, yo nunca recibo reproches de los estudiantes ni nunca me siento reclamada por los estudiantes, como mis actuaciones con ellos siempre son éticas, son transparentes, entonces ese es el mejor ejemplo.

E: ¿Qué factores han influido en esa concepción de ética?

F7: Uno, la formación y la educación que recibí en mi casa, en mi familia, en mi hogar. Dos, el ejercicio de la profesión docente me ha enseñando a ser ética.

E: ¿Cómo fue el modelo ético desde la familia? ¿Cómo lo recuerda?

F7: Nací en una familia con principios católicos y yo siempre vi en mi papá y en mi mamá personas éticas y siempre nos enseñaron eso, que teníamos que ser honestos, transparentes, que teníamos que vivir con los principios de la moral y de la fe cristiana y yo creo que con eso he caminado toda la vida.

E: Y desde la experiencia profesional, ¿cómo se han moldeado esas bases éticas?

F7: Fundamentada en los valores, fundamentado en todo los valores universales, los valores más comunes del ser humano: el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad con las personas, la justicia.

E: Desde su formación académica, ¿el paso por las universidades le ha dado eso de forma directa o indirecta?

F7: No, yo creo que no. Yo creo que me lo ha dado más la familia, mi familia es la que me ha permitido aprender a ser ética y aplicarlo en la formación de los muchachos, de los maestros. En la universidades uno ve muchas cosas antiéticas. A mí me parece que el ambiente universitario, no voy a decir que no sea ético, pero no es tan evidente la ética. A mí me parece que la ética es más evidente en el trabajo con muchachos más jóvenes. Los jóvenes están ávidos de eso, de ver ejemplos de maestros éticos.

E: Me dice que en la parte universitaria no fue explícito, ¿recuerda algún contenido, profesores, etc.?

F7: No. En mis estudios de secundaria, yo me eduqué toda la vida en colegios de religiosas, yo me eduqué con las religiosas de la Presentación, entonces ellas para mí siempre fueron un modelo de vida porque nos enseñaron eso y entonces allá fue donde aprendí. Para mí el colegio, la vida colegial me marcó para aprender a ser ética en la vida.

E: ¿La experiencia profesional ha reafirmado esa concepción de ética?

F7: Sí, total.

E: ¿La ha modificado?

F7: No, no la ha modificado, pero yo creo que sí me ha ayudado a reafirmarla. Me ha ayudado a reafirmar que el maestro debe ser ante todo una persona ética.

E: ¿Estos temas se los ha planteado a lo largo de su vida profesional?

F7: Sí, a lo largo de mi vida profesional siempre ha sido una preocupación la formación ética. Me preocupa que hoy, dentro de los programas de formación de maestros, la ética no sea un

contenido muy relevante dentro de la formación de educadores y yo creo que debe serlo. Yo creo que todo el problema que tiene esta sociedad de hoy es un problema ético. Alguna vez lo leía en una columna en El Tiempo del padre Alfonso Llano, un jesuita que precisamente le quitaron la columna por eso, por ser tan directo. Leí un domingo cualquiera un titular de una columna: el problema de la sociedad colombiana es de cuestión ética. Uno todos los días lo reafirma con todos estos temas de la cortes, de las altas cortes, en fin. En Colombia el problema es rampante contra la ética y contra la moral y duele mucho que uno viva en una sociedad en la que no pueda creer en sus gobernantes, en las personas que toman las grandes decisiones en el país. Esta mañana escuché en las noticias una cosa que me dolió, están cuestionadas en Manizales las cuentas judiciales, es decir, los depósitos que hace la gente por los procesos judiciales se están perdiendo. Eso es un problema ético. Los problemas de las sociedades modernas son éticos.

E: ¿Cómo enfrenta el PFC esta problemática? ¿Se lo plantea?

F7: En esta Normal no se plantean temas éticos y aquí no se mira la ética como un componente fundamental en la formación del maestro. Yo diría que es necesario. Los muchachitos ven ética, pero ven ética hasta el grado once y de ahí para allá en el PFC no existe un contenido ético. No existe dentro del plan de estudios un contenido ético y a mi me parece que la Normal falla en eso. Yo digo que los muchachos de aquí tienen principios éticos, pero veo que es mas lo que van aprendiendo en la familia que lo que les da la Normal, a los muchachos del programa de formación de maestros.

E: De cara al proceso de construcción de paz, ¿Cómo debe enfrentar el PFC este escenario?

F7: La educación tiene todo por hacer en el campo ético. Yo creo que la escuela se tiene que preparar para el postconflicto y se tiene que preparar desde la ética y desde la moral porque ¿cómo nos vamos a preparar para recibir a tantos niños que van a llegar a través del postconflicto? Nosotros en la Normal ya hemos caminado un poco en eso, tenemos un aula con unos jóvenes y niños que vienen del conflicto, pero la Normal no les da la atención adecuada para poderlos reinsertar a la sociedad de manera ética.

E: ¿Qué objetivos debería tener el PFC para mejorar este aspecto?

F7: El objetivo fundamental es formar un maestro con sentido ético, social y político porque vivimos en una sociedad que es muy conflictiva y un maestro tiene que saber dónde está desde lo ético, lo social y lo político. Los muchachos de nosotros no están preparados para eso.

E: ¿Cómo lo haría? ¿Cómo se plantearía ese cambio?

F7: Tener un plan de estudios más centrado, no tan desparramado, porque aquí es como si se entendiera que el plan de estudios son contenidos y no son grandes ejes problemáticos o problemáticos que le sirvan de referente a un joven que se está formando como maestro.

E: ¿Cree que este cambio se puede dar?

F7: Si. Es necesario y, además, urgente. Es urgente que la Normal reestructure el plan de estudio de formación de maestros.

E: ¿Esto se ha conversado con los colegas?

F7: Si. Nosotros hemos tenido muchos debates académicos, muchas discusiones, en eso estamos. El año pasado iniciamos una reestructuración del plan de estudios, pero se quedó parada, no continuamos. La Normal en este momento está ad portas de la búsqueda de un nuevo registro calificado, entonces se tienen que preparar para eso.

E: ¿Por qué se paró ese proceso?

F7: Por falta de voluntad. Está el tiempo y están las personas, pero yo creo que no hay mucha voluntad.

E: Desde las directivas, ¿Cómo se aborda el tema de la formación ética en la institución? ¿Qué grado de importancia se le da a la formación ética en la institución?

F7: Yo creo que se le da muy poco o nada de importancia a la parte ética. No porque la institución sea antiética, no, sino que a lo que ocurre no se mira desde la ética y tiene que ver con la ética.

E: Volviendo a los aspectos personales, ¿Tiene algún referente en cuestiones éticas?

F7: Me encanta Fernando Savater como trata el tema de la ética, desde la condición humana, me parece que ese señor es un maestro de la ética. Me encantaba lo que escribía Estanislao Zuleta sobre ética.

E: ¿Qué lecturas realiza que tengan que ver con el tema?

F7: No, no es que yo me dedique a leer de ética, no, pero yo soy amiga de leerme las columnas de los periódicos diariamente. Por los menos los editoriales de los periódicos porque uno va viendo cuál es posición ética de un medio de comunicación ante la opinión pública. Me encanta leer El Tiempo, yo soy una lectora diaria de El Tiempo, El Espectador, una lectora permanente de la revista Semana. Me encanta escuchar programas de opinión de radio, por ejemplo, me encantan los debates de Diana Calderón en Hora 20. Me encanta escuchar a Mauricio Rodríguez en ese programa de liderazgo que tiene en RCN por la noche todos los días. Me encanta la conducción que le da Norberto Vallejo a los trabajos periodísticos que él hace, muchas veces toca el tema de la ética. Me encanta Juanita León porque me parece que es una periodista muy crítica y, sobretodo, una crítica acérrima de los problemas éticos de la sociedad.

E: ¿Cómo relaciona esto con sus clases?

F7: Para mí la cotidianidad es el referente para poner en la escena de la vida ética a los estudiantes diariamente. Yo a ellos permanentemente los estoy invitando a que escuchen, yo les doy, por ejemplo, nombres de programas radiales para que ellos escuchen y entonces comentamos en la clase: "¿escucharon el programa del domingo a tal hora?", ellos me cuentan y compartimos para mirar la posición que ellos van teniendo para que ellos aprendan a ser personas críticas en la sociedad. Yo les digo: "lo ético no nos vuelve personas criticonas, no, tener sentido crítico de las cosas". Yo creo que eso les ayuda a los muchachos. Yo permanentemente les estoy trayendo artículos de periódicos, artículos de revistas, artículos de opinión, los ponemos en escena en la clase, los discutimos, ellos escriben para sentar posiciones sobre lo que leen.

E: ¿Ha visto que los estudiante tiene algún cambio con estas actividades?

F7: Sí, les agrada, les gusta y a veces me dicen: "¿profe usted como hace para saber tanto?", y les digo: "No es que yo sepa tanto, yo solamente me dedico a escuchar y a leer". Lo que yo voy aprendiendo trato de insertarlo en mi clase para que eso les sirva a ellos de punto de partida para hacer otras cosas.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden la dimensión ética?

F7: Yo creo que los estudiantes aprenden los componente éticos a partir de los ejemplos que ven en las personas, a partir de la vida de otros. Yo creo que ese es el mejor referente para que la gente aprenda a ser ética. Usted puede leer todos los tratados de ética que quiera y aquí, por ejemplo, los muchachos hacen cantidades de guías de ética toda la vida, entonces uno dice: "si enseñamos contenidos éticos por qué la sociedad, por qué un mundo tan antiético?"

E: ¿Considera que esas actividades en clase influyen en la construcción ética de los estudiantes?

F7: Les va cambiando los conceptos a los muchachos, le mueve el piso. Cuando uno como maestro le logra mover el piso al estudiante eso ya es ganancia.

E: Yo podría decir que la profesora piensa que los estudiante aprenden desde el ejemplo, pero también desde el trabajo de análisis.

F7: Sí, desde el trabajo en la clase, definitivamente. También aprenden desde la cotidianidad. Ellos viendo en la cotidianidad lo que va sucediendo también van aprendiendo.

E: Explíqueme por favor como analiza ese tipo de situaciones que trae a las clases, las que saca de los periódicos, revistas o situaciones que se dan en el aula, ¿Cómo es el proceso de análisis?

F7: Yo pongo a los estudiantes a que analicen la situación para sean ellos mismo lo que tomen las decisiones y tomen los correctivos. ¿Qué podemos hacer para mejorar un comportamiento antiético? por ejemplo, un estudiante que coge una silla y porque si la tiró por la ventana. Yo qué me gano con recibir la queja, yo me gano cuando pongo al muchacho a que frente a los demás compañeros analice su comportamiento y que ellos mismos saquen conclusiones, que ellos mismos hagan los pactos de convivencia.

E: ¿Qué normas establece en sus clases?

F7: Las normas están de acuerdo con los principios corporativos de la institución. En las clases yo trabajo con los mismos principios que tienen los estudiantes escritos es su pacto de aula porque si eso no se vuelve vida en la vida académica y en la vida institucional, entonces ¿cuándo lo logramos?. Yo les digo: "si usted escribió eso allá es porque usted está convencido y si está convencido tiene que actuar con ello porque si usted es contrario a esas decisiones no estamos haciendo nada, nos vamos a seguir diciendo mentiras, no tiene sentido". Yo veo que los muchachos son conscientes en la medida en que uno va haciendo conciencia en ellos. Es un trabajo de convencimiento, no hacer el trabajo a la fuerza, a través del excesivo uso de la autoridad, no, es un trabajo de convencimiento, es como ir convenciendo a los muchachos, como atrayéndolos a lo que debe ser la actuación ética diaria de la persona.

E: ¿Cuáles son los principios corporativos?

F7: La Normal tiene cinco o seis principios corporativos. Tiene el respeto, la autonomía, la identidad, la honestidad, la responsabilidad... puede que me falte uno.

E: ¿Las normas las establece usted o son consensuadas con los estudiantes?

F7: Yo procuro ante todo no poner normas, procuro que sean los mismos estudiantes que acuerden entre todos por consenso las normas.

E: ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de reflexionar sobre sus acciones como docente?

F7: Después de terminar la jornada yo siempre hago un balance. Yo pongo en la balanza qué hice bien hoy, qué hice mal y qué tengo que corregir. Esos son mis tres referentes. Yo siempre que termino una jornada de trabajo yo me voy a mirar cómo fue mi jornada de trabajo diaria y yo creo que eso es ético.

E: ¿Tiene conversaciones con sus colegas sobre temas éticos?

F7: Mucho. Aquí conversamos sobre esos temas, pero no hay eco.

E: ¿Esas conversaciones son a nivel formal o informal?

F7: Esas conversaciones informales, son como conversaciones de pasillo, de tinto, pero uno si ve la preocupación de los maestros alrededor del tema ético y duele que no tengan eco, que no sea importante en una institución y máxime en la escuela y en una institución que forma maestros.

E: ¿Cómo inician esas conversaciones? ¿Cómo se pone el tema sobre la mesa?

F7: Generalmente surgen de casos e incidentes que suceden algunas veces con los estudiantes en las aulas de clase. Otras veces con acciones o actitudes de compañeros y de las mismas directivas.

E: ¿Me podría dar un ejemplo de unas de estas conversaciones? una reciente...

F7: La jornada que instituyó el ministerio como el día E de la excelencia, tuvimos la visita de un delegado del ministerio, muy invisible entre otras, el señor estaba aquí y no estaba, era más un espectador que un participante. Muchos compañeros comentamos: "¿De qué le sirve al Estado poner en la picota pública el resultado que ellos denominaron índice de calidad de la educación cuando el estado no hace intervenciones directas en las necesidades educativas de las instituciones? Eso nos parece que es antiético de parte del Estado. Juzga al colegio, juzga al maestro, juzga a las instituciones, juzga a la institución, pero ¿qué ponen? ¿que resuelven?. Eso es antiético. No nos ganamos nada con que nos digan que estamos llenos de males si no hay intervenciones directas, lo que gobierno pone son pañitos de agua tibia. Si al gobierno le interesa, es tan ético, quiere tener un país tan educado, ¿por qué no le resuelve a los maestros todas las problemáticas sociales, económicas, de salud? El sector salud en la educación es vergonzoso, el sector de dotación en la infraestructura educativa es vergonzoso, el gobierno no invierte cinco pesos en la formación de los maestros. La formación académica que yo tengo me la he costado yo, yo nunca he recibido del Estado colombiano un regalo para ser mejor maestra, una oportunidad de estudiar para ser mejor maestra, el Estado a los maestros nunca no ha dado oportunidades y lo reglamentó la ley 115, está en el decreto 2277, garantizar la formación de los maestros. Apenas ahora asomaron porque nos fue mal en unas pruebas PISA que, éticamente, no mide la realidad de la educación colombiana porque la prueba PISA está hecha y está elaborada para otros contextos educativos muy distintos a los nuestros. Como van a medir los resultados de la educación en Colombia con Finlandia si Finlandia es un país súper desarrollado y es un país que tiene unos niveles de educación súper altos; con Singapur, en fin. A mi me parece que, de hecho, eso ya es antiético, o sea, es mejor que nos digan: "la pruebas SABER en Colombia no llenan las expectativas", pero que no nos comparen. A mi me parece que eso no es ético porque entonces los maestros estamos en la picota pública, es que los maestros trabajamos muy poco, no es que trabajemos poco, es que las condiciones sociales, políticas y económicas no son condiciones adecuadas para tener una educación de altísima calidad. ¿El querer del maestro cada día cuál es?, llevar una educación, una instrucción, una formación de mejor calidad y los maestros en Colombia trabajamos con las uñas.

E: ¿Qué significa para usted la formación ética?

F7: Si yo hablo de formación ética estoy hablando de una formación para la vida, en la vida y con la vida. Eso es formación ética. Que yo pueda actuar con eso que tengo. En la vida, para la vida y con la vida. Todos los días estoy haciendo el mismo proceso de formación ética.

E: ¿Considera que en sus clases promueve la formación ética de los estudiantes?

F7: Sí. Yo busco diariamente que mis estudiantes sean personas éticas en el trabajo que hacen. Yo les insisto en que hagan un trabajo honesto y les insisto en que sean honestos con ellos mismos. Yo le digo a un estudiante: "yo te puedo poner un cinco de un trabajo que tu no hiciste porque el vecino te lo prestó", pero eso no es ético. Yo le digo: "usted me presentó el trabajo, pero no es ético porque usted de ese trabajo no aprendió porque no lo hizo", eso ya es un ejemplo de ética para el estudiante y los muchachos se tocan. El muchacho me dice: "Profe, yo cometí ese error, ¿qué puedo hacer para mejorar?". Yo le digo: "¿tu qué me propones?". Eso ya es ético porque yo llevo al muchacho a la reflexión, a que reconozca que uno muchas veces es antiético y que ellos lo reconozcan para mi eso ya es una ganancia. Y que el muchacho me diga "¿yo que puedo hacer para mejorar?" para mi eso es extraordinario porque yo me voy contenta porque por lo menos hoy le dejé un punto de reflexión al estudiante para la vida. Yo les digo: "es que usted no vive el ahora, usted vive el ahora, el aquí, el mañana, el futuro, dentro de 20 años y cuando usted sea maestro que usted recuerde que el maestro tiene que ser ético, que el

maestro tiene que ser transparente, que tiene que actuar con honestidad frente a los estudiantes". Que un estudiante no se le queje a uno porque fue antiético, por ejemplo, en la calificación, en la valoración del trabajo. Yo soy muy rigurosa en la revisión del trabajo que hace el estudiante porque yo creo que eso es ético, o sea, es ético que yo al estudiante le revise el trabajo. Yo le reviso todo el proceso. Cuando un niño o una niña me reclama yo le digo: "Tu no seguiste el proceso", "Profe, pero es que usted es muy exigente". Yo le digo: "No, yo soy rigurosa" porque ese rigor lo lleva a uno a actuar éticamente.

E: ¿Es consciente de incluir aspectos éticos en el momento en que hace sus planeaciones?

F7: Cuando uno planea un trabajo uno piensa en el estudiante y yo pienso en que el trabajo que yo estoy planeando le sea fácil al estudiante, sea un medio para que él aprenda, no sea una cosa difícil, yo no planeo un trabajo para que un estudiante se raje, yo planeo un trabajo para facilitarle el aprendizaje. Para mí son más importantes los estudiantes, así para mí sea más dispendioso el trabajo. Yo puedo aminorar el trabajo para que sea más fácil para mí, pero si yo tengo como meta que el estudiante aprenda yo le facilito, le doy la bibliografía, le doy la webgrafía, le anexo textos para que el estudiante no se tenga que... a mí me parece que eso ya es ético en el maestro.

E: Desearía agregar algo mas sobre el tema, alguna idea o un comentario.

F7: Qué bueno tener una sociedad ética en la que podamos creer, qué bueno tener familias que les enseñen a los niños desde pequeños a ser éticos. Uno ve hoy en día que los padres no son éticos y no les enseñan actuaciones éticas a los niños. Si una mamá le dice a un niño: "diga que yo no estoy", es ya es antiético y eso es el común denominador. Los maestros tenemos que hacer un trabajo ético muy grande con la familia para poder tener personas éticas.

E: Muchas gracias.

Código Entrevista: E5-F5		
Fecha: 10 de abril de 2015	Lugar: Sala Equipo de Pedagogía	Hora: 8:23-9:05h
Duración: 42:51 min.	Transcripción: 22 de abril de 2015	Páginas: 9

E: ¿En qué rango de edad está?

F5: entre 40 y 50 años.

E: ¿Tiene formación normalista?

F5: Si.

E: ¿Dónde realizó sus estudios?

F5: En la Escuela Normal Superior de Caldas (antes Normal Nacional de Señoritas).

E: ¿Cuál es su titulación de pregrado?

F5: Licenciada en música.

E: ¿En qué universidad estudió?

F5: Universidad de Caldas.

E: ¿Tiene posgrado? Especialización, maestría...

F5: Especialización en educación en la Fundación Universitaria los Libertadores.

E: ¿Qué otros estudios que considera relevantes para su formación como docente?

F5: No son estudios de pregrado ni de postgrado son diplomados en música, en dirección orquestal, en educación, en evaluación. Todo lo que aparezca por ahí de diplomados en educación.

E: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

F5: Yo salí de la Normal en el año 1987 y en 1988 empecé a trabajar en colegios privados.

E: ¿Cuántos años como formadora de docentes de manera específica?

F5: Aquí en la Normal llevo seis años trabajando con el PFC. He hecho cursos a maestros cuando trabajaba en municipios. Me encargaban hacer cursos a maestros, pero no nombrada para eso, me pedían el favor. Esa era una tarea de formación docente, la de aquí es continua y de la allá era en las vacaciones que hacían los créditos, entonces el municipio se encargaba, o los viernes que había capacitación a docentes del área rural, me pedían el favor de hacer talleres de capacitación para ellos.

E: ¿Dónde más ha trabajado aparte de la ENSM?

F5: En el Colegio San Vicente de Paul, ese quedaba... yo vengo cerrando colegios. San Vicente de Paul -lo cerraron-, antes estaba en Obras Sociales Betania -la cerraron- y antes de eso estaba en Manzanares nombrada en colegios de área rural. Estuve en tres colegios allá. Antes de eso en colegios privados aquí en Manizales: Colegio los Álamos -lo cerraron, Liceo San Francisco -lo cerraron-, estoy pendiente que no cierren la Normal.

E: ¿Ha tenido empleos en otro sector que no sea el educativo?

F5: Estuve un año con Bienestar Familiar haciendo visitas de supervisión de los hogares de bienestar en el departamento del Quindío, pero sólo un año.

E: ¿En qué niveles y qué asignaturas orienta?

F5: En este momento estoy con educación artística en octavo, noveno y décimo; ética en el grado once y didáctica de las artes en el grado trece.

E: ¿Cuántas horas de docencia directa tiene a la semana?

F5: 22 horas.

E: ¿Tiene hora dedicadas a otras actividades como investigación, tutorías, proyectos, etc.?

F5: Dirección de grupo, pero no es hora destinada a esto, sino que es dentro de la misma jornada.

E: La invito a que me cuente aspectos generales de su vida. Lo que me quiera contar ya sea personal o académico, como lo quiera enfocar.

F5: Soy la tercera de la familia, con dos hermanas y dos hermanos. El hermano menor lastimosamente ya falleció, quedamos tres mujeres y un hombre. Mi Papá y mi mamá todavía viven gracias a dios. Yo soy divorciada, vivo sola en este momento. ¿Qué más? La luz de mi vida son mis cuatro sobrinos, muy bellos todos, el mayor tiene once años, la otra tiene cinco, el otro tiene cuatro y la bebé tiene uno. Eso pues como aspecto personal.

E: ¿Cómo ha sido su carrera académica, formativa, laboral?

F5: Desde que yo estaba muy niña quería estudiar en la Normal. Fui la única porque mis hermanos estudiaron en colegios distintos y yo me cerré en que quería ser profesora. Me matricularon en la Normal desde sexto, cuando eso no había la primaria allá. Luego, cuando estaba en décimo yo quería ser psicóloga y luego apareció la licenciatura en música. Yo estudiaba en la Normal con el bachillerato musical en las tardes. Entonces yo llegaba a almorzar y salía rápido porque tenía clase de la normal musical. Yo soy bachiller pedagógico con énfasis en música. Entonces yo dije: "mejor voy a estudiar licenciatura en música, psicología como que ya no, mejor termino licenciatura en música y luego estudio psicología". Terminé licenciatura en música y no ha habido tiempo de estudiar psicología, pero leo todo lo que me gusta de

psicología porque me encanta y me gusta mucho relacionar la música con la psicología. He leído mucho sobre psicoterapia, me encanta, he trabajado con los estudiantes algunos temas de esos. Luego terminé la carrera y seguí trabajando, inclusive, mientras estudiaba también trabajaba en preescolar. Luego apareció la especialización en lúdica para la educación, yo dije: "esa me gusta, esa me suena, tiene que ver con lo que me gusta". La hice en Bogotá. Todo lo que aparece en educación, que dicen que hay un diplomado en tal parte, a ese me inscribo. Me gusta mucho todo ese tipo de cuentos, también todo lo que sea relacionado con el arte, el arte en la educación también me gusta mucho.

E: ¿Qué le despertó ese gusto por la docencia?

F5: Mi mamá fue maestra. Ella se casó y mi papá como que le dijo que ella vería si seguía o se retiraba y ella se retiró para criar a sus hijos. Yo creo que la vena viene por ese lado porque ella y las hermanas de mi papá todas son maestras, el único que no fue maestro fue él. De mi mamá es ella y otras dos hermanas, entonces como que viene por herencia. Desde que era pequeña yo, a pesar de ser menor que mis otros dos hermanos, jugábamos a ser maestros y yo era la profesora. En las tareas, mi mamá siempre nos acomodaba unas sillas y yo era la profesora y les revisaba las tareas.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes dentro su formación y carrera profesional?

F5: ¿Importantes en qué sentido?

E: Momentos significativos para usted, que diga: "este momento de mi formación fue fundamental para..."

F5: Cuando estaba en el colegio una maestra, era la maestra de música precisamente, yo estaba en décimo y ella me dijo: "yo me voy a retirar y me voy a viajar, cuando venga quiero que usted sea la maestra de sus compañeras". Yo dije: "¿Cómo así?". Y dijo: "si, usted tiene todo para ser la mejor maestra de música". Precisamente cuando llegó nos encontramos en la universidad porque ella no era licenciada y nos graduamos juntas. Eso me marcó. Ella ya se retiró, pero ella me puso ese reto antes de irse -ella se fue a vivir a Alemania un tiempo- y antes de irse me dijo eso y me dejó marcada y yo dije: "si, esto me gusta". Entonces por ese lado enfoqué la licenciatura y por eso cambié la idea de la psicología.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?

F5: La finalidad de los procesos de enseñanza es transformar o moldear más bien el proyecto de vida de los estudiantes. No transformarlo, pero si moldearlo. Ayudarles a que ese proyecto de vida salga adelante, que lo que ellos tienen pensado lo puedan ejecutar por el lado que sea, sea por el lado de la docencia o sea por otro lado profesional. Me gusta ayudarles a moldear ese proyecto de vida con mi labor docente.

E: ¿Cómo cree que ayuda a moldear el proyecto de vida de los estudiantes?

F5: Con cada actitud de los muchachos, con cada respuesta a la parte académica. A la parte académica no, a la parte escolar, no tanto a la académica, en la parte escolar como ayudarles a mirar eso para qué les está sirviendo y si lo que está pensando para su proyecto de vida si le sirve. No se los pregunto directamente así, pero si irles enfocando, irles diciendo: "esto te va a servir para tal cosa, esto es muy bueno porque cuando tu seas mayor vas a lograr esto y esto con esto". Como darle sentido a lo que están aprendiendo en el colegio, no solamente lo académico, sino la formación. Me interesa más la parte formativa, yo les he dicho a ellos: "lo académico lo encuentran en Google, pero la parte de formación no la encuentran en Google, la encuentran en la casa y en el colegio". Entonces todos los días les recalco sobre eso. Cualquier actuación

siempre les digo: “¿y esto qué ? ¿Cuándo seas grande qué? ¿Cuando estés trabajando o tengas una familia qué?”.

E: ¿Qué le dice a usted la frase actuar éticamente?

F5: Actuar éticamente me habla de pensar en los principios, en los valores, en lo que está fundamentada mi vida, si ese actuar está de acuerdo a eso y si ese actuar está transformando de manera positiva mi alrededor o lo está transformando de manera negativa.

E: ¿Cuáles son esos principios y esos valores?

F5: Los principios que me han formado desde la casa y desde la academia, el colegio y la escuela. Principios y valores morales, principios y valores éticos -que también son distintos- y principios y valores profesionales. Ahí ya circunda la familia, la sociedad, el colegio, todo.

E: ¿Qué valores específicos desde la familia?

F5: Desde la familia está el respeto, la autoestima, la responsabilidad y la tolerancia. Yo diría que esos cuatro son la base de los otros desde la familia.

E: ¿Cuáles valores desde la academia destacaría?

F5: También la responsabilidad, el crecimiento personal, el aprendizaje continuo, pero éste último no se si verlo como valor o como principio.

E: ¿De qué manera aplica la ética en su cotidianidad?

F5: Con mi actuar. Mirando -como respondí ahora- si está transformando de manera positiva mi alrededor, mi contexto o si por el contrario estoy haciendo daño.

E: ¿Me podría dar un ejemplo concreto de una experiencia donde se vea reflejado esto que me dice?

F5: Con el grupo de muchachos que tengo, yo tengo la dirección de un once. En el momento en que uno habla con ellos, yo me fijo muy bien en qué estoy diciendo para no herir susceptibilidades con ellos porque ahí ya los estaría dañando, transformándolo de manera negativa. No solamente con ellos, con todos. En lo que digo y en lo que hago. Si estoy dando una asesoría de grupo me fijo muy bien qué es lo que les estoy diciendo para saber de qué manera puede influenciar lo que les estoy diciendo en ellos mismos.

E: ¿La concepción que tiene sobre ética se ha ido modificando a lo largo de su vida? ¿ha sido consciente de estos cambios?

F5: ¿Cómo así?

E: ¿Siempre ha pensado así sobre el tema de ética o no ha sido consciente de ello?

F5: Yo lo he pensado, claro que si, desde la casa siempre me han inculcado muchísimo ese tipo de actuar, que no vaya a hacerle daño a otros con mi manera de actuar. Desde la palabra, mi papá y mi mamá siempre me han enfocado mucho que es mejor callar que locamente hablar. En esas actitudes desde que soy muy pequeña, a pesar que yo soy tan imprudente porque yo me he considerado una persona muy imprudente, pero también esa imprudencia yo la tomo por otro lado porque la imprudencia que otros ven como imprudencia yo la veo como el decirle las cosas a las personas como son y de frente. Si yo tengo algo que decir de alguien yo le digo: "esto no me gusta por esto". Muchas personas lo toman como una imprudencia, yo no lo tomo como imprudencia, a veces si, a veces cuando la suelto de una y digo: "pero es que usted definitivamente tal cosa", ahí si me considero imprudente. ¿Cómo he transformado ese tipo de cosas? mirando muy bien si es una imprudencia o si es un actuar ético. De pronto en esa parte si ha habido transformación y tiene que lograrse con la madurez de la persona, ya no es lo mismo cuando era una adolescente ahora que ya soy mayor.

E: ¿Considera que la academia ha modificado estas concepciones?

F5: Yo creo que mas bien poco porque la academia es más la parte disciplinar. En el colegio no vimos ética, yo no me acuerdo de haber visto ética, vimos comportamiento social y ahí no existía la ética en ese entonces. Existía religión y moral, pero me acuerdo que me hayan enseñando ética como tal. En la universidad se vio ética, pero eran unas cosas tan teóricas que no cambiaban, no transformaban el mundo. Entonces yo seguía con mi actuar ético desde mi punto de vista. Igual, en la especialización, no. En los cursos que uno hace vi ética para la educación hace muchos años. Ahí de pronto si habían unas cosas que me hicieron cambiar unos conceptos. Era ética para la educación y eso me hizo cambiar la manera de afrontar un grupo de padres y un grupo de estudiantes. En general, el resto de academia poco se fija en la ética.

E: ¿Qué recuerda de ese curso?

F5: Había un capítulo de ese curso donde teníamos que mirar los valores que tenían las personas que estaban con nosotros en el mismo curso, había que rescatar esos valores solamente hablando con esa persona. Después teníamos que hacer una representación de esa persona. Yo me acuerdo que me tocó al frente de una religiosa, me tocaba hablar con ella y rescatarle en esa conversación los valores. Para rescatarle los valores a una religiosa le queda muy fácil porque ellos son muy moralistas, pero recuerdo que le vi más allá en esa conversación, ella tenía otros valores, era una persona muy entusiasta, era una persona que quería transformar el mundo, era una señora de mucha edad, una religiosa que tenía en ese entonces unos 50 y algo, digo yo mucha edad para estar todavía laborando en la educación. De pronto el ver más allá de las personas, el no juzgarlas antes de conversar con ellas, eso me hizo entender ese pequeño taller que hicimos, que debemos valorar a las personas no por lo que nos cuentan sino por lo que conocemos de ellas. Si en un momento pude ver que tantos valores tenía esa religiosa, lo mismo puedo decir de otras muchas personas. Entonces si se puede cambiar una concepción ética porque uno muchas veces juzga sin conocimiento previo.

E: ¿Tiene algún referente en cuestiones éticas como personales, obras literarias, artistas, etc.?

F5: No.

E: ¿Cómo relaciona su parte académica -las artes- con la ética?

F5: Todo. Yo creo que en las artes se ve mucho la ética o más bien la antiética. ¿En qué sentido? cuando se plagia música, cuando se plagian obras de arte, en general, todo tipo de arte. Para mi eso es algo antiético que yo esté diciendo: "si, esta pintura la hice yo", pero ¿de dónde la sacó?, "la saqué de un cuadro que vi en tal parte". Ahí hay un actuar antiético. Una canción, sobresalgo por una canción, por qué no compongo la mía o le doy los derechos a la persona a la que le estoy interpretando su obra. En la parte de las artes a mi me gusta hacer mucho énfasis en eso en los muchachos, decirles: "¿esto es de quién? ¿esto quién lo creo?". Aquí en el colegio yo trabajo más que todo por la parte didáctica, la elaboración de material didáctico, "¿Usted de dónde sacó esto?", "Ay profe estaba en Internet", "¿Quién lo elaboró en Internet?", "Yo no sé", "vaya busque y dele los créditos a esa personas porque es que tu lo copiaste de la idea de otro o crea tu propia idea". Entonces en la parte del arte si tiene mucho que ver la ética porque los colombianos somos expertos en plagiar y en pensar poco y en mirar lo que otros han hecho para repetirlo.

E: ¿Qué principios éticos orientan sus clases?

F5: Todos. ¿En las clases de ética o qué? ¿Qué principios están involucrados en las clases?

E: Exacto, ¿qué principios están involucrados?

F5: El respeto, aunque se trata más como un valor, me parece que es más un principio ético. De ahí partirían todos los principios éticos a mi manera de ver las cosas. De ahí salen todos.

E: ¿Establece normas en sus clases?

F5: Si.

E: ¿Cuáles son esas normas?

F5: La escucha, el valorar lo que hizo el otro, valorar lo que hace cada uno, normas de convivencia dentro del grupo. Esas normas están dentro del contrato didáctico. Esas normas no son establecidas por mí, son en convenio con ellos. Ellos son los que dicen cómo va a ser esa clase, qué principios y qué normas tenemos que llevar a cabo en ellas y negociadas.

E: ¿Esto funciona?

F5: Hasta ahora ha funcionado.

E: ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de reflexionar sobre su acción docente?

F5: Los logros que estoy alcanzando. Cuando reflexiono digo: "¿esto está sirviendo para algo o no?, ¿si le servirá esto a los muchachos para alguna cosa?, ¿si le estarán viendo el sentido a lo vamos a hacer o a los que hicimos?".

E: ¿Cómo es ese proceso de reflexión?

F5: No hay un horario para eso. Sencillamente muchas veces voy en el carro, el semáforo y entonces me pongo a pensar. Otras veces cuando salgo del salón y no me siento muy satisfecha entonces digo: "¿pero qué pasó? ¿será que esto no les gusta?". La reflexión viene en cualquier momento, la mayoría de veces es cuando uno sale del salón: "me fue muy bien, qué rico, a los muchachos les gustó este tema, ¿por qué será?, o esto otro no les gustó". La reflexión viene en cualquier momento, en la casa descansando, observando alguna nota. La reflexión en cualquier momento se da, no tengo un horario para reflexionar.

E: ¿Tiene conversaciones con sus compañeros de trabajo que tengan incluidos aspectos éticos?

F5: Muy pocas veces. Aquí no hay tiempo ni de conversar. Pocas veces, pero cuando hay conversaciones sí. Este año con [otra profesora] tenemos que orientar ética en once y no hemos podido ponernos de acuerdo porque no tenemos el tiempo de encontrarnos.

E: ¿Qué significa para usted la formación ética?

F5: La formación ética es para mí transmitir a los estudiantes la idea de lo que es correcto o incorrecto en su actuar como docentes, de qué aspectos tienen que tener en cuenta al tratar a un padre de familia, qué aspectos tiene que tener en cuenta al tratar a un estudiante, qué aspectos tienen que tener en cuenta al tratar con un compañero, con un par académico. Es como que ellos miren el decálogo, unas reflexiones, unos aspectos que deben tener en cuenta para que su actuar sea correcto sin dejarse contaminar de este mundo que está tan antiético.

E: ¿Considera qué eso lo desarrolla en sus clases?

F5: Sí. Directa e indirectamente también.

E: ¿Cómo piensa que lo hace? ¿Qué actividades, contenidos, estrategias, etc.?

F5: Por ejemplo en el caso de ética específicamente, yo oriento ética en grado 11.2, mi grupo. Hemos mirado decálogo ético del docente, hemos observado unos videos donde ellos deben reflexionar si el actuar de ese maestro fue ético o no fue ético, llevamos muy poco en este periodo, pocas horas, mucha reflexión en cuanto al actuar de ellos y de los maestros que les han rodeado desde que empezaron su vida escolar. Reflexión sin ir a determinar nombres. Yo les hago mucho énfasis en eso, no digamos nombre, pensemos únicamente en los actores de los maestros que han influenciado nuestra vida. Un día hicimos una reflexión muy buena, a ellos les gustó, sobre los maestros que han influenciado de manera positiva y qué maestros no quisieran imitar, pero entonces... no coloque nombres, coloquen qué maestros, "¿profe cómo así que qué maestro y no pongamos el nombre?", y yo: "sí, coloque un maestro que hizo conmigo esto y aquello sin colocar nombre, borren el nombre de su mente y coloque únicamente el actuar de

ese maestro y que influyó positivamente y que influyó negativamente al que no quisieran imitar".

E: ¿Cómo ha sido la planeación de ese curso de ética en once?

F5: Estamos todavía a la deriva en la planeación. Organizamos el primer periodo y estamos tejiendo, vamos en las bases del segundo periodo. Hemos analizado libros, hemos mirado los programas curriculares porque tanto para ella como para mi fue la sorpresa así de dar ética y es algo muy delicado porque la ética para los docentes pensamos que tiene que estar muy bien fundamentada, muy bien orientada para poder que logremos los maestros que realmente queremos. Hemos leído mucho, nos hemos basado en muchos textos de ética, hemos pedido asesoría y nos hemos encontrado así, hemos utilizado este medio, el celular, porque no nos vemos, entonces nos mandamos las cosas, por internet nos mandamos lo que cada una piensa y ahí estamos más o menos organizando el curso. Hemos mirado el plan de curso de ética que había y estamos construyendo el de ahora.

E: ¿De qué manera analiza situaciones controversiales que se puedan presentar en el aula y en su práctica docente diaria?

F5: Cuando se han presentado se analizan con cabeza fría. Yo no tomo decisiones inmediatas, yo las pienso primero un rato, me tomo el tiempo de pensar qué solución puede haber. Ha habido muy pocas, hasta ahora no ha habido algo muy pesado, pero cuando de pronto se presenta una discordia o algo así en el grupo con calma lo tomo primero, lo pienso, lo medito, reflexiono sobre lo que puedo hacer, analizo las partes, miro el por qué y, después, entro a dar una solución.

E: ¿Me podría contar alguna de estas experiencias?

F5: Por ejemplo el grupo mío, la última, ellos querían que los cambiaran de puesto, estaban enojados unos con otros, querían moverse de ahí, han tenido problemas con unos profesores porque están sentados en el mismo puesto siempre, porque están siempre haciendo los mismo trabajos, en fin. Ellos quería que los cambiaran, la mitad quería que sí y la mitad quería que no. "¿Ahora qué hago?, quedémonos así, profe cámbienos, y yo esperen, sigamos la clase y luego miramos", me tomé toda la semana santa para pensarlo: "¿ahora qué hago?, los maestros han puesto quejas que están incómodos con esos muchachos ahí, que las parejas, ¿qué hago con estos muchachos?, ¿cómo los muevo?, si muevo para acá el nivel académico se daña porque este grupo funciona muy bueno porque todos se colaboran mucho". Una cantidad de fichas hubo que mover y yo era yo no sé si voy a tomar la mejor decisión, pero voy a ir a hablar con ellos. Entonces el lunes de pascua hablamos, dije: "bueno muchachos ustedes, quienes de acá son mayores de edad", levantaron la mano dos, "listo, los otros todavía son menores, pero estamos ya en once, se supone que en este momento debemos tener cierto grado, no digamos que una totalidad porque llegamos a viejos y no logramos cierto grado de autonomía, tenemos que ser muy responsables de nuestros actos, ya estamos en once, ya salimos de una parte académica, ya vamos a tener alas para saber qué vamos a hacer en la vida". Considero que tratarlos como niños no es el momento, decirles "cámbiense para acá que usted allá conversa mucho", entonces hagamos una cosa, estuvimos un rato reflexionado sobre eso, reflexionando sobre las parejas, yo bueno... tanto tiempo una pareja de novios desde las 6:30 am sentados trabajando, se cierran ellos mismos, van a trabajar en equipo y siempre son ellos dos y de pronto hay otros más, pero siempre están esos dos ahí sentados, toda la mañana hasta la 1:30 y luego hasta las 4 de la tarde y luego el fin de semana de qué van a hablar si toda la semana se han visto y no tiene nada que contarse, qué bueno sería que cuando se llamen por teléfono contarse cosas que les pasó durante el día, pero si han estado en contacto todo el día, qué se van a contar, bueno, entonces le hice

como un lavado de cerebro, les dije: “ahora les voy a dar 10 minutos para que decidan en qué puesto deben hacerse, en qué silla se deben sentar y con quien se deben sentar”. Les hablé de la tolerancia, de las diferencias que hay que manejar entre unos y otros, de la vida que nos vamos a encontrar en la vida laboral con una cantidad de personas que no nos gustan pero que tenemos que aceptar y que tenemos que aprender lo mejor de ellas, que lo mismo es en el colegio, que nos toca en una mesa con uno que no nos gusta, aprendamos lo mejor de esa persona que no nos gusta y olvidemos lo que no nos gusta, dejémoslo de lado... bueno, en fin, fue un rato muy ameno de conversa, les dije yo: “nos quedan 10 minutos, en esos 10 minutos apliquen lo que dice el libro de Amador en el tercer capítulo”, ellos se devolvieron al libro que están analizando, haz lo que quieras, “¿profe cómo así?, ¿aprendieron algo de ese capítulo?, si profe, ¿qué aprendieron?, que nosotros podemos hacer lo que queramos porque si lo hacemos con responsabilidad... listo, entonces aplíqueno, yo me voy y ahora vengo”. Yo me fui, cuando yo llegué estaban todos callados y en el mismo puesto, apenas uno se había movido. Yo: “¿ahora sí qué pasó?, profe es que nosotros dijimos las mesas de 7 no se pueden, pero si podemos partirlas en tres, nos podemos hacer de a cuatro, si trabajan y caben háganse de a cuatro, pero cuando se tengan que juntar seis yo no se que va a hacer con el séptimo, profe sabe qué nosotros ya pensamos, habló uno de ellos, las parejas, nosotros vamos a tomar conciencia que no vamos a estar siempre trabajando juntos porque si nos vamos de esta mesa, en otra mesa vamos a quitar la unión de esa mesa entonces vamos a permitir que sigan unidos, el grupo académicamente esta funcionando, la disciplina los problemas están fulano y en zutano, ellos son conscientes de eso y no se van a volver a juntar en la mesa porque ellos se hacen juntos, pero no son juntos, son de mesas distintas”. Llegaron a la conclusión de que se van a quedar como están y van a empezar a funcionar con la responsabilidad y la autonomía, vamos a ver si es cierto, ustedes se van a quedar ahí, fue lo que ustedes pensaron, fue lo que decidieron. No se si fue la mejor solución, pero ellos quedaron contentos y no ha habido quejas esta semana de nada porque las quejas son hasta pocas, son muchachos tan grandes ya, pero si hubo un maestro que me dijo: “usted no los quiso cambiar pues yo si los cambio”. Yo: “cámbielos en su clase, yo no tengo problema y ellos tampoco”. Vamos a ver cómo funciona. Ese fue un pequeño conflicto, lo máximo que se ha presentado en mi grupo.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?

F5: Con la vivencia y observando el actuar por eso los puse a que analizaran quiénes los han influenciado positivamente y a quiénes no imitarían porque si ellos observan un mal actuar en un maestro desde que están pequeños va a pensar que eso es lo correcto.

E: ¿Qué grado de importancia considera que la Normal le da a la parte ética en la formación de los estudiantes?

F5: Yo diría que más bien poca. Para mí la ética, cada maestro debería tenerla transversalizada en su área. Algunos los hacen y lo hacen muy bien, pero no por exigencia de la Normal, si no porque saben que en su actuar como docentes tiene que transverzalizar el actuar ético. Hay otros que uno se da cuenta, uno los ve y dice pues éste no tiene ética cómo va a hacer con los muchachos, lo piensa uno mentalmente. Yo diría que si debería haber más. Yo creería y si yo fuera la coordinadora académica yo diría que cada área pase su componente ético, así como hay que tener los hilos conductores en el programador, que también aparezca ahí el hilo conductor ético porque tampoco está ahí, yo no lo he visto al menos.

E: ¿Cómo evaluaría al PFC en este mismo sentido? Debilidades, fortalezas.

F5: En unas partes es débil y en otras partes es fuerte. Hay maestros, sin juzgar a ninguno en el PFC, que son tan duros con sus estudiantes que uno a veces dice: "eso no me parece tan ético",

cuando les dicen es que usted no sirve para esto. Este año no lo he evidenciado porque no estoy en los tres grupos, en años anteriores se decía "usted para esto no sirve", entonces yo digo que con qué criterio le dicen a otra persona que no sirve. Hay otros, por el contrario, que si están enfocando muy bien a esos muchachos, que les están haciendo ver sus errores sin necesidad de estarles diciendo no sirve, les están haciendo ver sus errores y corrigiéndolos. Yo me voy más por el si, si se está dando la parte ética, pero hay lunares que sería bueno ver.

E: ¿Cuáles deberían ser los objetivos de la formación ética en el programa?

F5: Apuntar a formar una Colombia ética, a que ellos sean los formadores de una Colombia ética porque si no tiene la ética desde la escuela los niños, ellos deberían aprender todas esas cosas para que formen niños éticos para que sean jóvenes éticos, cuando sean adultos sean adultos éticos y cuando sean profesionales sean profesionales éticos que es lo que precisamente le ha faltado al país, la parte de la ética en los profesionales.

E: ¿Cómo llevaría esto a la práctica? ¿cómo piensa que esto se puede realizar dentro del aula?

F5: Transversalizándolo, que no sea la materia de ética exclusiva sino que sea transversalizado y que los maestros del PFC vean en sus formadores un maestro ético. Si estamos formando jóvenes para que formen infancia ética, entonces tiene que venir desde la cabeza bien ética.

E: ¿Cómo debería ser la formación de los maestros teniendo en cuenta el escenario de construcción de paz?

F5: La formación de los maestros debería ir encaminada a que en sus manos está la formación de un país ético. Si los niños empiezan con un sentido ético desde que están en preescolar su actuar ético va a seguir siempre. Si nosotros estamos formando maestros para que formen personas debemos enfocarlo siempre hacia ese lado porque la formación siempre debe ser ética. Como dije al principio, la parte académica, los conocimientos teóricos están en google, están en internet, pero la formación humana no está en internet. Es formarlos para que trabajen no solamente con sus niños sino con sus familias, con la familia de sus niños en una formación ética. Para mí sería un país ideal si fuera un país ético, pero eso es lo que no tiene el país, es lo que a uno le da rabia, que en el país no hay ética profesional desde los gobernantes.

E: ¿Qué cambios debería hacer el PFC para enfrentar esta nueva tarea?

F5: Yo creo que más que cambios en el PFC serían cambios de actitud de los maestros de formación, esa parte que dije ahora, que actuemos de una manera tan ética que los estudiantes miren que vale la pena ser maestros y que vale la pena formar personas que sean éticas.

E: Desea agregar algún comentario o algún pensamiento sobre el tema.

F5: Es mi pensar al respecto sobre estos aspectos.

E: Muchas gracias.

Código : E6-F3		
Fecha: 15 de abril de 2015	Lugar: Sala de deportes	Hora: 10:30 – 11:03 h
Duración: 26:17 min.	Transcripción: 23 de abril de 2015	Páginas: 6

Entrevistadora (E): ¿Cuál es su rango de edad?

Formador 3 (F3): 40 - 50 años.

E: ¿Tiene formación normalista?

F3: No.

E: ¿Cuál es su pregrado?

F3: Licenciado en educación física y recreación.

E: ¿Dónde lo hizo?

F3: En la Universidad de Caldas

E: ¿Tiene postgrado?

F3: Tengo una especialización en intervención integral en el deportista de la Universidad Autónoma de Manizales.

E: ¿Qué otros estudios considera relevantes para su formación?

F3: He hecho varios diplomados en la Escuela Nacional del Deporte en Cali en baloncesto, que es mi campo de acción, por el que más me oriento en el área del deporte.

E: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

F3: Por ahí 20 años.

E: ¿Cuántos años lleva formando maestros?

F3: Esta es la primera oportunidad, este año que inicié aquí en el colegio.

E: ¿Qué otros empleos ha tenido en el sector educativo?

F3: A nivel del sector universitario, en los colegios, colegios privados.

E: ¿Ha trabajado en algo diferente a la educación?

F3: A nivel deportivo como instructor deportivo o entrenador.

E: ¿En qué niveles tiene la docencia aquí en la Normal?

F3: En grado octavo, noveno, décimo y PFC.

E: ¿Cuántas horas de docencia tiene a la semana?

F3: 22 horas.

E: ¿Tienen horas dedicadas a tutoría, atención a padres, etc.?

F3: Si. En la distribución académica que cada uno tiene hay momentos para atender a padres de familia o asesorías con el PFC.

E: Me gustaría que me contara sobre su vida, los aspectos que considere relevantes.

F3: Mi grupo familiar está integrado por tres personas: mi esposa, mi hijo que tiene seis años y yo. Con ellos comparto el mayor tiempo posible, pienso que la familia es el núcleo y la esencia de la sociedad.

E: Recuerda cuándo y por qué decidió ser profesor.

F3: Recuerdo un profesor que tuve en la época escolar, se llama Javier, me gustó la forma de ser del hombre, cómo orientaba las clases, cómo me enfocó hacia el baloncesto, me inculcó los hábitos deportivos y yo creo que desde ese momento -la época de la primaria-me llamó la atención el deporte y orientarme también a la docencia. Ahí me dio un empujón en la vida.

E: ¿En qué momento específico dijo yo quiero ser profesor?

F3: Ya en la época del colegio, los últimos grados del colegio, varias personas o amigos que ya estaban estudiando en la licenciatura en educación física y se dieron las oportunidades y las opciones para estudiar y en ese proceso estuvieron involucradas varias personas que yo los considero amigos.

E: ¿Qué momentos destaca como los más importantes dentro de su formación como profesor? momentos de esa vida profesional que usted recuerde con especial cariño.

F3: La interacción con las personas, las diferentes tipos de personas que uno conoce, los conflictos me manejan las personas y cómo entra uno a mediar, participar o colaborarle a esas personas en el desarrollo de su vida en el momento de uno compartir con ellos a nivel de la universidad o del colegio.

E: ¿Cómo influyeron los amigos en su decisión de ser profesor?

F3: Diciéndole a uno que tenía el espíritu del deporte, que a uno le gustaba el deporte, que por qué no seguía en el deporte y yo creo que ha sido una decisión muy acertada la que tomé en mi vida.

E: ¿por qué?

F3: Porque he sido una persona que siempre he estado en el deporte y conozco del medio y me gusta. Aparte de tantos obstáculos o tropiezos que uno encuentra en la vida, pero yo creo que ha sido.. cómo yo le digo a los estudiantes: "estoy en lo que me gusta". No estoy por accidente, ni porque me tocó, ni porque no había más que hacer, yo estoy en lo que me gusta.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?

F3: Que aparte de que sean actividades formativas, le sirvan a la persona para desarrollar su personalidad y que adquiriera unos hábitos deportivos hacia su vida futura. Uno sabe que la mayoría de personas terminan la secundaria o los que tiene la oportunidad de tener una educación superior ya relegan eso, se les olvida, no sacan esos momentos para practicar actividad física y mejorar sus hábitos de vida.

E: ¿Qué le dice la frase actuar de manera ética?

F3: Yo creo que si uno tiene unos principios, unas raíces desde niño que le hayan inculcado, yo creo que las cosas las hace uno de forma natural, sin pensar en las personas o en el qué dirán. Yo creo que todo eso sale de forma natural, sin querer con una intencionalidad, voy a hacer lo que es y ya.

E: ¿Cómo se plantea la ética en su vida diaria? me podría dar un ejemplo de ello.

F3: La ética uno la aplica desde que se levanta en la mañana, qué va a hacer, qué tiene que hacer, cuando uno sale hacia el colegio que uno utiliza un medio de transporte, si usted respeta las señales de tránsito, respeta a las personas, respeta a los peatones, respeta a las personas con las que tiene que interactuar en el colegio, los compañeros de trabajo, los estudiantes. La ética está inmiscuida en la vida, en la cotidianidad.

E: ¿Qué principios éticos orientan su vida y su labor como profesor?

F3: El respeto, la responsabilidad, la diferencia.

E: ¿A qué se refiere con la diferencia?

F3: Hoy en día que existen los grupos ya heterogéneos, la persona que es homosexual o la niña que maneja su cuento del lesbianismo, a nivel físico que la persona tenga un problema de mal formación congénita o que nació con algo, entonces respetar eso, respetar al otro como es.

E: ¿Qué factores han influido en esa concepción de ética? Familia, amigos, religión, etc.

F3: Yo creo que el espejo y el ejemplo a seguir son los padres, mis padres, son los primeros que influyen en eso, esos principios.

E: ¿Cómo recuerda a sus padres?

F3: Mi papá ya no está en esta vida terrenal, pero mi madre sí. Como ejemplos a seguir, así hubiera sido una persona que no tuvo estudio, la preparación académica, pero yo creo que esos valores... él no tuvo que pasar por una universidad para ser persona, para ser gente como le dice uno a los muchachos. Hoy en día tiene que ser uno gente antes que otra cosa.

E: ¿Ha tenido algún referente ético desde la escuela o la academia?

F3: El profesor en la primaria, el profesor Javier Salazar, una persona que me marcó la vida y todavía lo recuerdo con mucha gratitud.

E: ¿Considera que la experiencia profesional ha fortalecido o ha modificado esta concepción de ética?

F3: Sí porque uno en los diferentes campos de acción o en las diferentes instituciones por las que he pasado, uno identifica personas o conoce personas que de pronto a nivel deportivo no le

ve reflejado esos principios a algunas personas, es cuando uno entra a colaborar o a mediar con eso.

E: ¿Cómo relaciona la ética con la educación física?

F3: Yo creo que es primordial los principios éticos en el deporte porque uno tiene que, como yo le digo a los muchachos, uno tiene que respetar la integridad de la persona, uno tiene que velar por el bienestar del otro, que no lo vaya por hacer algún movimiento o por hacer una broma uno pueda lesionar a otra persona o pueda golpear a otro. Al momento de la diferencia con el otro, las capacidades físicas, si una persona tiene más capacidades que la otra entonces también respetar eso, no tratar de sobrepasar esos momentos.

E: ¿Establece normas en sus clases?

F3: Si, siempre. Como le digo, yo soy responsable, la labor social y civil mía es la integridad de los individuos, de las personas como tal.

E: ¿Cuáles son esas normas básicas dentro de sus clases?

F3: La presentación personal, el porte de un uniforme adecuadamente, la presentación en su uniforme, en el aseo, en los hábitos, que siempre haya calentamiento, un estiramiento, los trabajos en grupo, respetar al otro, no ir a aporrear al otro, que ellos entiendan que esto es más que todo recreativo no competitivo. De pronto los muchachos tiene esa noción "tengo que ganar como sea", sacarles ese esquema de la cabeza. Esos momentos son para los seleccionados que van a participar en los intercolegiados, ahí si es ser competitivo no recreativo. Que los muchachos se integren en todo momento con las niñas, ellas con ellos, que manejen lo que es la coeducación.

E: ¿Estas normas son conversadas con los estudiantes, son en consenso?

F3: Hay unas sí que uno impone, otras que se llega a un consenso con ellos. Usted sabe que ellos, con lo que es el manejo del uniforme, ellos quieren manejar una independencia, entonces dicen "no, la uniformidad, la igualdad de todos", ellos dicen "no, para qué quitarse la pantaloneta, por qué". Entonces es ahí cuando uno entra a mediar y a hablar con ellos el por qué y el para qué.

E: ¿Qué aspectos tiene en cuenta cuando reflexiona sobre sus acciones como profesor?

F3: De pronto que uno a veces toma decisiones o por un momento de la clase que un estudiante reaccionó de una manera o respondió de otra, entonces uno dice: "tengo que cambiar o cambiar de metodología con este estudiante o manejar otra estrategia con él", porque todos los estudiantes no se pueden abordar de la misma manera.

E: ¿En sus conversaciones con colegas tiene en cuenta aspectos éticos?

F3: Se dan muchas situaciones. Un estudiante que hizo un acto que a uno le parece inapropiado, los pelaos cómo lo abordan o eluden eso o se escoden, lo evaden a uno, no asumen la responsabilidad. De hecho, ahora hubo un acto así como lo que estamos hablando. Un muchacho en el descanso, tocó abordarlo porque hizo un daño en el colegio, dañó un vidrio, entonces cuál fue la reacción del niño, esconderse, volarse.

E: Me puede contar esta experiencia.

F3: Eso fue ahora en descanso. Yo les vi la malicia a los muchachos, entonces les pregunté, ellos dijeron: "es que dañamos un vidrio". Entonces dije: ¿dónde está el niño?. Ellos respondieron: "se escapó, se voló". Dije: "llámemelo y hablamos con él". Le dije: "hermano eso es un vidrio, eso se habla, vea, dañé esto, qué hago, afronte la situación". Le dije que fuera donde el coordinador y el niño fue sólo, no se dio la necesidad de llevarlo. El coordinador habló con él y quedaron en algo para organizar ese daño.

E: ¿Qué significa para usted formar éticamente?

F3: Un principio de vida básico, en mi labor como docente, es enseñar con el ejemplo, cómo uno es con los estudiantes, cómo uno interactúa con ellos, cómo uno los orienta, cómo los dirige. Y veo que eso es esencial para mí, el ejemplo que yo les doy a ellos, el buen trato, el respeto.

E: ¿Cree que en sus clases propicia la formación ética?

F3: Sí. En todos los momentos de la clase uno trata de infundirles a ellos esos aspectos.

E: ¿Esto lo incluye dentro de su planeación, qué contenidos, estrategias?

F3: En los indicadores uno siempre trata de que vayan implícitos ahí en esos momentos de la clase.

E: ¿Realiza actividades que puedan evidenciar elementos como el respeto?

F3: En el momento de manejar las actividades competitivas o recreativas o los deportes siempre se va a dar esos momentos que ellos identifiquen esos aspectos, en la propia clase los identifican y uno los vivencia. En la misma clase están implícitos todos esos momentos de lo ético.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?

F3: De pronto cuando uno maneja los espacios de la clase que son individuales, en parejas, en tríos, en grupos. Que manejen esto de la coeducación, me parece muy importante, que ellos aprendan a trabajar hombres con mujeres y mujeres con hombres, no solo aislados, "es que las niñas no... que son muy malas para jugar, ellas no corren..." que aprendan siempre a valorar eso y a respetar la diferencia de todos.

E: ¿Qué grado de importancia se le da a la formación ética de los estudiantes en la institución?

F3: Yo estoy apenas en el proceso de adaptación al colegio, creo y lo que he visto hasta ahora que le dan buenos espacios a los muchachos y en las clases y con los diferentes docentes que se manejen todas esas temáticas.

E: ¿Cómo ve es este aspecto al PFC?

F3: Ahí sí resalta o le hacen un apoyo más sólido a estos momentos porque ya son unas personas que están interactuando con niños. Me parece que es importante que hoy en día aprendan a manejar esos momentos y en las clases con los niños, clases que ellos mismo planifican, que las desarrollan con los estudiantes.

E: ¿Considera que el programa debería tener objetivos específicos en cuanto a la formación ética?

F3: Sí, me parece esencial.

E: ¿Cuáles deberían ser estos objetivos? ¿hacia dónde debería apuntar la formación ética de los maestros que están próximos a graduarse?

F3: Me parece que es importante que ellos sean honestos con lo que están haciendo, que sepan valorar y respetar, que se hagan respetar porque muchos estudiantes todavía los ven como los amigos o los compañeros. Que aprendan a reconocer esa diferencia, si son los amigos tiene que manejar otros momentos, aislar ese cuento de la amistad y el compañerismo con los otros estudiantes que va atrás que ellos. Yo he visto que eso es algo particular, ellos de pronto se aprovechan o dicen: "como yo soy amigo suyo o juego con usted", ya la cogen suave. Me parece que es importante que aprendan a manejar y a desarrollar mejor esos niveles de la amistad y esas cosas.

E: ¿Qué contenidos, actividades, estrategias, etc. se deberían emplear para desarrollar esto que me dice?

F3: Eso ya es de cada maestro que los está acompañando en este proceso, que les insista, es estarles recalando a ellos que aprendan a manejar esos espacios, que una cosa es el docente y que otra cosa es el amigo. Hasta uno se encuentra eso, los más grandes piensan que uno ya es

amigo de ellos y ya lo cogen de suave, ellos ya quieren manejar la clase "hagamos esto hoy, no profe déjenos hacer esto, hagamos lo otro...", uno tiene que hacer que ellos aprendan respetar lo que uno está haciendo, cuál es la labor de ellos y cuál es la labor de uno.

E: ¿Cómo ha planteado el curso de educación física o de didáctica de la educación física en el PFC?

F3: Ese ha sido un reto para mi porque aquí en el colegio no hay unas bases sólidas o unas vivencias o unos contenidos específicos sobre eso. En el camino he tratado de desarrollar unas temáticas y compartiendo con los muchachos qué les gustaría hacer o qué les gustaría que trabajáramos. Cambiarle ese enfoque porque no es la educación física como tal, lo que uno hace con los otros grupos que uno hace unas actividades y unas temáticas, ellos ya están para que las vivencien pero de otra forma.

E: ¿Cuáles han sido esas temáticas?

F3: Ellos me dicen que cómo se trabajaría con niños, qué actividades son las apropiadas para trabajar con determinado grupo, dudas que ellos tienen: "¿yo puedo hacer esta actividad con tales niños o está contraindicada?". Ahí es cuando uno entra a mediar y a decirles, a enriquecerles los conocimientos anteriores o sus experiencias con los grupos de la primaria, aclarándoles muchas dudas que tienen en cuanto al manejo de los momentos de la clase.

E: ¿Cómo debería ser la formación de maestros en el escenario de construcción de paz?

F3: Hoy en día que se maneja tanto lo que son los modelos de inclusión, me parece muy importante resaltarlos y que se cualifique más a los docentes para trabajar la inclusión con las diferentes poblaciones, más cuando se está trabajando con la educación pública que vienen personas con muchas dificultades. Uno porque no conoce o no identifica muchos niños que manejan tanta problemática y uno a veces no sabe cómo abordarlo o no encuentra un grupo interdisciplinar que sepa manejar esas situaciones. Uno a veces se da cuenta de situaciones de niños porque alguien le comenta, otro compañerito u otro profesor le dice: "este muchacho maneja tal situación, tiene problemas, conflictos familiares, vive solo, es desplazado, no se alimenta bien para estar acá...". Me parecen tristes esas situaciones que uno se da cuenta acá pero por otras personas. Que existiera una comunicación interna de esas problemáticas para uno saber cómo acompañar a esos niños.

E: ¿Considera que en la institución no hay esa comunicación?

F3: Puede ser, pero no es tan amplia. Uno porque interactúa más con ellos y se vuelve más confidente, ellos le cuentan a uno cosas, problemáticas. Uno dice: "cómo hace un estudiante, una persona para estar aquí manejando tanta problemática".

E: ¿Quisiera agregar algo más sobre el tema?

F3: Me parece interesante el trabajo que se desarrolló. Uno no termina de conocer a las personas, igual el tiempo y los momentos no dan para conocer los niños, cada uno y cada una son unos mundos aparte y ojalá uno pudiera ayudarlos a todos, pero a veces uno no puede colaborarles a todos o a veces el temor de uno de comprometerse a hablar con alguien de una problemática y que de pronto eso vaya a trascender a otros problemas mayores o familiares.

E: Muchas gracias.

Código: E7-F9		
Fecha: 17 de abril de 2015	Lugar: Biblioteca	Hora: 8:40-9:40 h
Duración: 58:40 min.	Transcripción: 23-26 de abril de 2015.	Páginas: 12

Entrevistadora (E): ¿Cuál es su rango de edad?

Formador 9 (F9): 50 en adelante.

E: ¿Tiene formación normalista?

F9: No.

E: ¿Cuál es su título de pregrado?

F9: Licenciada en lenguas modernas de la Universidad de Caldas.

E: ¿Cuál es su titulación de postgrado?

F9: Hice tres especializaciones. Empecé con educación sexual, segunda, educación personalizada y, tercera, evaluación pedagógica.

E: ¿Dónde las realizó?

F9: La primera en la Universidad de Caldas y las otras dos en la Universidad Católica de Manizales.

E: ¿Tiene maestría?

F9: No, no tengo.

E: ¿Qué otros estudios considera relevantes para su formación como docente?

F9: Secretaria bilingüe en el Colombo y un diplomado con los de pedagogía conceptual.

E: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?

F9: 22 años.

E: ¿Cuántos años como formadora de profesores?

F9: Llevo tres años.

E: ¿Esos tres años han sido en el programa de formación complementaria?

F9: En el PFC y también con Confamiliares. Con Confamiliares trabajé con maestros cinco años.

E: ¿Qué hacía específicamente con estos maestros?

F9: Era programa de formación complementaria para los maestros. Les enseñaba y les orientaba lectoescritura, diferentes didácticas para enseñarles a los niños.

E: ¿Era para los maestros del municipio?

F9: Del municipio y del departamento también. Eran maestros de Chinchiná, Neira, Villa María y los del municipio de Manizales.

E: ¿Ha tenido empleos diferentes al sector educativo?

F9: Con Confamiliares duré once años trabajando en el Programa de Educación Continuada para Adultos.

E: ¿En qué niveles y qué asignaturas orienta en esta institución?

F9: Oriento español en noveno y cinco asignaturas en el PFC. En el nivelatorio, de los que no han terminado acá en la Normal, sino que vienen de otros colegios y deciden ser maestros, entonces hay un semestre de nivelatorio obviamente en lenguaje. En el primer semestre ya empieza el programa con Desarrollo del Lenguaje, segundo semestre con Didáctica del Lenguaje, tercer semestre con Literatura Infantil y cuarto semestre con Producción Textual. En este momento sólo hay primer y tercer semestre y el otro semestre empezamos con el nivelatorio, segundo y cuarto semestre.

E: ¿Cuántas hora de docencia tiene a la semana?

F9: 22 horas. Fuera de eso tengo las prácticas pedagógicas investigativas y hay otras que se consideran como horas virtuales.

E: ¿Tiene horas dedicadas a investigación, tutorías, atención a padres de familia, etc.?

F9: En todo el horario tiene una disponibilidad para colaborar con los otros docentes. Tenemos una hora de planeación, otra de reunión del área pedagógica, otra de reunión con los de lenguaje, atención a padres. Vivimos con todas las horas completamente llenas. Y lo que trabaja uno de horas adicionales en la casa que esa es la carga más grande porque en este momento estoy manejando el proyecto de lectoescritura y vamos a hacer un libro, entonces estoy en ese proceso de escribir el libro de lectoescritura uniendo la pedagogía conceptual y la pedagogía de escuelas activas. Se están fusionando las dos.

E: La invito a que me cuente aspectos generales de su vida. Lo que me quiera contar: aspectos personales o aspectos de su vida como docente.

F9: Aspectos de mi formación como docente, hay unos muy importantes y se los digo a los estudiantes. ¿Por qué soy docente? resulta que yo fui huérfana desde los cinco y once años respectivamente. Como al fallecer los dos padres la educación tiene que dársela a uno el Estado y eso yo no lo sabía, yo seguí en un colegio privado, que era el Filipense, y me becaron con el 50%. Usted siempre tiene la concepción de que para estudiar necesita el dinero para continuar, por eso fue que yo estudié en el Colombo secretariado bilingüe, porque eso era negado, o sea, una persona huérfana qué mas le puede pedir a la vida. Todo el mundo decía: "sí, métase allá y sale en dos años y empieza a trabajar", pero yo sabía que ese no era mi. Yo he sido una persona con capacidad creativa y usted como secretaria replica, pero ahí muere todo. Yo muy aburrida no quería ser secretaria cuando me informaron que los huérfanos en este país tienen derecho a la educación gratuita. Ese día fue el más feliz después de la muerte de ellos porque lo único que hice fue llegar a la Universidad de Caldas y entregar las partidas de defunción. Para mí eso fue maravilloso cuando me dijeron: "para empezar tiene que pagar el carné y ya". Entonces yo me eduqué gratis como una huérfana. Me da mucho pesar que la gente no conozca esto y la gente es ignorante al respecto. Ya empecé y me enamoré del cuento, terminé Licenciatura en Lenguas Modernas y empecé a trabajar en Marulanda - Caldas. Eso queda muy alejado. Ya la formación, a mí me parece que de verdad si nos falta mucho en Colombia y estamos muy mal en las universidades y en todas partes. Yo les digo: "la verdad que yo recibí mi formación verdadera como docente en Confamiliares, en el sector privado, lastimosamente". Empecé a trabajar a la par Magisterio y Confamiliares. Yo tenía creatividad, pero una creatividad sin formación no sirve de nada. Entonces en Confamiliares me dieron las herramientas, si ellos decían y hablaban de un modelo pedagógico -pedagogía conceptual-, entonces a todos nos empezaron a dar capacitaciones y a exigir que la capacitación que nos daban la aplicáramos dentro del contexto, entonces ya empecé y me enamoré de la pedagogía conceptual. Cuando ya en el municipio, estaba en Chinchiná, nos dieron el diplomado de pedagogía conceptual. Eso para mí fue un sueño y la exigencia es impresionante donde a usted van y le filman la clase, donde usted tiene que aplicar la pedagogía conceptual y usted para poder pasar ese diplomado teníamos que filmar la clase con esa pedagogía y después nos mandaban la retroalimentación de la clase. Me pareció excelente. Ya me tuve que salir de Confamiliares porque seguir con el mismo ritmo... donde a mí me hubieran puesto a elegir Confamiliares -sector privado- o sector oficial yo me quedo en Confamiliares, pero obviamente por cuestiones económicas me quedo en el sector privado, pero ya empieza a tener unos choques de concepciones y uno ve que la parte oficial no avanza. Entonces ya me relajé un poco, yo digo: "ya no puedo cambiar el mundo, pero al menos que uno haga el trabajo a conciencia". Después de que me salí de Confamiliares me siguieron llamando

para capacitar a maestros, entonces esa parte también me encantaba, pero es mucho desgaste. Al llegar el gobierno a prohibir que los maestros los hicieran ir a la jornada contraria, entonces se acabó el programa. Yo de todos modos quedé muy feliz porque dejaba de trabajar tanto. Ya me dediqué solo al magisterio y ya dedicándome al magisterio me trasladan para la Normal y estuve trabajando, empecé con el proyecto de lectoescritura. Me trajeron fue por el proyecto de lectoescritura, porque manejaba pedagogía conceptual y ellos manejan la teoría de las seis lecturas. Ya después vieron la necesidad y me pasaron a PFC y ahí es donde estoy. Profesionalmente me siento muy contenta, pero atrasada en el sentido que si usted va a estudiar más no tiene ningún sentido económico ni apoyos económico y si usted lo estudia por su propia cuenta pues no... entonces lo hago a nivel personal, me la paso estudiando.

E: ¿Recuerda en qué momento y por qué quiso dedicarse a la docencia?

F9: Por la capacidad social que tengo con las demás personas. Para mí ese era un elemento fundamental. Soy una persona muy sociable, entonces vi ahí una capacidad grande, y otra el amor por el idioma. Entonces juntaba los idiomas con esto. Al principio yo quería estudiar hotelería y turismo, pero... estaban los idiomas, tenía que aprender español e inglés y tenía la parte social, pero entonces tomé la decisión. De todos modos en hotelería y turismo usted tiene que ser también educadora, pero me parece más estable la parte de educación.

E: ¿Eso fue en qué momento?

F9: Después de haber terminado el secretariado bilingüe. Ahí me cortaban las alas porque una secretaria no comparte, solamente el jefe y solamente con una persona que entra a una dependencia. Yo me sentía frustrada, de hecho, no fui capaz de... me llamaron de una fabrica, yo dije: "yo no voy". Todo el mundo preocupado: "ella por qué no quiere trabajar", y yo: "no, no quiero, no es lo mío". Cuando yo me di cuenta de lo de la educación yo me puse feliz.

E: ¿Por qué dice que Confamiliares fue la institución que la formó como docente?

F9: Porque Confamiliares es una institución muy honesta con lo que ellos piensan. Ellos hacen una capacitación contextualizada y si a usted le brindan eso lo vuelven experto en eso, le desarrollan esa experticia. No son como las capacitaciones que recibimos en educación, todas son descontextualizadas y llega una cosa de moda entonces aplican esto, no, allá cogen una línea y la desarrollan con profundidad. Si el modelo es pedagogía conceptual no vamos a hablar de otra cosa sino que nos vamos a internar en eso y esos son los problemas, las guías tiene que ser elaboradas y las capacitaciones... y la celebración del día del maestro entonces le mandan a usted a Miguel de Zubiría a una conferencia, no es que le digan: "vámonos para un paseo y hagamos una integración", no, entonces me parece que son muy serios. Exigen mucho, pero usted es feliz dando porque la exigencia no es... todo está contextualizado, tiene coherencia, hay coherencia en todo: en lo que hablan, en lo que proponen, en la misión y en lo que se está aplicando. Yo aprendí allá a ser organizada, para mí sería una felicidad donde todos los sistemas educativos funcionaran con esa seriedad, pero aquí llega un político entonces "este año son los cinco hábitos, el año entrante vamos a hablar de calidad, el otro año..." y todo lo dejan tirado y lo dejan suelto, no terminan un sólo proceso. Por ejemplo, allá empezaron con ISO y todavía siguen, ellos se casan sólo con un plan de calidad. Aquí nosotros empezamos con ISO y ahora nos cambiaron para otro, entonces uno ve la poca seriedad, mientras que allá no, el ISO y usted como empleado tenía que tener todas las características, todas políticas y todas las actividades que ellos les exigían.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus proceso de enseñanza?

F9: La finalidad de mis procesos es tratar de hacer un cambio, al menos en un grupo de veinte estudiantes que tres personas lo empiecen a manejar y que aprendan a leer y a escribir. Pero es

muy difícil porque en este momento nosotros estamos dedicados es a cuidar en las aulas, pero no ha enseñar. Todo el mundo habla de estrategias cómo enseñar, pero nadie está preocupado por el aprendizaje. Usted ve el grupo está juicioso, están calmados, pero nadie está preocupado si efectivamente después de que yo salí de esa aula quedaron impregnados de un aprendizaje. A nadie le interesa eso.

E: Decía que le interesa que haya un cambio en los estudiantes, ¿un cambio respecto a qué?

F9: Y en los maestros. Un cambio de conciencia, que sean conscientes de lo que están diciendo. El problema es que nosotros hablamos de una cosa y la práctica es diferente. Yo llego a un aula y empiezo a hablarles de los diferentes enfoques y sabemos que tenemos que cambiar de paradigmas, la teoría ellos se la saben, pero cuando vamos ver la práctica es una falsedad porque nosotros mismos no la estamos aplicando. Estamos criticando a los conductivas y somos 100% conductivas, o sea, vivimos en una falacia. Lo que yo hago con ellos es cuestionar, que ellos finalmente... es decirles: "la teoría es esta, la practica no la estamos haciendo, no nos digamos mentiras y seamos reales con lo que estamos hablando".

E: ¿Que significa la usted la frase actuar éticamente?

F9: No salirme de la norma. Yo tengo una concepción de ética, puede ser errada, pero para mi la ética son normas sociales que las debemos cumplir. A veces yo siento que nos falta mucha ética en todo lo que estamos haciendo, primero, porque a mi me pagan es para enseñarle a un estudiante, que él aprenda, pero nosotros nunca comprobamos si él aprende y yo veo que así él no aprenda me siguen pagando el sueldo. Ahí hay un problema ético que tenemos los maestros y también de parte de la familia, ¿a la familia qué le interesa? somos unos centro de entretenición y de recreación con los niños, ya. Pero ¿están preparados para enfrentarse al mundo laboral? no creo porque salen sin saber leer y sin saber escribir. Entonces los estamos entreteniendo, puede que los alejemos de la droga, pero verdaderamente no estamos cumpliendo el papel. Ahí yo veo problemas éticos.

E: ¿De que manera se plantea la ética en el día a día?

F9: Cuestionándome constantemente -inclusive con los compañeros- y burlándome. Yo digo: "me voy a ir a trabajar muy bien" y salí y di una clase espectacular, pero burlándome porque yo siempre me he planteado el problema del aprendizaje más que de la enseñanza porque todos son: "hagamos esta actividad, hagamos la otra..." y usted pone a los maestros a hablar y ellos hablan bellezas: "yo hice esto, yo llego a clase y pongo un video, yo hago tal actividad y los pongo a trabajar en grupo". Yo me pregunto: "¿eso que el maestro dijo es cierto que el niño aprendió?". Cuando a mi me llega un estudiante del PFC y digo: "hágame un ensayo", no sabe hacer un ensayo, "escribame un párrafo", no sabe qué es un párrafo, "piense en una idea", es que no sabemos lo mínimo, lo elemental. Entonces me parece muy duro y eso mismo se lo digo a los estudiantes. Cuando ellos van a hacer sus prácticas yo les digo: "no engañen a los pobres niños, ¿usted lo esta haciendo para entretenerlo o el niño...?", para mi el problema , el dilema, que tengo en este momento es con el aprendizaje, no con la enseñanza.

E: ¿Podría decir que el sarcasmo o la ironía es la forma como usted expresa esas inconformidades éticas?

F9: Esas inconformidades éticas yo las expreso con humor, me encanta. De esa manera usted no se enfrenta ni pelea con el compañero, entonces "ah lo graciosa que es", pero el mensaje es inmenso.

E: ¿Cómo ha llegado a eso?

F9: Yo creo que las figuras literarias me lo enseñaron y no... eso nace conmigo. Eso es de nacimiento y veo que me dan muy buen resultado porque no choco con la gente ni peleo, pero si

son golpes que uno le da a la gente e, inclusive, a los estudiantes porque es muy duro que a uno le digan: "mire, usted no es una persona ética". Ustedes están hablando y educando a estos estudiantes, que nosotros cambiamos y rompemos paradigmas, trabajando una escuela activa que ya caducó, que eso empezó en el siglo XVIII, no sea falso, esto no es moderno, esto no es lo último. Segundo, otro problema gravísimo que tengo, para mi es antiético ver las paredes llenas de papeles y como directora de grupo tengo que empapelar las paredes y pagar y botar plata y llenarlas de pintura, ¿yo qué hago pues?, me toca adaptarme al sistema. Entonces yo como una vez peleé y eso empieza usted a tener enemigos por todas partes, ya me tocó darme al dolor, entonces yo me burlo y digo: "voy a ir a ayudarle al medio ambiente a que se destruya más rápido". Entonces me volví más sarcástica y con el sarcasmo vivo feliz porque no tengo enemigos directos. Entonces dicen: "Ah mire lo graciosa", y yo estoy a toda hora despotricando o estoy hablando, pero no me hago enemigos.

E: ¿Cómo equilibra el tema de las normas institucionales con lo que usted considera que se debe o no se debe hacer?

F9: Lo equilibrio diciéndole a los estudiante, siendo honesta con ellos, les digo: "me va a tocar hacer eso porque me lo exigen, pero yo no puedo luchar contra el mundo, lo tengo que hacer, pero ustedes saben que eso no, si ustedes van a ser futuros maestros no empapelen". Hay un problema, cómo trabajan con guías, este es otro dilema. Trabajan con guías, entonces los niños compran las guías, yo se las hago comprar y empiezan: "¿Profe copiamos la competencia?", o sea, eso a mi me parece lo más absurdo del mundo. Entonces yo les alego y les digo: "cómo es posible que ustedes están acabando el medio y fuera de eso van a seguir acabando el medio con el cuaderno, si yo les hice gastar... a mi no me interesa, copie o no copie, es lo que usted va a aprender". Yo me ciño al sistema, pero trato de crearle conciencia al estudiante y siempre soy en ese cuento creando conciencia: "mañana tiene que hacer una cartelera, vamos a dañar el planeta...", o sea, les doy el golpecito.

E: ¿Ha notado que eso tiene algún impacto en los estudiantes?

F9: Hay unos estudiantes que me dicen: "profe usted tenia razón, pero me tocó hacerlo en la escuela y me mandaron a hacer en el jardín... y gastar vinilos", o sea, lo cuestiono, que al menos ellos se den cuenta del mundo tan falso en el que estamos viviendo.

E: Aparte de las figuras literarias como elementos que han influido en lo que piensa sobre ética, ¿qué otros factores han sido determinantes? familia, amigos, etc.

F9: La familia ha influido mucho en mi en la parte ética porque ellos toda la vida han sido sarcásticos. En la familia todos son sarcásticos y si tenemos una persona que se nos está yendo no la cogemos y le decimos: "mira, estás actuando mal...", no, sino que le ponemos educación contraria, es la que aplicamos en la casa y fue la que yo apliqué con mi hija. Por ejemplo, yo trabajaba desde las siete de la mañana hasta las diez de la noche, entonces me voy a poner a cuidar a la hija, no. Entonces yo le decía: "no mi amor, si quieres fumar marihuana puedes traer a tus amiguitos, entrarlos a la sala, pones la música bien duro...", o sea, es educación contraria. Entonces ella hacía todo lo contrario. ¿Cómo le maneja yo a ella lo del computador y lo de internet? Entonces yo: "no mi amor, puedes ver videos...", como estudié sexualidad, entonces ahí fui muy abierta, entonces le decía: "si quieres venir con tus amigos y ver pornografía lo puedes hacer, me cuentas, me grabas el video y me lo mandas". Yo toda la vida he sido muy fuerte. Se va la hija para una fiesta, así era conmigo, entonces a la fiesta: "si vas a fumar marihuana me dices, que no sea una sobredosis porque me toca llevarte al hospital". Ellas son muertas de la risa y con mucha libertad de no mentir. Yo siempre le decía a ella: "a mi no me interesa, llegue a las cuatro o cinco de la mañana, pero que usted se cuide fisicamente, no se

suba al carro de un borracho", así me criaron a mi y eso que yo fui huérfana, entonces nunca me pusieron un horario de llegada, un horario de salida, sino era velar por mi integridad física. "Que se va a quedar a dormir allá, quédese todo el fin de semana, pero que usted esté físicamente bien". Así lo hice con la hija y la familia también, entonces eso influyó mucho.

E: El sarcasmo tiene su punto de crítica. Me decía que la ética para usted tiene que ver con las normas y también tiene su punto de crítica con éstas, ¿Cómo balancea esto?

F9: Para mi la ética es lo que está consignado en una norma, pero esa norma tiene influencia judicial, así es que yo la concibo. Por ejemplo, yo estoy faltando a mi ética en el hecho que yo le diga a un estudiante: "que pesar, lo voy a pasar" o "yo le voy a regalar la materia". Si a mi me hacen la investigación y me miran las notas, me van a mandar un memorando porque yo estoy faltando a un seguimiento con el estudiante. Para mi esa es la parte ética.

E: O sea, ¿la ética la relaciona con la parte legal?

F9: Para mi la ética la relaciono con la parte legal, mientras que para mi la moral es la conciencia que nos dice: "usted obró mal, a mi no me meten a la cárcel", pero yo por dentro quedo con remordimiento. Yo relaciono la moral con el remordimiento. Yo no se si tenga una concepción acertada y le pregunto mucho a los maestros porque... esa es otra cuestión que me da risa porque nosotros no sabemos algo y nos da pena decir "no sabemos". Entonces tratamos de enredar al otro maestro. Yo a toda la gente le he preguntado: "dígame, ¿qué es ética? ¿qué es moral?", y me enredan. Yo llegué a la conclusión de que para mi la ética son las normas que salen de la sociedad para ellos mismo y yo no la puedo violar, mientras que la moral si es personal. Para mi es normal que una persona tenga varios novios al mismo tiempo, para mi no tiene ningún problema, para otras personas sí. El hecho que yo tenga tres novios al mismo tiempo no me van a condenar, pero es cómo yo me sienta.

E: ¿Dónde ubica la parte crítica, la parte de conciencia, más hacia lo ético-social o moral-personal?

F9: La crítica yo la pongo en la parte ética porque muchas veces yo cumplo la norma y yo no robo... robar es malo y el hecho de que yo me robe un celular tiene implicaciones jurídicas, pero el hecho de que yo me robe una hora de clase o yo diga: "que pereza enseñarles esto, a ponerme a calificar todo esto", a mi no me meten a la cárcel porque eso queda ahí tapado. Entonces si me parece que es en la parte ética, pero yo busco la manera de que no me vayan a condenar, por decirlo así. Es una doble moral que puede estar uno manejando. Pero lo vuelvo a relacionar, la moral con la ética, no las puedo separar. Vuelvo y digo: éticamente yo no puedo robarme un celular porque tiene implicación jurídica, pero moralmente yo puedo estar haciendo una cosa mal hecha, pero esa no tiene... ahí va la parte moral.

E: ¿Cómo ha sido la formación ética en el ámbito educativo, en su experiencia formativa?

F9: Solamente yo que recuerde de la formación educativa en la universidad cuando le dieron a uno ética, el problema de la educación en Colombia es la descontextualización, entonces por eso yo nunca pude aprender porque a usted le enseñaron ética, la materia se llamaba ética profesional y mire las confusiones que tenemos hoy en día porque nunca nos la dieron ejemplificada. Por eso a nosotros debieron haber partido de la noción, de la proposición, hasta llegar a conceptualizarla para poder aplicarla al contexto. La primera vez que escuche yo de ética como tal fue en la universidad, pero nunca se baja al plano educativo. Ya después entra usted a ejercer su profesión y sabemos que nosotros debemos cumplir con unas normas, en unas partes a usted le exigen un cumplimiento de normas más estricto, en todas no, en otras lo dejan a usted a su propio criterio, que esa es una de las cosas que a mi me mantiene muy contenta en la Normal porque no tiene usted una persona encima mirando si usted está cumpliendo, entonces

eso ya queda en mi conciencia si yo lo estoy cumpliendo o no lo estoy cumpliendo porque nadie va y mira, o sea, no me hacen el seguimiento, pero también, a su vez, va a traer problemas de los que le decía ahora porque si usted no tiene ese seguimiento entonces usted va a hacer lo que quiera. Por otra parte, el hecho de que no haya un seguimiento, o sea, no tenemos un principio y un fin de determinada meta entonces se nos van diluyendo en el transcurso de las actividades.

E: ¿La experiencia profesional ha modificado o ha fortalecido esta concepción de ética que tiene?

F9: Sí, porque me doy cuenta de que somos muy falsos. Si me entrevista tengo que ser muy sincera, yo siento que la educación en Colombia es lo más falso que existe, que Colombia es una sociedad falsa. A nosotros nos interesa sólo llenar papeles, entretener estudiantes [interrupción]... Para mi somos una sociedad falsa, la educación es lo más falso que yo pueda encontrar, me tengo que adaptar a ella, entonces el único recurso que yo utilizo es hablando de manera sarcástica, pero es súper falsa. Usted llena un papel por llenarlo, pero no mira la importancia de ese papel. Mejor dicho, la corrupción está en todo Colombia, empieza desde los colegios y yo me siento trabajando en un sitio corrupto y en la única parte donde, para mi, trataban de hacer cosas sinceras fue en Confamiliares.

E: ¿Tiene algún referente en cuestiones éticas? Obras literarias, personajes....

F9: No... ¡Ah las figuras literarias!

E: ¿Hay alguna que le llame mucho la atención?

F9: Figuras literarias y otra es... si, ya tengo otro referente muy importante que es el socrático, pedagogía socrática. Me fascina utilizarla. Todos los maestros, pregúnteles usted y "ah si, Sócrates fue éste", pero ¿quién lo lleva al aula?. Me parece importantísimo porque usted le saca verdades con mentiras a través de la pedagogía socrática a través de las preguntas y cuestiona con esto a los estudiantes y ellos llegan a la verdad, si, nosotros lo estamos haciendo mal, definitivamente les doy a entender que estamos actuando mal, pero que no podemos contra un sistema porque entonces el sistema nos va a aplastar. Si utilizo la pedagogía socrática y esa quién me la enseñó, pedagogía conceptual con los de Confamiliares y los Zúbiría porque es ellos qué hacían, lo explicaban muy bien y después ellos hacían, en clase, ellos nos enseñaban la pedagogía socrática con niños de jardín y empezaban: "¿tu crees que esto está bien hecho? ¿por qué esta bien hecho? ¿por qué tu lo hiciste?", y empiezan con la misma pregunta a devolverla, entonces de ahí empecé yo a utilizarla.

E: ¿Cómo relaciona la dimensión ética con el área de lenguaje que orienta?

F9: Es que tenemos unos problemas tan graves aquí en educación, primero, a usted le dicen: "éste es su PEI, este es sus sistema de evaluación", y cuando usted lo va a hacer en el aula encuentra las grandes dificultades, que no se adapta lo que reza a los criterios que se están dando, todo es descontextualización, estamos descontextualizados. Parto de lo siguiente: nosotros estamos copiando modelos y estándares de otras culturas y nuestra cultura es agrícola, nosotros deberíamos tener unos PEI agrícolas 100% por las riquezas que tenemos, riquezas mineras, hidrográficas. Y vamos a mirar y estamos copiando otras cosa. ¿El medio de nosotros es qué? en cualquier sitio de maizales crece un frijol, pero nosotros estamos copiando de otras culturas que no tienen cómo sembrar y descontextualizadas, o sea, nos decimos mentiras constantemente.

E: ¿Qué principios y qué normas establece en sus clases?

F9: Primero, el respeto y la organización de los estudiantes; segundo, cuando ellos están organizados, empieza la parte de formación, la parte científica o teórica y, después de la parte teórica, ellos tiene que ejercitar la parte teórica, hacer ejercicios y utilizar la memoria para

asimilar esos conceptos y, después, aplicarlos a un contexto que esa es la parte más difícil y es donde se termina parando el proceso y es el más lento porque yo no estoy de acuerdo, si yo le enseño a un niño en este momento trastornos de aprendizaje yo lo que quiero es que él se vaya a los sitios de práctica y aplique eso que le enseñé de los trastornos, o sea, que desarrollen competencias que también está mal entendido en el medio. Entonces todo dice: "vamos a trabajar por competencias", no sea falso, no sea mentiroso, nosotros no trabajamos competencias porque la competencia es llevar el conocimiento al contexto. Ellos piensan que el ser, cuando califican el ser, es que el niño comió en clase, "ay perdió mi materia porque comió en clase", no, el ser es la aplicación de ese conocimiento dentro de su entorno. Entonces eso me duele también mucho y yo lo que hago es eso: primero organizar el aula, segundo, partir del conocimiento, tercero, que se lo aprenda, lo ejerciten, los dominen y, después, que lo pongan en práctica en un contexto y esa es la parte más difícil, llegar a esa aplicación.

E: ¿Los estudiantes conocen ese procedimiento general de la clase?

F9: Si, claro porque muchas veces les he dicho en clase que no sean falsos, que la competencia no es que usted miró feo al maestro o que usted tiró un papel al piso, no, eso es otra cosa, la competencia es muy grande y no se alcanza en un momento, pero aquí nosotros si somos muy falsos y trabajamos por competencias, pero vaya usted y mire el contexto. Usted enseña la tabla periódica, ¿para qué le sirve la tabla periódica a ese niño?, vaya mire el río qué elementos químicos tiene y está afectando a los animales que hay alrededor. Nosotros llenos de agua, ríos y de nevados y no aplicamos al contexto la química, la química se queda sólo en los elementos y aprendémoslos de memoria.

E: ¿Qué elementos tiene en cuenta cuando reflexiona sobre su acción docente?

F9: Para mi sería la conceptualización, o sea, nosotros estamos descontextualizadas en todo. Por ejemplo, si yo les voy a enseñar a ellos a hacer un ensayo es para la vida, no para que me lo presenten a mi, es para enseñarle a que él se defienda ante una entidad de salud, que se defienda ante una entidad donde le estén violando sus normas y sus derechos, pero nosotros no lo hacemos así. Entonces el muchacho toda la vida va a salir sin saber qué es un ensayo, o para que él vaya y consiga un puesto a través de un ensayo dando los argumentos por qué usted es tan importante para esa empresa. Para mi eso sería la maravilla, pero no, entonces eso es lo que yo trato de... es lo más duro, cuando digo: "yo tengo que enseñarles trastornos del aprendizaje y qué", yo soy feliz, claro, ellos tienen que ir a sus sitios de práctica y detectar qué niños tiene esos trastornos, ¿para qué?, para decirle al psicólogo y que los pongan en... ellos no van a ser expertos en eso, pero si el objetivo es que identifiquen y hablan con el padre de familia, ya sería pasarle al padre de familia eso. Entonces es muy difícil llegar hasta allá.

E: ¿Tiene con los colegas conversaciones en las que se tenga en cuenta aspectos éticos?

F9: Obviamente yo busco los maestros que cuestionan, que no se adaptan, me encanta porque con ellos uno puede dialogar. Una persona adaptada y que todo lo ve bien, no, no me sirve ese compañero. Tengo unos compañeros excelentes y son críticos y me parece muy bueno porque en una reunión ellos salen haciendo las críticas, me parece genial porque no hacen la crítica destructiva sino un cómo hacemos para tratar de mejorar un poco, de cambiar. O nos burlamos: "bueno, hagamos eso, lo tenemos que hacer", pero en el fondo sabemos que eso no nos va a ayudar para nada. Entonces muy bueno tener compañeros de ese tipo.

E: ¿Para usted qué sería la formación ética de los futuros maestros?

F9: Para mi formar en ética es que... a ellos les están pagando, les van a pagar, para que enseñen y para que el niño aprenda y para mi ese sería el valor de la ética de un maestro, tratar por todos los medios que el niño aprenda. No decir "yo voy a enseñar", es cómo hago para que el niño

aprenda. Que el niño aprenda, no que sea sólo en un papel y en una planeación y usted va y mira y no se logró, no se alcanzó esa competencia.

E: ¿Considera que dentro de sus clases propia la formación ética?

F9: Si la propicio, pero nos falta mucho. Nos falta tiempo, nos faltan elementos, la misma institución hace que se trunque esos procesos porque ellos le están exigiendo a usted determinados papeles o determinados documentos y mentiras que usted en el procedimiento está haciendo otra cosa. Lo que yo le digo, una competencia tiene que tener tres aspectos que son el saber, dominarlo, la ejercitación y, después, aplicarlo. Pero a nosotros nos están pidiendo en el papel que cómo es posible que el ser se lo califiquemos a un niño mal. No es que el Ser, el vino, no a mi no me interesa que haya venido, a mi me interesa que esté aplicando lo que yo le enseñé y él no lo ha aplicado. A veces el sistema se choca con usted y usted no puede poner a perder a estos estudiantes. Yo digo ahí es cuando me falta verdaderamente ética, pero si yo la aplico bien entonces peleo con el sistema y ahí entra un problema. Entonces yo digo: "no voy a pensar tanto".

E: ¿Cómo analiza situaciones controversiales que se presenten en sus clases?

F9: Yo las analizo siendo sarcástica, por ejemplo, yo estoy dando mi clase y llega un estudiante y me dice: "profesora, un profesor me dijo que un ensayo no era eso", y yo convencida de que el ensayo tiene que ser argumentativo porque sino no sería ensayo. Entonces me dice: "... que porque hay ensayos literarios", claro, pero tiene que ser argumentativo. Entonces a mi me duele, a mi me provoca sentarme a llorar, que lo que yo estoy trabajando con seriedad, llegue un profesor a tratar de destruirlo. Entonces, con sarcasmo: "Mándeme también a ese profesor que yo también lo siento aquí en el aula y le explico", o sea, el sarcasmo para mi es una maravilla porque me ayuda a defender y me defiendo.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?

F9: En Colombia es muy difícil. A me parecen que van a volver a estar en lo mismo porque estamos sacando recreacionistas más no docentes. Ellos cómo van a aprender eso si ellos piensan que el hecho de que ellos van y hagan una ronda infantil, listo la hicieron y entretuvieron al niño, pero está descontextualizado. Son recreacionistas. Un recreacionista se forma en tres meses en un diplomado, pero el maestro no. Me parece que vamos a seguir con ese problema ético en Colombia. Usted ve, desde la cabeza, en todas partes usted ve corrupción y deshonestidad. La deshonestidad no es que yo me robe el celular, lo que decía ahora, yo me robé unos minutos de clase o yo cojo un cuaderno y "yo que me voy a poner a leer eso, para qué si seguimos en las mismas", eso es corrupción. Corrupción desde que nos meten a nosotros 40-50 estudiantes, entonces yo a qué hora voy a leer los 50 ensayos. Ahí estamos siendo deshonestos. Entonces me toca revisar uno en general o tres o trasnocharme. Y entonces yo trabajo mucho y digo: "¿es justo yo estar hasta las cuatro de la mañana para devolver estos ensayos?". Me siento muy bien, psicológicamente yo llego y yo no siento nada mal, pero después el trasnocho, el trabajo, la familia. Entonces vamos a seguir en las mismas con estos estudiantes.

E: ¿Qué grado de importancia se le da a la formación ética dentro de la institución?

F9: Somos tan falsos porque desde el principio, por ejemplo, esta semana van a hacer una visita, una auditoria, y nos decían que teníamos que entregar el programador del primer periodo que ya pasó. El programador es planear para. Entonces ahí estamos faltando a la ética como directivos, pero yo no es que quiera echarle la culpa a ellos, yo también porque yo sigo el juego y entrego los papeles, a mi no me importa que proceso esté siguiendo, pero hay que llenarlo y lo tengo

que entregar, tanto ellos como la secretaría de educación, entonces es una cadena. Yo de la única manera que me defiende es con el sarcasmo.

E: ¿Cómo evaluaría al programa de formación complementaria en el aspecto de la formación ética? Fortalezas, debilidades, etc.

F9: Yo veo muchas debilidades en la parte ética porque nosotros no estamos conscientes sino de pasar, pero no de aprender, vuelvo otra vez al mismo problema, pero en Colombia qué hacemos si a nosotros nos educaron de manera conductista. Nosotros todavía somos: "si no trae tal cosa entonces pierde", pero no la importancia de que ellos aprendan, o sea, nosotros no somos conscientes de la importancia del aprendizaje y desde que no seamos conscientes estamos siendo antitético. Ellos llenan papeles y papeles y entregan, así como estamos nosotros entregándoles a la coordinadora y la coordinadora entregándole papeles a los otros. Pero ¿verdaderamente ha mejorado la calidad educativa?, no, ¿verdaderamente ellos están aprendiendo por el aprendizaje?, no, ellos están luchando para que el maestro le de una nota, o sea, no hay conciencia de ese aspecto, entonces seguimos mal.

E: Si pudiera hacer un cambio en el PFC, ¿qué objetivos tendría en cuenta?

F9: Yo cambiaría el sistema de evaluación. Nosotros estamos utilizando una evaluación punitiva, lo mismo que hace cien años. Es una evaluación punitiva, pero no es una evaluación formativa y lo seguimos empleando porque el hecho no es "usted perdió", no, no es que pierda, usted está en un proceso lento. Entonces en escuela activa hablan de eso, de que se va a respetar el ritmo de aprendizaje, eso es falso, a nadie se le respeta porque si usted dice que perdió el año no se lo respetaron, pero no quiere decir que entonces lo promuevan sino que dejémoslo hasta que la persona este en capacidad de entregar un ensayo bien hecho, de escribir, de hablar o de hacer una exposición adecuada hasta que la persona tenga esa competencia desarrollada. Hablamos de la competencia y eso es mentira, entonces estamos muy mal, para mi a nivel ético estamos supremamente mal y el problema es que eso se va a replicar.

E: Frente al plan de estudios y contenidos, ¿qué cambios plantearía?

F9: Que se lleva a cabo el plan de estudios como está escrito. El plan de estudios está muy lindo, pero nosotros no desarrollamos eso. La competencia, es falso que la estemos desarrollando porque para desarrollarla tenemos que cumplir ese procedimiento. En conclusión, a nosotros sólo nos interesa meter niños al aula y entretenerlos y eso se hace desde preescolar hasta el PFC, y ponerles trabas y complicarlo.

E: ¿Dentro de las reuniones del PFC se plantean este tipo de temas?

F9: No porque ellos no saben qué es una competencia, o sea, nosotros no sabemos llegar a ese nivel. Nosotros planteamos que tal niño se salió del aula, de que un niño le pegó al otro, pero en cuestión de la parte profunda nosotros no discernimos, no sabemos lo que está pasando y después criticamos y decimos que los niños no saben nada, pero en ningún momento ponemos la solución, no sabemos que la solución la tenemos nosotros mismos al llevar a cabo una educación contextualizada que esa es la que desarrolla competencias.

E: ¿Qué opinión le merece la formación ética de los futuros maestros en el contexto de construcción de paz?

F9: Cojamos por ejemplo los maestros de sociales, ellos deberían estar trabajando en postconflicto, así lo deberíamos estar trabajando nosotros, pero somos descontextualizados, para mi el problema es ese. Nosotros deberíamos coger un periódico de hoy y mirar qué fue lo que pasó y entregárselo en el aula al estudiante para analizarlo. Yo podría trabajar el periódico de hoy que me hable del conflicto, entonces yo empiezo a trabajar ortografía, por ejemplo como maestra de español, o que terminen haciendo el ensayo, ¿cuál es su posición frente a este

documento?. El de sociales con mayor razón debería estar trabajando estos temas, pero somos completamente descontextualizados y hablamos una cosa escrita pero en la práctica es otra. Vaya coja usted un programador, una planeación y es una hermosura y dice que los vamos a llevar hasta el contexto político y social del país, pero pregúntele a un niño y ni siquiera sabe qué es izquierda, qué es derecha, y lo único son los comentarios que dice la mayoría de la gente, por ejemplo: "eso es una alcahuetería", pero ¿alcahuetería qué?. Nosotros deberíamos estar trabajando el postconflicto, deberíamos estar trabajando lo de la Habana en todas las asignaturas. Yo desde español enseñándoles a que argumenten por qué esta a favor de la guerrilla o por qué está a favor del gobierno; el de sociales desde la parte geográfica, qué influyen las cordilleras en este conflicto, desde la parte económica, desde lo social, los de sociales tienen mucho que ver; los de matemáticas, la parte económica, entonces llevarlo a la economía; los de artística, llevarlos a que plasmen el conflicto a lo que estén viendo, si es pintura o si es música, la música protesta. Somos completamente descontextualizados, por eso le digo, esto es una falsedad y nos toca soportarnos esto. El de artística, por qué no le está dando música de canción social, que formen en pintura dibujando el proceso; el de matemáticas, ¿cómo estamos siendo afectados económicamente en la educación por el conflicto?; los de química, lo de minas quiebrapatas, ¿cómo están hechas las minas para que exploten? ¿por qué a usted se le pueden volar las extremidades? ¿qué elementos tiene esa mina?; el de religión, cómo no va a tener inferencia en el postconflicto, no de enseñar a rezar sino de saber si yo puedo perdonar y no perdonar, si mi papá fue desplazado y qué capacidad de perdón tengo. Pero usted va al PEI y reza competencia, eso es una falsedad, una falacia.

E: ¿Quisiera agregar algo más para finalizar?

F9: Que el mundo para cambiar es muy lento, los cambios son muy lentos, yo a veces me sienta descontextualizada, pero cualquier cosa estoy haciendo con mis compañeros, con mi hija, con mi familia, como cuestionarlos de que lo que estamos haciendo es falso, ese sería un paso. Para mí es que empezamos a cuestionar que somos un país corrupto, aceptar nuestras falencias. Para mí lo primero es aceptar que lo que estamos haciendo está mal hecho.

E: Muchas gracias.

Código: E8-F11
Fecha: 27 de abril de 2015
Entrevista respondida y enviada por correo electrónico.

Entrevista (E): Rango de edad

Formador 11 (F11): 40-50 años

E: Formación normalista

F11: Si

E: Titulación de pregrado

F11: Licenciada en Pedagógica Reeducativa

E: Centro educativo

F11: Fundación Universitaria Luis Amigó.

E: Titulación de posgrado

F11: Especialización en Gerencia Educativa con énfasis en Proyectos.

E: Centro(s) educativo(s)

F11: Universidad Católica de Manizales

E: Otros estudios en su formación como profesor

F11: Especialista en Pedagogía del Deporte con énfasis en Recreación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja UPTC.

E: Años de experiencia docente:

F11: Llevo 29 años como maestra. 9 años maestra rural en primaria, 7 años en un colegio académico en bachillerato, 8 años maestra en primaria en Manizales (María Micaela y en La Normal).

E: Años de experiencia como formador de docentes:

F11: 10 años

E: Años de experiencia en el Programa de Formación Complementaria:

F11: 4 años.

E: Empleos en el sector educativo:

F11: En 1985 inicié cubriendo licencias de maternidad.

E: Empleos diferentes al sector educativo

F11: Aparte de trabajar como mamá y ama de casa, administrar mi propia empresa siempre me he desempeñado como maestra.

E: Años trabajando en la ENSM

F11: 10 años .

E: Niveles y asignaturas en los que realiza su actividad profesional:

F11: me he desempeñado como maestra rural en todos los grados y asignaturas, en bachillerato mi asignación académica ha sido así: Ciencias naturales de 6 y 7, Tecnología e informática de 6, Ética y valores en 7 y 9, Contabilidad de 10°, Español y literatura de 6 y 9°.

E: Número de horas de práctica docente a la semana:

F11: Llevo aproximadamente 3 años con 12 horas de práctica y, en el 2014, 18 horas.

E: Número de horas dedicadas a otras actividades como tutoría o investigación:

F11: A la par que se hace práctica se investiga pero no tengo asesoría específica en este campo.

E: ¿Recuerda cuándo y por qué decidió ser profesor?

F11: En mi pueblo, la Normal era y es una institución muy respetable, valiosa con alto reconocimiento. Mis hermanos mayores eran egresados de Normal y se encontraban ejerciendo como maestros en otros sitios del departamento y del municipio. Ese fue un punto de partida... el ejemplo... el testimonio de ellos sobre todo mi hermano mayor quien algunas veces me daba clase en la escuela. Además quien fundó la Normal es un sacerdote, asesor espiritual de mi madre... (viuda por cierto, madre de 13 hijos) a quien acudía para que le orientara en la formación de los hijos. Fue el padre Antonio María Hincapié quien recomendaba a mi madre dar estudio a las mujeres en oficios que fueran de mucha importancia como era... ser maestra... además mi madre advertía que era mejor la Normal pues eran muchas las mujeres y en cambio el colegio académico era de muchos hombres. En mi casa somos 5 mujeres maestras y 1 hombre.

E: ¿Cómo llegó a ello?

F11: Llegue a ello iniciando en ese entonces la formación en grado octavo, tenía aproximadamente 14 años de edad. La disciplina y organización de la Normal era muy exigente desde las maestras que orientaban clases en la Normal hasta las maestras consejeras.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes para su formación como profesor y como formador de maestros?

F11: Hay momentos que destaco en mi formación como maestra como la disciplina de trabajo cuando nos desarrollaban capacidad de trabajo y sobre todo trabajo en equipo. Los valores que

nos formaban como personas: la puntualidad al llegar al aula, la responsabilidad para entregar la planeación, el respeto por los superiores, la creatividad y organización.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?

F11: La finalidad del proceso de enseñanza es hacer que los niños, jóvenes, las personas aprendan, conozcan cosas nuevas, aprendan para la vida a partir de situaciones diarias de la vida. Para ello debe existir quien quiere y tiene el conocimiento (maestro) y quien lo quiere aprender (el estudiante).

E: ¿Qué significa para usted la frase actuar éticamente?

F11: Significa vivir teniendo en cuenta los sentimientos, los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación y reflexionando permanente frente a las diferentes situaciones de la cotidianidad donde nos vemos enfrentados a la toma de decisiones, a la aplicación de principios de vida (verdad, amor, respeto), de tal forma que la convivencia sea mejor cada día en los diferentes espacios o contextos donde nos encontremos.

E: ¿De qué manera se plantea o aplica la ética en su cotidianidad? ¿me podría dar algún ejemplo de ello?

F11: Aplico ética en mi cotidianidad actuando según principios propios de la profesión (responsabilidad, puntualidad, respeto) reflexionado a cerca de las situaciones que se dan a diario en mi trabajo. Es decir cumpliendo cabalmente con lo que me encargan según mis funciones y responsabilidades, intentando trabajar en ambientes agradables para mis estudiantes y compañeros. La vocación pedagógica reflejada en el servicio o trabajo social que implica la labor docente. En mi familia igual intento cumplir con el rol de madre, abuela, hija, siendo consciente de mis responsabilidades como persona, reflexionando frente a mis actitudes, errores y aciertos y dialogando cuando es necesario a fin de buscar solución a las situaciones conflicto.

E: ¿Qué factores han influido en sus concepciones éticas? Familia, amigos, religión, experiencia, otros.

F11: Los factores que han influido en mis concepciones éticas en: La familia las enseñanzas de mi madre, los principios religiosos (cumplimiento de normas propias de la iglesia, los mandamientos, obras e caridad). Amigos: el respeto por la diferencia, el buen trato, la ayuda, la colaboración y apoyo ante las adversidades o dificultades.

E: ¿Cómo ha sido la formación de la dimensión ética a través de su carrera como docente?

F11: La formación de la dimensión ética a través de mi carrera ha sido forjada desde mis primeros años de vida, retroalimentada por la formación académica y en valores impartida en la escuela sobre todo en la preparación como docente en la Normal de Marquetalia, creo que esos maestros fueron testimonio, modelo de ética, de profesionalismo y esto ha sido continuado con los compañeros de trabajo con quienes he compartido bonitas experiencias, en la reflexión permanente del ejercicio de ser maestra y más aún en la Normal de Manizales.

E: ¿Considera que su experiencia profesional ha modificado su opinión sobre la ética?

F11: Mi experiencia profesional cada día hace que se fortalezca la opinión a cerca de ética, la reflexión pedagógica realizada con mis compañeros, la reflexión con respecto a los estilos de vida saludable con mis hijos, el ejercicio diario de revisar mi actuar en la casa, con los amigos, en los espacios donde comparto con personas hace que se reafirme el concepto de ética.

E: ¿Tienen algún referente en cuestiones éticas?

F11: De referente en la parte ética puedo señalar al recién fallecido Carlos Gaviria, tan reflexivo, moderado y puntual para emitir juicios, para opinar. Hay también compañeros que son referente en cuestiones éticas por su capacidad de trabajo, por su compromiso, puntualidad y dedicación en los procesos, por su liderazgo, capacidad académica, en la toma de decisiones.

E: ¿Cómo relaciona sus asignaturas con la dimensión ética?

F11: Las asignaturas las relaciono con la dimensión ética teniendo en cuenta los contextos, las situaciones de cada persona, de la vida misma que se da en algunos momentos precisos... cuando orientaba Ciencias Naturales con el principio de amor a la vida, cuando orientaba contabilidad, con la honestidad y así en cada momento según las circunstancias propias del momento.

E: ¿Qué principios éticos orientan su labor como profesor?

F11: El buen trato es decir las buenas relaciones interpersonales basado en el respeto. La equidad para que todos tengan igual de oportunidades. La honestidad y transparencia en todo los casos. El trabajo en equipo mediante el apoyo la solidaridad.

E: ¿Qué normas establece en sus clases?

F11: Me parece importante establecer normas como la puntualidad, la responsabilidad, el respeto, la honestidad, el orden, el aseo, la participación, el trabajo en equipo, la colaboración.

E: ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de reflexionar acerca de sus acciones como maestro formador?

F11: Los aspectos que tengo en cuenta a la hora de reflexionar como maestro formador los errores que pude cometer con mis estudiantes, las injusticias, la poca preparación o productividad de los estudiantes, la búsqueda de estrategias para que los niños o jóvenes aprendan. Como hacer alegre la clase, diferente motivadora de tal forma que los ambientes de trabajo mejoren, y también reflexiono las situaciones y condiciones de trabajo.

E: ¿Tiene conversaciones con sus colegas que incluyan cuestiones éticas? ¿éstas se dan en espacios formales, informales o en ambos?

F11: Las conversaciones que tengo con mis colegas que incluyen cuestiones éticas...

Código: E9-F2		
Fecha: 13 de mayo de 2015	Lugar: Laboratorio de física	Hora: 9 – 10h
Duración: 1:00:44	Transcripción: 18-21 de junio de 2015	Páginas: 12

Entrevistadora (E): ¿Rango de edad?

Formador 2 (F2): 50 años, estaría entre 50 y 60 años.

E: ¿Tienen formación normalista?

F2: Sí.

E: ¿Dónde estudió?

F2: Aquí, en esta Normal.

E: Título de pregrado

F2: De pregrado yo tengo una licenciatura en pedagogía reeducativa, después hice una especialización en educación ambiental, siempre me han gustado mucho las ciencias naturales y lo último que hice fue una especialización en gerencia de instituciones educativas. Adicionalmente, hice estudios de ingeniería eléctrica, pero no concluídos. ahí tenemos los elementos de formación.

E: ¿En qué universidades cursó los estudios?

F2: Yo inicialmente empecé la ingeniería en la Universidad Nacional, después en la Fundación Universitaria Luis Amigó, después con la Universidad del Bosque y ahora último con la Fundación Universitaria de Madrid.

E: ¿Esta última es aquí en Manizales?

F2: No, es a distancia. Eso venían de Bogotá y trabajábamos seminarios quincenal, básicamente era eso.

E: ¿Qué otros estudios considera relevantes para su formación docente?

F2: Pues básicamente uno como docente y sobretodo del estatuto que nos correspondió a nosotros, nosotros teníamos que hacer también, aparte de lo que te estoy contando, nosotros teníamos que hacer los cursos de capacitación para ascender en el escalafón, entonces uno cada dos tres años tenía que hacer... yo hice cursos en recreación, matemáticas, didáctica de la matemática, convivencia ciudadana, competencias, entonces todos esos elementos le van aportando a la formación.

E: ¿Cuántos años de experiencia tiene?

F2: Yo me gradué acá en 1980. Entre 1980 y 1990 que fui nombrado yo trabajé en varias partes: estuve cubriendo licencias, estuve estudiando, licencias como para ayudarse al sostenimiento. Fui catedrático en otro colegio aquí en Manizales, estuve trabajando en San Luis Gonzaga, un colegio privado que contribuyó a mi formación. Ya en 1987 concursé, el concurso docente y fui nombrado a partir de 1990 como docente ya en la planta oficial.

E: ¿cómo formador de maestros?

F2: Acá en la normal llevo 13 años. Realmente con el PFC como tal, con los estudiantes de ese grupo, ubicados en ese espectro, únicamente este año. Sin embargo, hace 9 años he orientado el área de física, entonces yo he tenido contacto con ellos en 10 y 11 y los que siguen el PFC siempre lo buscan a uno, siempre vienen lo saludan con cariño, si necesitan alguna asesoría para sus clases, dudas que tenga, entonces ellos siempre buscan acá la compañía. Pero como tal, ubicado en una especificidad del PFC solamente este año.

E: ¿Ha tendido empleos diferentes a la parte de educación?

F2: Si. Yo he laborado con una firma de ingenieros que tiene mi hermano, ene se sentido si, mi tiempo libre lo dedico a esas cosas.

E: ¿Cuántos horas de docencia tiene a la semana?

F2: Todas. El horario de nosotros nos exige 22 horas de asignación académica; sin embargo, uno tiene atención a padres, disponibilidad, acompañamiento en descansos, la misma evaluación de trabajos, etc. prácticamente uno permanece las 32 horas y media aquí en el colegio, mas el trabajo que lleva para la casa, preparar a clase, conseguir los materiales... yo diría que eso le demanda a uno 8 o 9 horas diarias. Yo diría que son 45 -50 horas a la semana.

E: ¿Dentro de la institución esta en proyectos o actividades adicionales a la docencia como investigación?

F2: A nosotros siempre nos piden que participemos en los proyectos, lo que pasa es que aquí el espacio es muy reducido y siendo honestos me parece que cuando uno abarca poco aprieta, son demasiados los proyectos educativos y a veces no se alcanza ni siquiera, medianamente, a cubrir algunos de ellos. Como área de ciencias naturales nos corresponde a nosotros el plan de prevención y atención de desastres. Cuando nos reunimos por área nos damos cuenta de que hemos hecho muy poco y que acá en el colegio poco interés se presta por algunos proyectos y sobretodo que hay unos proyectos demasiado importantes. Entonces aquí, en cuanto a prevención y atención de desastres, se ha destinado poco dinero, pocos recursos, se da poco espacio , aún más para reunirse los mismo docentes a plantear actividades a veces tampoco nos dan los espacios. Se trabaja mucho en esto de acreditación, se trabaja mucho en esto de los martes de gerencia, seguimiento de algunos proyectos de algunos maestros, pero hay otros que

se tiene completamente abandonados y así aparezcan en los libros poco se ejecuta, entonces más bien poco.

E: Cuénteme acerca de su vida, aspectos personales y profesionales.

F2: Yo creo que ambos se fusionan, yo creo que no forma de separar una cosa de la otra. A nivel familiar yo soy hijo de una familia de origen campesino, muchos hijos, es una familia numerosa. Papá y mamá con bajo nivel educativo, entonces uno pretendería o pensaría que es una familia con poco futuro, más en las condiciones de este país. Realmente yo diría que gracias a la visión que tuvo mi madre de no querer repetir, querer retirarse de ese círculo [interrupción]. Mi madre en algún momento le dijo a mi padre que no, que ella no quería estar en esa vereda que quería irse para el pueblo. Cuando llegan a un pueblo, yo era uno de los menores, ya los hermanos mayores uno comenzaron a estudiar y en familia campesina pues siempre se da que a los hijos hombres se los llevan a trabajar. Entonces mi papá fue involucrando a los hijos en el trabajo del campo, pero las hijas si comenzaron a ayudar y estudiar en la casa. Yo tengo tres hermanas mayores. Entonces las hermanas mayores fueron saliendo adelante, los mayores de los hombres, primero fueron tres niñas, después cinco hombre, luego sigo yo y de último una niña. Entonces nosotros los menores, ellos dicen que nos ha tocado la vida más fácil porque ellos fueron abriendo espacios. De hecho, algo que cambió la vida de toda la familia fue que después de estar en un pueblo, mi mamá dijo: "no, vámonos para la ciudad que de pronto tengamos más oportunidades porque aquí en el pueblo está muy difícil". Pero una hermana se quedó en el pueblo terminando Normal. Esa hermana fue la que prácticamente fue la inspiración sino el apoyo de los papás para que todos los otros ocho hermanos fuéramos abriéndonos espacio. Mi hermana terminó la normal en un pueblo que se llama Villahermosa - Tolima que queda aquí al otro lado del Nevado del Ruiz. De aquí vez una cara del nevado, pero de allá vez la otra, la opuesta. Es diametralmente opuesta. Esa hermana dijo: "la docencia me ha permitido a mi poderles ayudar a ustedes y podemos formar personas". Entonces cuando llegamos a Manizales, de los cinco hombres que éramos en la casa, cuatro estudiamos en esta Normal. Y de esos cuatro, terminamos tres. Incluso, la hermana menos también terminó la Normal en un pueblo que se llama Marquetalia. En mi casa realmente fuimos: la mayor como docente, luego tres hermanos que terminamos acá y otra hermana en Marquetalia. Entonces en mi casa fuimos cinco docentes, que ejerciéramos la docencia, la ejercimos mi hermana mayor, mi hermano y yo, los otros dos estudiaron en normal pero se han dedicado a otras cosas. La docencia qué nos ha permitido, pues no diríamos que tener un estatus de vida, ni de pronto tener una condiciono económica diferente, no, nos ha permitido es que al menos complementar la docencia con otras actividades. De hecho, mi hermano, el que te digo que terminó acá pero no ejerció la docencia, hizo una licenciatura en biología y química, después estudio ingeniería y siguió por la rama de la ingeniería, pero ya en un momento dado dijo no más con la docencia, sino sigo por mi rama profesional. Entonces en este momento el único que la ejerce de la casa soy yo, mi hermana ya se pensionó, mi hermano se retiró y sólo yo ejerzo la docencia. Cuál era la visión, que a parte de la docencia uno podía hacer otras muchas cosas y la docencia era un punto de partida, no es quedarse uno como maestro de escuela, sino que de pronto tener otras aspiraciones y eso ha sido un buen complemento. Aun más, mi hermano, que ha tenido posibilidades de estudiar en la Universidad Nacional, ha hecho postgrado, en este momento está haciendo una maestría, él me decía: "si yo no hubiera estudiado en la Normal yo no pensaría lo que pienso, no tendría un pensamiento tan sistemático en muchas cosas, capacidad de presentarme ante la gente, presentar un tema, dar claridad en una reunión" y es la misma formación no sólo moral sino pedagógico-formativa. En ese sentido uno tiene muchas gratificaciones y obviamente la docencia tiene sus

otros elementos que no son muy visibles para algunos, pero que cuando uno tiene que desenvolverse en una comunidad o en un espacio ahí es donde dice: "la docencia si me ha servido mucho".

E: ¿Recuerda el momento exacto en que decidió ser profesor?

F2: [risas] Yo no decidí, realmente yo no diría que nosotros decidimos, sin que era la forma de poder ubicarse rápido, terminar el colegio, pero tener una forma de empleo. Pues era prácticamente necesario que todos por un lado, no sólo ayudáramos, sino que nosotros mismo fuéramos autosostenibles. La docencia que nos permitió en ese momento y era la visión de mi hermana mayor y de pronto de mis papá, que pudiésemos, rápido, ubicarnos, producir y colaborar. Prácticamente yo no decidí, terminé primaria, dónde lo entramos, a la normal, se va a estudiar a la normal como la hermana y ya. Entonces uno no decide, yo pienso que a esa edad uno no tiene capacidad de decidir. Ya se *encarreta* uno y el cuento le gusta. De hecho pues yo tuve en este colegio, a pesar de ser el menor de toda la promoción, yo tuve muchos reconocimientos por mi práctica pedagógica y por la forma como yo enfrentaba las clases a pesar que nosotros empezábamos práctica desde octavo, no es como ahora que ya vienen los muchachos más formados, uno era un niño cuidando otros niños. Uno de 13 - 14 años ya orientando clases, obviamente con un maestro consejero, pero la situación era agradable, para mí la docencia ha sido gratificante y donde he trabajado lo he hecho con mucho cariño y hasta ahora gracias a dios me ha ido bien.

E: ¿Qué momentos destacaría como los más importantes dentro de esa carrera docente?

F2: Yo tenido menciones, he tenido reconocimientos de mis compañeros, en algunos momentos me ha dado menciones en los colegios, pero antes que los directivos, el mayor reconocimiento son los mismos estudiantes. A veces uno tiene unos recuerdos muy especiales de los alumnos, pero diría que uno más bien deja huella en los alumnos y yo trabajé en un nocturno en donde hoy todavía me encuentro muchos de esos estudiantes en diferentes aspectos de la vida laboral, hay alguno que tiene un taller de metal-mecánica, otro tiene un taller de tapicería automotriz y cosas de esas, uno se los encuentra y le dicen: "profe qué bueno verlo, que rico, me acuerdo de esto y de aquello", lo tratan a uno con respeto, con cariño. Los estudiantes todavía vienen de la universidad a saludarlo en los espacios libres. El muchacho sabe que lo poco que hay aquí y lo que uno pueda traer es para ellos, entonces ellos buscan que uno les preste un martillo, que les preste el DVD, que les explique algo, ósea, son distintos elementos, a veces le piden a uno un consejo. Yo pienso que eso es más importante que cualquier medalla o cualquier condecoración que le hayan dado, tengo por ahí varios diplomas que me han dado de reconocimiento. En ese sentido pienso que es más meritorio la labor que uno hace en el aula y la huella que deja uno en los estudiantes.

E: ¿Qué aspectos descartaría desde la parte de la formación?

F2: La Normal tiene una cosa muy importante y es que yo diría que el ser maestro es muy complicado. Alguna vez, entre las anécdotas más duras que tenemos aquí en la normal, es que los alumnos vean en uno lo que ellos quisieran ser. Alguna vez, incluso estando de estudiante aquí en la Normal, al fondo había un árbol y nosotros, prácticamente en último año, nos dio por caparnos una clase y subimos a un árbol allá y estábamos allá charlando como 15 compañeros cuando en el descanso salieron los niños de primaria, se asomaron allá y dijeron: "hola profe". Esa fue la peor bofetada que me hubieran podido dar porque nosotros le decíamos a ellos que no podían subirse al árbol y ellos nos veían que hacíamos lo que nosotros les pedíamos que no hicieran. De ahí yo entendí que tiene que existir una coherencia entre lo que uno dice y lo que uno hace. Si ese estudiante lo ve a usted como ese ídolo como esa persona que él quiere ser,

cómo la persona que respeta, entonces uno tiene que ganarse ese respeto y cómo se gana, dando ejemplo. Yo siempre he dicho que el ejemplo es el mejor maestro, yo no puedo pedirle a un muchacho que sea justo, cuando yo soy injusto. Yo por ejemplo a veces los pongo a ellos a autoevaluarse y pongo a que evalúan a su compañero y así sea su compañero el mejor amigo, una cosa es la amistad y otra cosa es yo cuando lo voy a evaluar a usted con un criterio técnico, con un criterio objetivo, yo no puedo cambiar mi forma de ser. En ese sentido, uno dice de testimonio y verá que con eso no tiene problema. Yo pienso que esa es de las cosas más gratificantes y es lo que más he tratado de aplicar, que si yo hablo algo lo haga bien y lo cumpla, no es demagogia. Yo creo que esa formación que le da a uno la Normal y el tener tantos ojos encima y ser modelo de alguien, eso es lo que lo hace a uno actuar como tiene que actuar muchas veces.

E: ¿Cuál es la finalidad de sus procesos de enseñanza?

F2: Yo pienso que deben haber dos finalidades, pero yo lo primero que tengo que formar es personas. En muchos elementos yo trato de involucrar la parte formativa antes que la cognitiva. Si se presentan situaciones, si hay elementos de reflexión, si hay relación de los temas de clase con otros elementos, por ejemplo: en este momento en física, no estoy hablando del PFC; estamos hablando de presión, donde se habla de los fluidos y ya entramos a la parte. Ya entramos ahí: "profes qué tiene que ver la presión normal que usted nos habla de hidráulica con la presión sanguínea, por ejemplo". Entonces uno dice: "la sangre es un fluido..." y ya comienza uno a hablarle de como evitar problemas de presión. Un tema conduce al otro y yo diría que no son desligados y lo que uno trata de enseñar es la vida. Entonces yo le tengo que decir al muchacho: "si compra un pedazo de mango por qué le tiene que echar sal si el mango viene sin sal. Usted al agregarle sal va a agregar un elemento que le va a subir la presión y más adelante va a deteriorar su salud y su calidad de vida". Son cosas que en un momento dado no aparecen en el currículo, pero si yo los involucro en el currículo y tengo esa visión el muchacho va a cambiar la percepción. De pronto la próxima vez que compre mango va a pensar si le echo sal o no le echo sal. Hay un elemento cognitiva, el elemento cognitiva que son los estándares y los temas que yo debo responder en clase, pero eso no es lo central, para mi no debe ser lo central. En cuanto a los muchachos del PFC, es exactamente lo mismo pero aplicado a otros tópicos. Si yo trabajo con ellos una didáctica de las matemáticas, pues las matemáticas son exactas, yo tengo que trabajar unos elementos conceptuales de matemáticas porque si yo le dejo un error al profesor más adelante ese error se va a multiplicar y esa matemática que se supone exacta ya no va a ser tan exacta y el que no tenga ese comportamiento matemático, no sepa sacar un resultado adecuado pues obviamente está reprobando una evaluación o un curso de capacitación o un ascenso o cualquier otra cosa. Hay que darles los elementos conceptuales, pero también hay que darles los elementos formativos, que usted sea justo, equilibrado, prepare su clase, sea honesto con el estudiante, si le preguntan algo y usted no sabe pues diga no, en este momento no tengo la idea o se me escapó o no estoy seguro y podemos consultar para la próxima y miramos. Son muchos elementos de la vida diaria que uno puede incorporar también a sus temas de clase. El mismo análisis de un contexto, de dónde viene el niño, por qué se dan situaciones, que creo que ya lo has vivido en una de las clases, yo creo que eso hace que la materia se aterrice y que vivamos una realidad y que contextualicemos una realidad.

E: ¿Qué le dice a usted la frase actuar éticamente?

F2: Pues es que la parte ética a veces manipula tanto el concepto de ética... pues es que son muy acomodados. Incluso, hace unos días escuchaba un magistrado diciendo que una cosa era lo ético y otra lo legal. Yo pienso que la parte ética es lo que lo debe marcar a uno en su

comportamiento cotidiano y cómo debo actuar y lo principal, no se si valga la pena, pero el saber popular y sobretodo la enseñanza que nos dieron los padres con una sabiduría popular siempre nos decían una cantidad de frases que a uno se le van quedando y, de hecho, desde el mismo evangelio uno encuentra una formación ética que uno diría: "si, no haga lo que no quiera para usted". Uno diría que dime con quien andas y te diré quien eres y toda esa cantidad de cosas, entonces eso lo va encarrilando o encasillando a un juicio ético, pero ya la manipulación que hacen de la ética diferentes protagonistas de la vida eso ya es, en cierta forma diría uno, hacen que la ética se vuelva muy particular y no sólo particular sino que cada uno va diciendo o enfrentado al mismo elemento va dando diferentes versiones y eso no puede existir.

E: ¿Cómo aplica la ética en su cotidianidad?

F2: Yo diría que todo el tiempo. Si yo voy a juzgar a un estudiante porque llega tarde, cómo yo voy a llegar tarde; si yo le digo a un estudiante que trate bien a las personas y lo estoy tratando con gritos o lo estoy menospreciando o lo estoy ridiculizando yo no le estoy dando esa formación. Si yo tengo el mismo criterio para calificar a los estudiantes no tengo porque tener preferencias. Entonces todo el tiempo uno le está dando ese manejo. Adicionalmente, yo diría que hoy en día es muy difícil educar: la mamá le dice al niño dígame al vendedor que no estoy. Entonces eso niño qué criterio tiene, que tiene que mentir. Mientras uno comienza a manejar todo ese tipo de situaciones, yo creo que está desarrollando una buena labor, mucho más que la parte cognitiva, que es la parte formativa.

E: ¿Qué factores han influido en esa concepción de ética que tiene?

F2: Yo pienso que todo. Yo pienso que uno es como una esponja que absorbe de todas partes. Lo importante es saber discernir qué puedo incorporar a mi vida y qué no puedo incorporar. Yo he tenido en mi vida que hacer muchas cosas y me he tenido que defender en diferentes escenarios. En algún momento un hermano tuvo un bar y yo tuve que lidiar con borrachos. Yo tenía que cobrarles una cuenta y algunos le querían pagar varias veces la misma cuenta. Uno a pesar de tener la oportunidad de aprovecharse de una persona de esas que no se encuentra en sus cinco sentidos, uno dice: "no, ya me pagó, no tiene por qué pagarme otra vez". Y nadie se va a dar cuenta, solamente uno es el que sabe si está actuando bien o si está actuando mal. Entonces allí entraría un juicio de valor y lo que uno llamaría -metiéndose un poco en la parte religiosa- diría que tener una conciencia de lo que uno hace y que esa conciencia lo deje dormir a uno tranquilo. Eso en la vida yo pienso que es en todo. Si la niña del banco se equivocó y me devuelve 50 mil pesos más... o la señora del supermercado o el señor de la buseta o si me encontré una plata digo: "a quién se le cayó esto". Es una actuar, es una forma de vivir, yo diría que es la vida misma la que le enseña a uno.

E: ¿Qué cree que es lo que le da a uno ese discernimiento?

F2: Muchas cosas, pero yo diría sobretodo es ponerse en los zapatos del otro. Si tu traes dos mil pesos porque te los dio tu mamá para el pasaje o te los dio tu mamá porque no te pudo dar desayuno y te vas a tomar el algo y si yo veo que se te cayeron los dos mil pesos, yo no sé que necesidad tenias tu con esos dos mil pesos y qué ibas a suplementar con eso y a mi no me hacen falta o así me hagan falta, yo me voy a sentir mal apoderándome de algo que yo creo que a otra persona le hace falta. a pesar de esa cantidad de valores y antivalores que le ponen a uno, yo creo que cuando está bien afinada su formación familiar, está bien afinada una cantidad de elementos conceptuales y, sobretodo, la tranquilidad espiritual de uno mismo, yo pienso que eso es lo mejor que uno puedo tener y eso no lo cambia.

E: ¿Considera que la formación académica contribuyó a esto?

F2: Si, pero yo pienso que hay gente que tiene mucha formación académica pero poca ética. Y ejemplos sobran. Entonces yo diría que no es tanto la formación académica, yo pensaría que es más los modelos que uno ha incorporado, la familia, no se si en algún momento muchos maestros, no se si en algún momento personas que interactúan con uno. Entonces los grandes ladrones del país han estudiado en Harvard, entonces uno qué dice.

E: ¿La experiencia profesional ha modificado, afianzado, cambiado estas concepciones?

F2: Yo pienso que, al contrario, todos los días hace que se acentúen las creencias que uno tiene y, sobretodo, que uno, yo diría que el poder que tiene el maestro es muy grande y si el alumno ve en su maestro un modelo digno de imitar yo creo que a pesar de que tenga esquemas familiares o esquemas distintos, yo diría que ese muchacho comienza a cambiar ideas. Uno nota que a veces las pandillas, la barras, inculcan a los muchachos unos valores, pero uno puede luchar contra ellos su uno hace una buena labor y si uno es testimonio de lo que el muchacho está escuchando, pero si lo que el muchacho está escuchando es distinto a lo que uno está haciendo no.

E: ¿Tiene algún referente?

F2: En cuestiones éticas yo diría que mi familia. En mi familia hay persona muy valiosas y a pesar de que uno en su momento no reconoció, yo pensaría que mis padres fueron un gran aporte. Ahora que mis padres no están, uno comienza a buscar referentes en sus hermanos mayores y eso hermanos que uno va teniendo ahí adelante le van mostrando a uno el camino. También considero que hubo maestros algunos que dejaron buena huella, otros no tanto, pero eso no vale la pena ya en este momento catalogarlo y uno en su momento histórico tampoco tuvo los elementos para controvertirle ni la posición tampoco. Pero ahora que uno lo puede hacer trata de hacerlo lo mejor que pueda.

E: ¿Cómo relaciona su concepción de ética con su área de enseñanza?

F2: Yo pienso que todo en la vida debe estar permeado por la ética porque las actuaciones humanas, todo lo que tu veas, los actos humanos, deben estar permeados por eso. Yo no puedo, por ejemplo, hablar de respetar la vida y patear un perro, o hablar de que los seres somos iguales y tratar mal a alguien que tenga un rango inferior a ti, por ejemplo, no saludar al portero o tratarlo mal, me parece que es una persona que merece todo el respeto igual que uno, no importa que tenga una condición social o una ocupación que aparentemente es inferior a la de uno. En las ciencias naturales yo tengo que enseñar a la vida, el respeto al semejante, el respeto a la planta, tengo que enseñar que yo mismo merezco respeto y que si mi cuerpo es templo de muchas cosas buenas también puede ser templo de muchas cosas malas, yo ya elijo. Por eso tengo que aprender a comer sanamente, a cuidarme a tener unas actitudes que me protejan, no al contrario. Si yo soy capaz de hacer eso y generar un autocuidado puedo cuidar a los demás. En las matemáticas, yo puedo enseñar lo que es justicia, equidad y si hay una ciencia exacta pues no pienso que nosotros también podemos ser muy exactos en muchas cosas y no tengo por qué evaluar mejor a un estudiante y al otro en otras condiciones distintas, son las mismas condiciones para todos. Todo el tiempo uno está relacionando las situaciones de materias, lo cognitiva, con lo que uno vive.

E: ¿Qué principios éticos orientan sus clases?

F2: Yo diría que todos los que te he dicho anteriormente y obviamente habrá otros que se le escapan a uno, pero yo diría que procura uno tener un comportamiento equilibrado.

E: ¿Establece normas?

F2: Si. La principal que yo digo y que a mi me parece muy duro es el respeto, el interactuar con el semejante, porque en un momento dado aparecen una cantidad de palabras extrañas, pero yo

pienso que cuando un maestro se burla de un estudiante o permite que otro estudiante se burle del mismo estudiante, yo creo que eso ha existido siempre y ahora últimamente le dan un nombre especial y lo traen y lo relacionan, eso ha existido siempre, pero uno como maestro puede interactuar en un momento dado. Yo cuando digo: "ninguno es tan inteligente que no tenga que estar acá, pero ninguno es tan bruto que tampoco pueda estar acá", todos vamos a aprender y yo puedo aprender de mis estudiantes, no ellos solamente de mí. Cuando se dan situaciones de esas que uno dice: "vea, que el que sabe o vea otra vez preguntó usted", yo pienso que realmente uno debe estar en un ambiente que propicie el aprendizaje, que los estudiantes se sientan cómodos, que tengan la tranquilidad de preguntar, que haya una persona que los va a entender y pues, obviamente, uno potencia muchas cosas y desde el sólo aspecto del respeto a la condición del otro de estudiante y que es un ser humano que merece respeto yo creo que ahí partimos con todo. Obviamente vienen otros aspectos importantes que uno dice aquí que la puntualidad, la responsabilidad, entregar las cosas a tiempo, ser honesto, todo lo que nosotros tratamos de manejar en los valores institucionales, pero que se vivan, no que se hablen.

E: ¿Qué elementos tiene en cuenta cuando reflexiona sobre sus acciones como profesor?

F2: Yo diría que lo más importante es que si lo que estoy haciendo sirve para algo porque pues lo más grave es que uno pierda su tiempo haciendo cosas que en la vida no va usar. Trato de relacionar los conceptos teóricos con las ideas prácticas. Le doy distintas visiones a un mismo fenómeno. No se si te acuerdes cuando hablamos de por qué un niño llegó tarde y por qué llegó tarde, uno tiene que entrar a pensar que hay un contexto para que se de esa situación y que deben haber unos antecedentes, no solamente llega tarde porque quiere, sino porque no lo dejó el bus o porque no tenía pasaje o porque la mamá se enfermó o el papá llegó borracho y volvió la casa una porquería. Hay muchos elementos que uno tiene que enlazar para analizar un acto o una conducta. Es muy difícil, pero en lo posible trata de hacer lo más humano el trato con las demás personas y no volverse uno alcahueta pero si tener una visión diferente.

E: ¿Tiene conversaciones con sus colegas sobre estos temas?

F2: Hay algunos con los que se puede tratar, hay otro que no. Hay compañeros muy estrictos, pero estrictos sin razón. Yo no se si tu te diste cuenta de un caso específico de una estudiante de primer semestre, esta estudiante cuidaba adultos mayores. Llegó un caso, yo no sabía, no estaba tan empapado de las cosas, pero si una señora de edad, estaba en uno de los grupos de primer semestre. La señora muy interesante, llegaba y preguntaba las cosas, pero llegó un día en una reunión en la sala de rectoría y nos dijeron que esta señora se ganaba la vida cuidando enfermos, sobretodo un adulto mayor y sobretodo en la noche, entonces llegaba tarde a clase. Algún compañero dijo que los trabajos, que ella no sabía manejar un computador y que esa señora no debía ser maestra y toda la cantidad de cosas que se supieron dar alrededor de eso. A mí me revivió eso mucho tiempo, en algún momento cuando yo estudié en este colegio que un maestro nos decía que teníamos que tener un libro, no sé por qué, si había un interés por hacer poco y simplemente que llenen el libro, o de pronto recibía una comisión por la venta de los libros, cosas de esas. En mi casa como éramos muchos hermanos y había poca capacidad económica yo no tenía libro. Entonces el señor llegaba a clase y yo no tenía libro y me sacaba de clase. Entonces uno desarrolla estrategias, una ellas era que antes de que el señor llegara a clase yo me volaba a otro grupo a que me prestaran el libro para que no me sacara de libro. Pero cuando el profesor me sorprendía prestando el libro o buscando el libro prestado, él sabía que yo no tenía libro, me sacaba de clase. Mi hermana peleaba y venía acá pues mi papá estaba en el campo y mi mamá obviamente no tenía la misma capacidad, venía y decía que el libro no era el que aprendía, que el que aprendía era yo y que por qué me sacaban de clase por no tener un libro.

Así mismo yo rebobiné la película y dije: "a esta niña por qué la van a sacar porque no sabe manejar un computador o porque no tenga un computador", es una persona que quiere salir adelante, cuál es la labor de nosotros, facilitarle que ella pueda aprender y pueda llegar a ser lo que quiera ser y quien quita que sea mucho mejora maestra que cualquiera de nosotros, así no sepa manejar un computador o aprenderá cuando lo necesite. A mi me parece que, a veces, las actuaciones de algunos compañeros, así yo no esté de acuerdo, yo no puedo entrar a polemizar mucho porque pues habrá en algún momento un espacio de choque y de enfrentamiento al que a mi no me gustaría llegar, yo diría que eso va más en la capacidad de liderazgo y de dirección de un rector o de las personas encargadas, "venga, qué le pasa a esta estudiante, por qué va a desertar o por qué la tenemos que retirar del programa si es por ésta o aquella razón". A veces yo digo, yo puedo llegar y conozco un límite, yo puedo trabajar en mi clase y le doy un espacio y le digo que me presente las cosas a mano o que no las haga... pero hay otros compañeros que no tiene esa misma posición a pesar de que tiene un origen igual o peor de humilde. Eso es lo que un momento dado lo llena a uno de ira, de incomodidad, incluso, de rabia con ese compañero por su actuar y quehacer pedagógico. Qué sentido tendría yo entrar a confrontar ese compañero, no voy a lograr nada, pero pues yo no soy capaz de actuar así.

E: ¿Cómo cree que propicia la formación ética dentro de sus procesos?

F2: Yo diría que en todo momento, no sólo en el espacio de clase, sino por fuera de clase, en lo que uno habla con ellos. Yo voy por el corredor, yo soy muy comprometido con la parte ambiental, yo digo si el salón está limpio por qué voy a tirar algo al suelo y si voy por el corredor y veo un papelito me agacho y lo recojo. Muchos estudiantes que van conmigo se agachan y lo recogen. En ese sentido, es una dinámica que se va dando todo el tiempo. Uno no puede actuar éticamente en la clase y por fuera no o estoy en la clase y soy ético y en mi casa no soy ético.

E: ¿Cómo cree que los estudiantes aprenden los componentes éticos?

F2: Yo pienso que viviéndolo y cuando algo es significativo para uno porque eso no viene en pastillas ni nada, es la vivencia diaria, la cotidianidad.

E: ¿Cómo analiza las situaciones controversia que se presentan en sus clases?

F2: Yo realmente siempre pienso que lo mejor para uno tomar una decisión muchas veces es tomar diferentes aspectos, las diferentes aristas. Cuando he tenido incomodidad en, por ejemplo, rendimiento de los muchachos, a veces se da que en un periodo les va muy mal: "muchachos paremos aquí y miremos qué esta pasando". La clase, el tema ha sido incomprendido, de pronto hay dificultades, de pronto el tema es muy difícil, estoy exigiendo mucho, o sea, a mi me gusta que se haga una revisión completa y desde diferentes puntos de vista. En mi casa, yo tengo la apertura suficiente para que mi señora diga: "te pasaste con la niña o tal cosa". Si se ha dado problema entre los dos hermanitos, cuál es la dificultad, por qué no dialogamos para ver qué pasó. En un momento dado hay que presentar excusa, hay que zanjar esas diferencias y decir: "somos familia", uno no puede que todo el mundo sea feliz o que todo el mundo quede contento, pero si hay un espacio de diálogo y revisión de esas dificultades todo se puede manejar.

E: ¿Cómo ha visto que se hace la formación ética en la Normal?

F2: Partamos de que hay una clase de ética, hay maestros de ética, una profesora dijo que ética la daba cualquier persona o la orientaba cualquier maestro, yo dije que tampoco. Pues la ética no es sólo de enseñar, es de mostrar y cuando yo llego tarde a clase, cuando trato mal a un estudiante, cuando yo no me refiero en las mejores formas de mi compañero, todas esas cosas así, yo pienso que todo es más importante que lo que viene ahí escrito. En ese sentido, yo pienso

que la ética debería tener una mayor, no sólo una hora a la semana sino debería ser permanente y no que la evaluará un sólo maestro sino que lo evalúen todos. Yo pienso que, generalmente, la ética ha sido como la cenicienta. Incluso en las mismas universidades, la ética la han puesto como una costura que la deben ver los médicos, los ingenieros, los abogados, pero como materia más no como práctica de vida. Aquí en la normal ocurre exactamente igual, si tuviéramos un comportamiento ético no se perdería un celular, no habrían conflicto, no se manejarían las problemáticas que a veces se manejan.

E: ¿En la institución se plantean estos temas?

F2: Vuelvo y te digo, a la ética a veces se la da unas lecturas tan amañadas. Yo por ejemplo, no se si tu vas a hacer la relación allí, pero pues se dice cuando uno está en la rosca, lo mejor es estar en la rosca que no estar en ella. Si yo como docente debo tener 22 horas de clase y un compañero no tiene sino 10, yo digo cuál es el sentido ético de ese docente sino también de la persona que le dio esa asignación. Cuando yo le restrinjo un permiso a un compañero para que vaya a algo de estudio o un problema familiar y a otro lo dejó ir de vacaciones, ¿qué sentido ético tiene esa persona que autoriza?. Las gafas que tu tengas son las que te permiten ver el mundo y hay veces que unas personas tiene las gafas empañadas, otras oscuras u otras muy transparentes, depende de las gafas que tengas. A nivel de institución se usan distintas gafas.

E: ¿Qué fortalezas, dificultades, debilidades vería en el PFC en el aspecto de la formación ética?

F2: Yo diría lo mismo, hay compañeros que de pronto tiene un manejo para ellos muy bueno, a mi me parece que no hay una directriz clara sobre muchos aspectos y sobretodo que a mi me parece que el PFC debería tener, obviamente, una exigencia mayor no sólo en la parte ética sino en la parte profesional en cuanto a la calidad de maestros que se quieren formar y no permeada por otra cantidad de intereses. Precisamente ahora que estaba con ellos les decía que en algún momento algunos de los muchachos que hay acá se sintieron incómodos porque abrieron un programa nivelatorio. Realmente qué se buscó en la Normal: en un momento dado yo tengo 30 estudiantes en un once, 30 en otro y 30 en otro y entonces llegan y de esos 30 que hay en un grupo 5 entran al PFC, del otro otros 5 y del otro otros 5. De 90 estudiantes solo 15 quieren ingresar al programa, el señor rector dice que perdimos el año, yo digo que no perdimos el año porque habrá muchachos que no les guste la docencia, pero hecho labor con ellos. Que nosotros debemos atraer al muchacho al PFC, lo atraemos con qué, lo atraemos con calidad, lo atraemos con que se presente como un programa agradable no como un simplemente cuidar niños, simplemente es seguirle los antojos a uno u otro maestro. Yo decía que en un momento dado la Normal se vio tan escasa de estudiantes para sostener el programa de formación que qué hizo, abrió una convocatoria, así sean estudiantes de colegios, que quieran ser maestros, vénganse para la Normal que aquí en un semestre tratamos de darles los elementos pedagógicos para que usted siga como normalista. Entonces los muchachos de diez y once, que algunos se han matado desde noveno, que han visto pedagogía y han tenido práctica, dijeron: "y este a última hora resultó maestro y yo que me he jodido tanto". Lo mismo ocurrió con el estatuto docente, el estatuto docente abre el espacio para que profesionales de otras disciplinas puedan llegar a ser maestros, pero qué le va a pasar a ese profesional, puede que pase el examen de competencias, pero ¿en el desempeño docente irá a ser igual que alguien que ha tenido formación pedagógica?. Entonces cualquiera puede ser maestro. A mi me parece que ahí es donde ha faltado darle rigurosidad, darle respeto, darle altura. No estoy en contra de los muchachos, de hecho, ahora que hablábamos eso le decía: "miren, cuántos empezaron el nivelatorio, 30 -35, y cuantos quedan, en el grupo en el que yo estaban quedan 4 y en el otro quedaban como otros 4", o sea, de 35 se redujo a... ni siquiera la mitad, estamos hablando de que en el momento en que se da

esa apertura pues la Normal rescinde sus principios, rescinde sus valores y prácticamente menosprecia la formación que han tenido los muchachos de aquí para recibir muchachos que no han tenido esa formación y mire lo que ocurre. Cómo se habla de calidad de la educación cuando un abogado que está varado manejando taxi, presenta un examen, lo pasa y luego queda de rector de un colegio. Uno ahí dice que de pronto ahí es donde ha faltado que tengan mayor claridad y de pronto allá en la dirección más acorde. No es simplemente por subsanar una necesidad llenar un grupo, llenarlo de qué.

E: Sería más un tema de estructura, de cambio en la forma como se piensa el PFC.

F2: De orientación. Yo diría que de orientación. Aquí hay muchachos que tienen una gran capacidad y un gran liderazgo, pero los muchachos dicen que no se ven como maestros porque tienen unos modelos que no les han gustado o porque tiene compañeros que les han dicho: "vea, el PFC tiene este problema y ponen a hacer una cantidad de cosas que no es necesario hacerlas". Yo pienso que no es tanto la cantidad sino la calidad de lo que se haga. A esos muchachos los cogen y los zarandean muy feo, distinto a lo que se ve en otras instituciones. La otra normal, por ejemplo, tiene una directriz muy diferente, de hecho, hay muchachos que han estado acá y se van a buscar cupo en la otra Normal. En la otra Normal no tienen problemas de personal, allá los grupos son llenos y antes tienen que rechazar. Aquí han tenido esa otra dificultad. Yo pienso que aquí hay compañeros que se han encargado de espantar a los estudiantes, donde tuvieran un poquito más de criterio, de ser más razonables en sus cosas y de estructurar un programa bien hecho y tener una ideas bien claras yo creería que sería más atractivo. Ahora, la Normal no puede separarse de lo que ocurre nacionalmente con las normales y con el ser maestro, que eso es otra cosa que es una profesión muy difícil y más en las condiciones económicas en las que estamos, es poco atractivo, mucho trabajo para tan poco sueldo, entonces tampoco se hace atractivo.

E: ¿Hay comunicación con la otra Normal en el tema de la formación docente?

F2: Yo se que el rector es muy amigo de la rectora de allá, en la amistad, pero más bien se dan como recelos, de hecho aquí se trabaja escuela activa urbana, allá no, allá trabajan otro tipo de idea. Acá se tienen unos programas, allá se tienen otros muy distintos que quisieron acoger. Entonces más que todo es como de la, no digamos que el énfasis porque somos formadores de maestros, pero la misma orientación que se da. *Interrupción parlante:* les recuerdo la vigilancia del día de hoy a los profesores, la fila bien hecha, no hay autorización para ningún tipo de ventas en el colegio...

E: ¿Qué opinión tiene sobre la formación de maestros en el escenario de postconflicto?

F2: Yo diría que esa formación de maestros tiene que ser de bastante cuidado porque el maestro, si tu miras la historia del país, el maestro en muchas regiones ha sido amenazado, desplazado, incluso, ha sido asesinado. Si tu dice algo que no está acorde con lo que piensan algunas personas pues entonces tu eres el enemigo. Aquí se confronta la persona más no se confrontan las ideas. Incluso dentro del mismo gremio tenemos ideas distintas, lo viste en el paro anterior, siendo un paro justo y hasta la opinión pública dice es justo que se haga esto, hubo compañeros que no se movilizaron, hay compañeros que no se conducen de su propia situación. Entonces yo diría que en un escenario tan diverso yo pienso que el maestro va a tener un papel protagónico muy fuerte y si el maestro como tal como tiene unas bases suficiente, no tiene una entereza moral yo creo que se pueden cometer muchas equivocaciones. En este colegio se puede ver que el espacio de inserción de estas personas que ha sido desmovilizadas, tu ves el aula del sol, a veces los niños miran con temor a esos muchachos que vienen del aula del sol y lo que se está tratando de hacer con esos niños del aula del sol es un proceso de reinserción y esto siendo

un espacio tan pequeño no es un espacio de convivencia completo, es simplemente compartir un patio de descanso o unos corredores con esos muchachos y aún así hay resquemor de ellos, es difícil. Yo creo que los maestros, si hay algo de lo cual tenemos que tener mucho cuidado en la preparación de ellos, sería eso y es el ambiente natural que van a tener estos maestros porque los muchachos que estamos formando acá no van a trabajar en las ciudades, van a trabajar en los campos y van a encontrarse permeados por la influencia de uno u otro actor armado o el actor desarmado, que es el más peligroso incluso. Los maestros nos hemos tenido que vincular a un directorio político para conseguir un traslado, un permiso, un puesto, una recomendación y no sólo es el maestro, son muchos profesionales. Yo diría que un espacio de postconflicto yo creo que conflicto hemos tenido siempre y yo diría que uno todo momento, todo escenario, estamos permeados por muchas influencias que nos tiene muy marcados en este país y es lo más grave. Acá no hay meritocracia, eso es mentira, tu no consigues las cosas por méritos, tu consigues las cosas por ser amigo o amiga de y eso es lo difícil. Se dice que el muchacho en la universidad tira piedras y dice cosas en contra del sistema, pero cuando sale de la universidad se involucra en el sistema porque si no se involucra no consigue empleo y no puede vivir. Entonces me parece que son escenarios muy diferentes, lo difícil es uno adaptarse y tratar de conversar como mínimo algunas convicciones éticas y morales aunque hay otras que hay que rescindir que es lo más triste. Eso es lo grave, quien sabe si algunas vez podamos ver un cambio, aunque no creo, cómo están las condiciones no creo, al menos hay aspectos en los que uno puede influir, hay otros en que no, tratar de hacer aquello donde puedo influir, yo puedo hacerlo a nivel de mi familia, a nivel del aula de clase, pero a nivel social es muy difícil y este país yo creo que en mucho tiempo no va a cambiar y si miras historia siempre han sido los mismos gremios, los mismos grupos políticos, los mismos grupos económicos que han manejado un país, una opinión pública, pero pues para desgracia o fortuna nacimos acá y queremos este país, seguimos luchando hasta donde podamos, no hemos tomado armas y espero que nunca las tomemos, pero las armas son las ideas, esas son las más importantes.

E: Muchas gracias.

Anexo 8. Registro conversaciones informales

CÓDIGO: C1-F9 FECHA: 30 de enero de 2015

Me han presentado a la profesora en el contexto de la presentación del reglamento de práctica. Interesada por el tema de la tesis doctoral me ha preguntado por la diferencia entre ética y moral y la relación entre ética y derecho. La profesora se dedica a la parte de la argumentación y lo relacionado con español en el programa de formación complementaria hace tres años en la ENSM. Académicamente le interesa el tema de la pedagogía conceptual, de ahí que le gusta tener claridad en los conceptos para no engañar a los estudiantes. Manifiesta que ha tenido conversaciones con otros profesores de la institución y no han llegado a un acuerdo sobre qué es didáctica. Dice que los profesores universitarios están igual o más perdidos y no han confianza en ellos. Frente a su experiencia profesional, la profesora ha trabajado con formación de maestros en una caja de compensación y con los maestros de distintos municipios. En la conversación la profesora no diferencia entre ética y moral pero se cuestiona el tema.

CÓDIGO: C2-F8 FECHA: 03 de febrero de 2015

La conversación ha tenido lugar en el despacho del equipo de pedagogía ya que su escritorio está al lado del que me han asignado. Cuando he llegado la he saludado y le he preguntado como ha iniciado el día. Cada una se pone a trabajar en lo suyo, pero en algún momento ella me pregunta qué es lo que estoy investigando. Yo le cuento de qué trata mi investigación y en qué universidad la estoy haciendo, ella responde que es muy importante el tema y menciona que en la institución hay algunas situaciones de maltrato a los estudiantes referente a la forma como se les habla y como los formadores se relacionan con ellos. Dice que ella no está de acuerdo con esto, que a los estudiantes hay que acompañarlos y estar ahí de buena manera. Durante la conversación hice una nota mental sobre la ética relacional de la que habla N. Noddings ya que la forma como se expresó la profesora me recordó estas lecturas. En esta corta conversación le digo que me gustaría hablar con ella en los próximos días, ante lo cual expresó su gusto y disposición para ello diciendo que va a poner su horario de clases para saber en que espacio podemos conversar. Cada una continúa su trabajo, ella está revisando cuadernos de estudiantes y yo estoy haciendo cosas en el ordenador. Ella me comenta que una madre de familia le ha dicho que tiene problemas de maltrato en el hogar, el padre es de nacionalidad china y es terco, etc. Después menciona que esto se ve reflejado en el cuaderno, ella puede identificar elementos de esta situación en el cuaderno. Respecto a otras estudiantes, dice que ella las ve muy tranquilas en clase, pero que es otra cosa la que manifiestan de manera escrita. También, me ha contado un poco de su vida personal. Dice que se dedica a su hogar y al trabajo en la normal. Hizo sus estudios en la escuela normal de ..., institución que ya no existe, luego se formó como psicóloga y ha hecho una maestría. Tiene dos hijos, el chico no ha terminado el bachillerato; sin embargo, realiza un estudio técnico en el SENA. Habla sobre dar la oportunidad de que su hijo encuentre lo que quiere y lo haga bien. Ella se tomó el tiempo para adelantar sus estudios, lo ha disfrutado, quisiera, una vez se jubile, hacer un doctorado y dedicarse de lleno a la investigación. Hablamos de las oportunidades.

CÓDIGO: C3-F8 FECHA: 12 de febrero de 2015

La conversación inició por el tema de los consentimientos informados. La formadora me pregunta si voy a trabajar sólo con dos profesores. Yo le he dicho que no, que iba a trabajar con todos los formadores del PFC. Me ha dicho que, sin ser indiscreta, le compartiera con quien iba a trabajar. He sacado mi lista de profesores y he empezado a mencionarlos. Cuando llego a un formador en particular ha hecho un gesto y un *ahh*. Y dice: *es muy buen profesor, sabe mucho de su área, pero es muy duro, es una persona muy difícil*. En la conversación salió el tema del incidente con la estudiante en la presentación del reglamento de práctica educativa. La formadora ha hablado sobre la parte humana de la docencia, manifestando que no toda la formación debe ser desde las didácticas. Con el grado noveno ella está trabajando “las partes del maestro” como los ojos y el corazón con lo cual quiere llegar al aspecto del compromiso y las cualidades del maestro: “los imaginarios que tienen los estudiantes sobre ser maestro”. Me cuenta un poco sobre su historia de vida, con tantas necesidades y carencias para estudiar. Dice que ella tuvo los mejores maestros para motivarla y enamorarla del estudio. Esto no lo han logrado sus hijos, uno de ellos no terminó el bachillerato. Tiene fe en el cambio y considera que la esencia, lo humano es lo que marca la diferencia en la docencia.

CÓDIGO: C4-F1 FECHA: 16 de febrero de 2015

Conversación después de la clase de ética. La profesora F9 estaba esperando para iniciar clase con el grupo. Una de las últimas frases de F1 fue sobre la masturbación, el uso del cuerpo, etc. “todo en su justa medida”. El profesor me ha explicado que esto lo ha dicho porque la profesora F9 le dice a los estudiantes, según él, que se masturben y que aborten porque el embrión no es un ser vivo. Contrario a lo que piensa F1, él, contando una anécdota de una estudiante que no abortó y decidió quedarse con el bebé. “Ayudar así sea a una persona”. También ha dicho que la profesora F9 le mete una ideas raras a los estudiantes, refiriéndose al seminario de la semana pasada. Manifiesta su opinión sobre las ideas contrarias que están recibiendo los estudiantes de parte de los formadores. [Entre ellos no hay consenso sobre las ideas o por lo menos no parece que se hable de ello. Cada uno forma y manifiesta sus ideas de manera individual]. Abiertamente ha dicho que él está de acuerdo con la ética cristiana. También dice que a los estudiantes se les deben decir las cosas, pero ellos deben estar en capacidad de decidir lo mejor, basados en unos valores. Después de la clase de religión del día 17 de febrero de 2015 el profesor recomienda el siguiente libro: *Una vida con propósito*. Autor: Rick Warren. Año: 1997.

CÓDIGO: C5-F11 FECHA: 18 de febrero de 2015

Conversación luego de Clase. La formadora dice lo siguiente: *yo quería que me revisara si estaba manejando bien el concepto. Yo también pensé eso, pero no me alcanzó*. La profesora me pregunta por la pertinencia de los conceptos que ha dado en la clase. Le respondo que hace falta algo esencial en la ética y es la mención a la reflexión, la acción de pensamiento, la conciencia. Hago una recomendación de tipo metodológico. Llega la otra educadora que también orienta ética en grado undécimo, dice que ha encontrado el plan de estudios de ética que se orienta Medellín, que se puede adaptar. La formadora se nota angustiada porque no tiene claridad en la programación del curso y va justa de tiempo con esta programación. La recomendación del rector no parece ayudar o por lo menos no da claridades. No sabía donde estaban las guías de la primera clase.

CÓDIGO: C6-F2 FECHA: 06 de marzo de 2015

Antes de salir del aula, el formador me ha dicho que si quiero tomar una café o una aromática, le digo que si y nos dirigimos a la cafetería. Tanto al inicio de la clase como en este momento el profesor se interesa por el proceso de investigación. Realiza la siguiente pregunta: ¿Y qué ha visto? Le respondo de manera general qué es lo que observo en las clases, por ejemplo, actividades con contenidos ético, lecciones, hechos puntuales, acontecimientos, acciones, actitudes, análisis crítico de la realidad... también menciono que las categorías ética aparecen o no en según qué clases. En este punto aprovecho para decir que, por ejemplo, en la clase de didáctica de las matemáticas, uno pensaría que no es común que aparezcan estos elementos; sin embargo, en profesor hace muchas referencias a aspectos de la realidad nacional. Él me dice que le interesa que los estudiantes tengan una comprensión general de las matemáticas, no sólo el aspecto concreto disciplinar. Se sienta una profesores en nuestra mesa y la conversación cambia de rumbo. Antes de irse, el profesor me dice que podemos hablar cuando quiera y que le diga aspectos que he visto en su clase y de su forma de enseñanza. Continuo hablando con otra profesora que es nueva en la institución. Se conversa sobre la familia y mi experiencia, también la de ella con su hija. En cuento al colegio me dice que la parte estructural de la institución es muy precaria y no se podido acostumbrar, tanto que este aspecto le ha hecho cambiar su estilo de vestir. Menciona que el aspecto académico es la institución es, desde su punto de vista, flojo, haciendo una crítica al modelo pedagógico de la normal. Ya que ella viene de un colegio con énfasis académico, reconoce que la forma de trabajo no lleva al estudiante a una fuerte formación académica, no obstante, afirma que la formación en valores es evidente y que aquí encuentra personas de mucha calidad humana. Conciencia y formación. Experiencia del niño que recupero seis asignaturas y fue promovido a grado octavo. Experiencia personal accidente. Cómo formar esa conciencia antes de actuar mal. Presentarle a los estudiantes momentos que choquen, así como en su curso educativo, comparendo de tránsito. Problema de la sociedad colombiana, facilismo, experiencia con padres de familia. Mentalidad de pobreza y mendicidad reflejada en los estudiantes. Lo que debe hacer el maestro y la educación es que los estudiantes aspiren a formación superiores, enamorar a los estudiantes de la academia. Problema de generar pensamiento en las clases, se hace transcripción de guías.

CÓDIGO: C7-F8 FECHA: 24 de marzo de 2015

Esta conversación se da después de la clase. Abordo a la profesora justo cuando está organizando sus materiales para salir del aula. La saludo e inmediatamente me habla sobre el desánimo ante la actitud del grupo (grado 13). Sabe que he observado a otros profesores y me pregunta si esta actitud es con ella solamente o con otros profesores también. Me dice que piensa en trabajar este año con el PFC, pero va a pedir cambio, exteriorizando sus inconformidades con la forma de trabajo en el PFC. Añade que el cambio es para hacer las cosas bien con un solo grupo, refiriéndose a trabajar con un grupo de básica primaria. Menciona también que no ve actitud de maestros con el actual grupo de tercer semestre. Rememora sus excelentes maestros. Trae a colación el caso de su hija, quien estudia también en la institución y no la *inspiran* sus profesores. Los estudiantes solicitan más que teoría, aspectos prácticos para trabajar en los grados inferiores; sin embargo, esos son temas que se vieron en el año anterior, los estudiantes no revisan y no usan los recursos.

CÓDIGO: C8-F11 FECHA: 13 de abril de 2015

En esta ocasión F11 me ha dicho que aprovechando el 9 de abril como día conmemorativo a las víctimas del conflicto, decidió orientar la clase en este sentido. Menciona que este es un momento clave para abordar este tema con los estudiantes. Ha usado una lectura sobre paz y conflicto de la web del observatorio de ética. Los estudiantes han leído el texto y ha tenido que escribir su postura, de manera individual, con el objetivo de reflexionar y hacer una producción escrita. Esta estrategia responde a la necesidad de que el estudiante produzca y piense, no que este *juicioso* sin decir nada. Le parece mal no saber que pasa por la cabeza de los estudiantes en el mutismo en el que normalmente se encuentran. También ha dicho que el material sobre los dilemas los compartió con F5, quien también orienta ética. Se encuentra planeando el segundo periodo, todavía no hay un plan curso.

CÓDIGO: C9-F3 FECHA: 15 de abril de 2015

Luego de la entrevista, se sostuvo una conversación, sin ser grabada, en la cual se habló de lo siguiente: la falta de materiales con los cuenta la institución para la clase. La respuesta de las directivas ante las distintas solicitudes es la misma, evasivas y al final no se concreta nada. El papel que tiene el profesor dentro de la institución, se considera que dentro de su función esta *vigilar*, lo cual se establece por medio de una programación para vigilar los descansos. Los maestros son usados para *vigilar*. La manera en que se constituye la relación con los estudiantes. La relación de este formador con los otros formadores. Se habla de una relación distante, las reuniones son vistas como una pérdida de tiempo y se percibe cierta exclusión de parte del ente directivo del PFC. Las tensiones entre docentes y la jerarquía que hay entre ellos por razones de antigüedad o por pertenecer a al equipo de pedagogía. La carencia de reuniones del PFC. La mala distribución de las clases por lo del martes de jornada de autonomía. Tiene clase con este grupo cada 15 días. Tensión con la coordinación académica y de convivencia. Pérdida de tiempo en reuniones de los martes, es preferible no asistir. Malas condiciones para enseñar, no hay espacios adecuados ni materiales. Interés excesivo por pruebas PISA y SABER. Asumirse como maestro, que los estudiantes no lo vean como amigos sino como maestros. Identidad, rol y compromiso del maestro.

Anexo 9. Documentos analizados

Tipo de documento: Normativa

1. Ley General del Educación (Ley 115 de 1994)
2. Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores (Decreto 4790 del 2008).

Tipo de documento: Institucional

3. Proyecto Educativo Institucional
4. Modelo Pedagógico
5. Sistema Institucional de Evaluación
6. Sistema institucional de convivencia
7. Malla curricular del Programa de Formación Complementaria
8. Reglamento de la práctica pedagógica investigativa del Programa de Formación Complementaria

Tipo de documento: Pedagógico-didáctico

9. Guía de aprendizaje. Campo de formación: pedagógico-investigativo. F12.
10. Contrato didáctico. Campo de formación: desarrollo humano. F8.
11. Contrato didáctico. Campo de formación: practica pedagógica investigativa.
12. Evaluación escrita. Campo de formación: Ética. F11.
13. Guía de aprendizaje A. Campo de formación: didáctica del inglés. F10.
14. Guía de aprendizaje B. Campo de formación: didáctica del inglés. F10.
15. Guía de aprendizaje. Campo de formación: pedagógico. F11.

Anexo 10. Fragmentos diario de campo

Miércoles, 28 de enero de 2015

Hora: 7.22 am. El recibimiento ha sido bueno. Todavía no tengo la lista de los formadores con los cuales voy a hacer el trabajo de campo, pero me encuentro haciendo un proceso de familiarización con la institución y conociendo a algunos maestros y funcionarios. En el espacio que tengo para trabajar hay una profesora que trabaja con estudiantes practicantes. Los está orientando y yo voy escuchando como les habla sobre la labor docente. En este proceso debo estudiar mucho el tema del marco teórico para poder anclar los que veo y hacer una interpretación de ello, de lo contrario sólo haré descripciones superficiales de lo que ocurre en términos de formación ética y no veré los significados que subyacen las acciones y los discursos de los profesores.

Martes, 03 de febrero de 2015

He llegado a la institución a las 7.20 am. Me ubico en mi sitio de trabajo converso con F8 sobre la tesis y distintas experiencias con los estudiantes y un poco sobre su vida. Sigo trabajando, registrando cosas de los días pasado, pero básicamente haciendo un trabajo ejecutivo de dar orden al registro del trabajo de campo. Hoy he definido códigos para el registro de los distintos instrumentos.

Me he involucrado con la clase de ética en el grado 11. La institución no tiene nada planeado en este tema, así que está todo por hacer. Conversando con las profesoras se puede inferir que quieren orientar la asignatura por el lado de la ética profesional docente, respondiendo al énfasis pedagógico de la institución, con el fin de que estos estudiantes continúen con el PFC. Mientras estábamos construyendo la guía para la clase, la profesora F12 intervino, desacreditando las ideas que estábamos desarrollando para la clase de diagnóstico. Fue una situación incómoda.

Jueves, 05 de febrero de 2015

Se han cumplido dos semanas de iniciado el trabajo de campo en la ENSM. El proceso de familiarizarse con la dinámica de la institución me ido mostrando que la enseñanza es de momento muy cortos ya que pasan muchas cosas al mismo tiempo y se vive un proceso educativo y una estancia en la escuela colmada de interrupciones de distinta clase. Se ha ido generando confianza con las profesoras que están en la oficina, hay conversación de manera amable y poco a poco me van contando cosas de la institución y de las relaciones entre maestros colegas. También, han surgido comentarios sobre la relación con un maestro particular y la forma como trata a los estudiantes.

He conversado con F8. Le presenté el proyecto de tesis doctoral y le entregué el resumen ejecutivo. Comentamos los objetivos y de dónde venía la idea de trabajar en estos temas. Ella me ha manifestado su interés en el proyecto, mencionando tres aspectos claves que tiene que ver con la dimensión ética en la institución: maltrato hacia el estudiante, relación con colegas y la formación como crianza relacionándolo con su rol de madre. La situación con un colega se entiende desde el manejo de la autoridad y del poder, utilizando frases como “usted sabe como es conmigo”. Asimismo, me ha contado sobre su recorrido profesional y académico. Como incidencias dentro de esta conversación están las constantes interrupciones de parte de otros profesores. Se ha firmado el consentimiento informado.

La profesora F11 me cuenta distintas situaciones en las que se ha visto involucrada y las respuestas ética que ha tenido que dar a ellas (situación con hija de la secretaria de la institución). Esto me ha dado pistas sobre cómo es el manejo de los conflictos entre funcionarios de la institución y la respuesta que se tiene desde rectoría. La vida institucional y en el PFC es agitada y a primera vista hay tensiones entre docentes. Se han realizado los modelos de fichas técnicas para registrar las observaciones, entrevistas, conversaciones y, en general, el trabajo de campo “the audit trail”.

Martes, 10 de febrero de 2015

He llegado a las 7.30 h a la institución. Los estudiantes están trabajando con los practicantes y a las 8h hay reunión de profesores tanto de la jornada de la mañana como de la tarde, en total son alrededor de 80 docentes. La jornada de autonomía se realiza cada 15 días. Los estudiantes de grado 12 están esta semana en seminario de práctica pedagógica investigativa en educación preescolar. La Coordinadora académica me ha abordado sobre el tema de F6, este formador ha estado con ella manifestando su deseo de no participar en la investigación y ha dado a entender que no tengo consentimientos informados. He explicado cual es el proceso que llevo con cada profesor y que estado haciendo una familiarización con la institución. Este docente ya ha hablado con directivos y no con la persona directamente implicada. Ha dicho que no quiere ser entrevistado, lo cual es válido. La coordinadora dijo que estaba de acuerdo con esto de tener consentimiento informado, ante lo cual he explicado el proceso. La inserción en la institución ha sido de manera individual, a excepción de F11, lo que yo he podido avanzar con cada profesor.

Lunes, 16 de febrero de 2015

El día de hoy he llegado a la institución a las 7 am. He observado 3 clases: ética, artística y didáctica del inglés. Muy diferentes y según qué temas puedo reconocer con mayor facilidad aspectos éticos a analizar. Se podría pensar que exteriorizar los elementos éticos en la formación docente es más afín a ciertos temas y metodologías. Puedo notar tensiones entre los formadores según sus posturas éticas ante ciertos temas, es evidente que entre ellos no discuten desde qué perspectiva se forma a los estudiantes. Por otro lado, no hay coordinación entre los profesores de la clase de ética, por lo menos los que la orientan en el grado 11 y 12 de PFC, ya que cada uno va por su lado.

Viernes, 27 de febrero de 2015

A primera hora estuve en el aula de 12.2, que tenía clase de didáctica de la matemáticas. El primer contacto con este docente no me ha gustado de mi parte porque fue de afán y casi me metí en su clase. Tuvimos una corta conversación durante la reflexión de la mañana en la cual le he presentado el proyecto en términos generales y ha firmado el consentimiento. Estuve en su clase de dos hora. Unas dos o tres veces se acercó a mi durante la clase y me hizo algunas preguntas para conocerme.

Durante la segunda hora he conversado con F11 y se firmó el consentimiento informado. Me ha pedido el favor de orientar la búsqueda de situaciones o dilemas para analizar en la clase de ética, de acuerdo a mi recomendación. He quedado comprometida con esto ya que ella no tiene aún el plan curso de ética. Ella tiene ideas pero, al parecer no tiene los fundamentos ni el tiempo para planear el curso. He querido hablar con F9, pero no la he encontrado, así que he salido de la institución luego de las 10 am.

Lunes, 2 de marzo de 2015

He llegado a la institución a las 7 am. a observar la clase de ética como lo he venido haciendo. Me he encontrado a F1 en la entrada, me ha dicho que hoy no hay clase como tal ya que tiene que revisar trabajos porque le viernes entregan notas. Le pregunto si estará en el salón con los estudiantes, responde con evasivas, pero dice que los estudiantes tiene trabajos que hacer y el revisará. Esto también aplica para la clase de religión de mañana. Todo ha sido rápido y finalmente se ha despedido, dirigiéndose al aula de 12.2. Yo me he quedado ahí, con la sensación que no ha querido que asista a la clase así esté revisando trabajos.

Miércoles, 11 de marzo de 2015

Hoy estuve en la clase de ética de las 7 am. La clase de asesoría con F12 no se hizo, pero orientó la primera hora F11. Luego he hecho una lectura sobre etnografía en educación, de lo cual resalto lo siguiente:

La etnografía en contextos educativos busca describir e interpretar las realidades observadas desde el punto de vista conceptual de los protagonistas. Se estudian unidades sociales, en este caso, los maestros formadores del PFC. Se analizan las estructuras lógicas o de razonamiento que se manifiestan en los diferentes aspectos de la vida. Se pretende crear una imagen fiel y realista del grupo estudiado.

La unidad de análisis como objeto específico del estudio: realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes. Se busca la estructura, funciones y significados, es decir, la relación entre elementos.

Entender el sistema de relaciones del grupo que se estudia es fundamental, para ello es necesario tener una buena relación con el informante clave, en este caso, F11, quien es la coordinadora del programa, ya que ella es quien conoce como funciona y puede introducirme a los espacios de los formadores. Es fundamental en esta tarea etnográfica llegar al significado y la intención que las acciones tienen para los formadores. En este sentido, debo indagar por: intención: lo que lo anima a actuar de determinada forma., significado de la acción, el propósito, la meta, la función que tiene el sujeto dentro del grupo.

Ya he hecho una fase en que me he centrado en los formadores de manera individual, ahora debo verlos como grupo, conocer sus relaciones y la función que cumple cada uno en éste. Diseño general del proceso de investigación:

En el trabajo de campo, se busca la información allí donde esta está. Por esta razón es importante incluir a los directivos en la investigación. Se da una alteración de los planes metodológicos preestablecidos y se toman decisiones sobre el terreno.

El trabajo de campo en la etnografía es un proceso de socialización.

La información que se acumula y las estructuras emergentes se usan para reorientar el enfoque y la recolección de nueva información. Conjeturas iniciales, nuevas hipótesis, se perfilan posibles estructuras explicativas y conclusiones teóricas.

En cuanto al registro de las notas de campo, debo describir situaciones, contextos y circunstancias. Un análisis adecuado es aquel que no descontextualiza.

Muestra intencional basada en criterios.

El informante clave: persona con conocimiento clave, estatus y buena capacidad de información (F11): ella me está haciendo un favor, yo debo retribuirlo con información para el curso de ética. El informante introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse y previene de peligros. Puente ante la comunidad.

En las actividades grupales puedo utilizar la siguiente tabla:

Quién	F1	F2	F3	F5	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Qué										
Dónde										
Cuándo										
Cómo										
Por qué										

Esto con el fin de centrar la actividad en la ubicación de los datos más significativos.

En las notas debo poner atención a: datos de la vida diaria; estructuras lingüísticas, variaciones del lenguaje, argot, jerga; historias, anécdotas y mitos: trasfondo cultural e ideológico; expresiones más valiosas.

Eventos especiales: Revelan la estructura o patrón sociocultural del sistema más amplio (asistir a las reuniones de profesores en las jornadas de autonomía). Imágenes que reflejan la estructura del grupo.

Incidentes clave: riñas, capacidad informativa.

Martes, 24 de marzo de 15

He llegado a la institución antes de las 7h. Hoy se hará la posesión del gobierno estudiantil, así que otra vez no podré observar la clase de educación física o la PPI con F12. Los estudiantes los organizan por filas según los grados de manera ascendente. Se entona el himno de Colombia, de Manizales y de la Normal Superior. El coordinador de convivencia constantemente está haciendo llamados a la disciplina, se regaña por el parlante utilizando nombres propios. También se ordena a los profesores a estar pendientes de los grupos, *vigilando* a los estudiantes. Se intenta tener control y manejar el comportamiento de los chicos.

La coordinadora académica ensalza a los estudiantes, diciendo que son muy bien educados y que deben ser los mejores del país. En cuanto al aspecto académico, dice que el colegio no aparece entre los mejores, mañana en el Día E se va a firmar un compromiso por la educación de calidad.

En cuanto a la posesión, cada uno de los candidatos ha salido al frente y se ha dado a conocer el número de votos que ha recibido cada uno. El gobierno estudiantil se conformó con estudiantes de todos los grados. Este es un aspecto fundamental dentro del modelo pedagógico de la institución (Escuela Activa Urbana) y dentro del sistema institucional de convivencia.

En esta hora que he presenciado la actividad he escuchado la manera como dos profesoras de refieren a los estudiantes: *ese estudiante maluco, cansón*.

He conversado con F5, teniendo en cuenta que teníamos la entrevista programada para las 8h, me ha dicho que hoy le quedaba difícil hacer la entrevista porque están terminando periodo y tiene trabajos que revisar. También ha manifestado su descontento con las interrupciones constantes del parlante en las clases.

07 de abril de 2015

Estoy antes de la 8am en la institución educativa, espero afuera de la sala de profesores a esperar a F5 por la entrevista. Esta semana la voy a dedicar a entrevistas y registros, las observaciones las realizaré cada 15 días, es la segunda etapa del trabajo de campo, así que le

bajo la intensidad a las observaciones y abordo otros espacios para ver como se expresa la dimensión ética. La profesora F5 me dice que debe hacer algo de carácter personal y que no puede hacer la entrevista, la dejamos para el próximo lunes a las 8 am.

Niveles de profundidad: documentar el proceso, la dificultad de acceso a la información desde las entrevistas por falta de tiempo, cancelaciones, etc. Un primer nivel de profundidad se da desde la revisión de documentos, otro desde las observaciones y otro desde el discurso del profesor.

Anexo 11. Documentos primarios *ATLAS.ti*

UNIDAD HERMENÉUTICA: ANÁLISIS DOCUMENTAL				
Número	Nombre	Tipo	Citas	Comentario
1	DN-D4790	PDF	1	Documento normativo - Decreto 4790 del 2008.
2	DN-L115	PDF	22	Documento normativo - Ley General de Educación (Ley 115/1994).
3	DI-PEI	PDF	42	Documento institucional - Proyecto Educativo Institucional.
4	DI-SIE	Texto	20	Documento institucional - Sistema Institucional de Evaluación.
5	DI-MPI	Texto	35	Documento institucional - Modelo Pedagógico Institucional.
6	DP-GA-F12	PDF	15	Documento pedagógico - Guía de aprendizaje - Formador 12.
7	DI-MCPFC	PDF	0	Documento institucional - Malla curricular Programa de Formación Complementaria.
8	DI-RPPI	PDF	9	Documento institucional - Reglamento de Práctica Pedagógica Investigativa del PFC.
9	DI-SIC	PDF	8	Documento institucional - Sistema Institucional del Convivencia
10	DP-CD-F8	PDF	6	Documento pedagógico - Contrato didáctico - Formador 8.
11	DP-CD-PPI	PDF	7	Documento institucional - Contrato didáctico - Practica Pedagógica Investigativa.
12	DP-EE-F11	PDF	1	Documento pedagógico - Evaluación escrita - Formador 11.
13	DP-GAa-F10	PDF	5	Documento pedagógico - Guía de aprendizaje A - Formador 10.
14	DP-GAb-F10	PDF	4	Documento pedagógico - Guía de aprendizaje B - Formador 10.
15	DP-GA-F11	PDF	2	Documento pedagógico - Guía de aprendizaje - Formador 11.

UNIDAD HERMENÉUTICA: ENTREVISTAS Y CONVERSACIONES				
Número	Nombre	Tipo	Citas	Comentario
1	E2-F8	Texto	47	Entrevista 2. Formador 8. Fecha: 08-04-2015
2	E3-F12	Texto	36	Entrevista 3. Formador 12. Fecha: 08-04-2015
3	E4-F7	Texto	39	Entrevista 4. Formador 7. Fecha: 09-04-2015
4	E5-F5	Texto	31	Entrevista 5. Formador 5. Fecha: 10-04-2015
5	E6-F3	Texto	17	Entrevista 6. Formador 3. Fecha: 15-04-2015

6	E7-F9	Texto	20	Entrevista 7. Formador 9. Fecha: 17-04-2015
7	E8-F11	Texto	13	Entrevista 8. Formador 11. Fecha: 27-04-2015
8	E9-F2	Texto	34	Entrevista 9. Formador 2. Fecha: 13-05-2015
9	E1-F1	Texto	38	Entrevista 1. Formador 1. Fecha: 20-03-2015. Validada por participante.
10	C1-F9	Texto	0	Conversación informal 1. Formador 9. Fecha: 30-01-2015
11	C2-F8	Texto	0	Conversación informal 2. Formador 8. Fecha: 03-02-2015
12	C3-F8	Texto	1	Conversación informal 3. Formador 8. Fecha: 12-02-2015
13	C4-F1	Texto	2	Conversación informal 4. Formador 1. Fecha: 16-02-2015
14	C5-F11	Texto	1	Conversación informal 5. Formador 11. Fecha: 18-02-2015
15	C6-F2	Texto	1	Conversación informal 6. Formador 2. Fecha: 06-03-2015
16	C7-F8	Texto	0	Conversación informal 7. Formador 8. Fecha: 24-03-2015
17	C8-F11	Texto	3	Conversación informal 8. Formador 11. Fecha: 13-04-2015
18	C9-F3	Texto	3	Conversación informal 9. Formador 3. Fecha: 15-04-2015

UNIDAD HERMENÉUTICA: OBSERVACIONES				
Número	Nombre	Tipo	Citas	Comentario
1	O1-F11	Texto	19	Observación 1. Formador 11. Fecha: 30-01-2015
2	O2-F11	Texto	4	Observación 2. Formador 11. Fecha: 02-02-2015
3	O3-F1	Texto	20	Observación 3. Formador 1. Fecha: 16-02-2015
4	O4-F5	Texto	8	Observación 4. Formador 5. Fecha: 16-02-2015
5	O5-F10	Texto	0	Observación 5. Formador 10: Fecha: 16-02-2015
6	O6-F1	Texto	26	Observación 6. Formador 1. Fecha: 17-02-2015
7	O7-F8	Texto	11	Observación 7. Formador 8. Fecha: 17-02-2015
8	O8-F11	Texto	9	Observación 8. Formador 11. Fecha: 18-02-2015
9	O9-F12	Texto	0	Observación 9. Formador 12. Fecha: 18-02-2015
10	O10-F1	Texto	13	Observación 10. Formador 1. Fecha: 23-02-2015

11	O11-F5	Texto	8	Observación 11. Formador 5. Fecha: 23-02-2015
12	O12-F11	Texto	0	Observación 12. Formador 11. Fecha: 25-02-2015
13	O13-F12	Texto	0	Observación 13. Formador 12. Fecha: 25-02-2015
14	O14-F2	Texto	17	Observación 14. Formador 2. Fecha: 27-02-2015
15	O15-F5	Texto	7	Observación 15. Formador 5. Fecha: 02-03-2015.
16	O16-F10	Texto	0	Observación 16. Formador 10: Fecha: 02-03-2015
17	O17-F8	Texto	0	Observación 17. Formador 8. Fecha: 03-03-2015
18	O18-F10	Texto	0	Observación 18. Formador 10: Fecha: 03-03-2015
19	O19-F11	Texto	0	Observación 19. Formador 11. Fecha: 04-03-2015
20	O20-F2	Texto	18	Observación 20. Formador 2. Fecha: 06-03-2015
21	O21-F9	Texto	0	Observación 21. Formador 9. Fecha: 06-03-2015
22	O22-F7	Texto	17	Observación 22. Formador 7. Fecha: 09-03-2015
23	O23-F11	Texto	0	Observación 23. Formador 11. Fecha: 11-03-2015
24	O24-F2	Texto	19	Observación 24. Formador 2. Fecha: 13-03-2015
25	O25-F1	Texto	14	Observación 25. Formador 1. Fecha: 16-03-2015
26	O26-F7	Texto	6	Observación 26. Formador 7. Fecha: 16-03-2015
27	O27-F5	Texto	7	Observación 27. Formador 5. Fecha: 16-03-2015
28	O38-F3	Texto	6	Observación 38. Formador 3. Fecha: 07-04-2015
29	O40-F3	Texto	7	Observación 40. Formador 3. Fecha: 28-04-2015
30	O28-F12	Texto	0	Observación 28. Formador 12: Fecha: 17-03-2015
31	O29-F9	Texto	0	Observación 29. Formador 9. Fecha: 17-03-2015
32	O30-F8	Texto	0	Observación 30. Formador 8. Fecha: 17-03-2015
33	O31-F11	Texto	0	Observación 31. Formador 11. Fecha: 17-03-2015
34	O32-F11	Texto	0	Observación 32. Formador 11. Fecha: 18-03-2015
35	O33-F2	Texto	0	Observación 33. Formador 2. Fecha: 20-03-2015
36	O34-F9	Texto	0	Observación 34. Formador: 9. Fecha: 24-04-2015

37	O35-F8	Texto	0	Observación 35. Formador 8. Fecha: 24-03-2015
38	O36-F10	Texto	0	Observación 36. Formador 10. Fecha: 24-03-2015
39	O37-F2	Texto	0	Observación 37. Formador 2. Fecha: 27-03-2015
40	O39-F7	Texto	0	Observación 39. Formador 7. Fecha: 13-04-2015
41	O42-F10	Texto	0	Observación 42. Formador 10. Fecha: 12-05-2015
42	O43-F11	Texto	0	Observación 43. Formador 11. Fecha: 12-05-2015
43	O44-F11	Texto	0	Observación 44. Formador 11. Fecha: 13-05-2015
44	O45-F7	Texto	0	Observación 45. Formador 7. Fecha: 25-05-2015
45	O41-F8	Texto	0	Observación 41. Formador 8. Fecha: 12-05-2015

Anexo 12. Codificación documentos, entrevistas y observaciones

A continuación se presentan las listas de códigos creadas a partir del análisis de documentos, entrevistas y observaciones. Se presentan de manera separada porque responden a unidades hermenéuticas distintas según la lógica de análisis determinada para el estudio. Cada una de las listas de codificación se presenta en orden alfabético, con la definición de cada código y la frecuencia de citas que dan soporte o evidencia a dicho concepto.

CODIFICACIÓN DOCUMENTOS		
Código	Definición	Citas
Actividades en clase	Tipo de actividades que los estudiantes desarrollan en clase de acuerdo con las competencias que los formadores proponen en las guías de aprendizaje.	19
Autonomía	Referencias al valor de la autonomía como capacidad para actuar con criterio propio, respetando los derechos de los otros miembros de la comunidad educativa.	9
Competencias a desarrollar	Competencias que se pretenden desarrollar en los futuros maestros a través de las guías de aprendizaje.	5
Compromiso	Referencias al compromiso como capacidad de reconocer y valorar las responsabilidades adquiridas en el proceso de formación de maestros y como maestros.	4
Contenidos	Conjunto de saberes que los formadores priorizan en las guías de aprendizaje para el desarrollo de competencias y saberes pedagógicos.	7
Convivencia	Referencias al valor de la convivencia como una construcción cotidiana que tiene lugar en el aula. Tiene en cuenta aspectos como la autorregulación, las normas básicas, la negociación, la mediación, el ambiente de aprendizaje cooperativo, entre otros.	13
Cooperación	Referencias al valor de la cooperación para desarrollar habilidades de trabajo en equipo y sentido de comunidad.	2
Criterios de evaluación	Indicadores de desempeño con los que los formadores identifican el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y afectivas propuestas en las guías de aprendizaje.	6
Estrategias de enseñanza	Conjunto de acciones específicas de enseñanza que los formadores de maestros plasman en las guías de aprendizaje.	2
Finalidades educativas	Intencionalidades educativas planteadas en la normativa de formación de educadores y en los lineamientos pedagógicos institucionales, señalando el ideal de maestro que se quiere formar.	13
Honestidad	Referencias al valor de la honestidad y honradez como base de las relaciones interpersonales en la institución educativa,	1

		resaltando el respeto por el bien ajeno, la confianza, la rectitud y la sinceridad.	
Identidad		Referencias a la identidad como aceptación y reconocimiento propio y de los demás en el marco de la comunidad escolar.	6
Inclusión		Referencias al plan estratégico institucional para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y niños y jóvenes víctimas del conflicto armado.	2
Liderazgo		Referencias al liderazgo como valor y competencia para el trabajo en equipo y, así, lograr las metas propuestas.	17
Modelo de formación de maestros	de de	Referentes conceptuales y prácticos sobre el proceso de formación inicial de maestros en la Escuela Normal Superior de Manizales.	12
Modelo de formación de valores y competencias ciudadanas	de en y	Modelo institucional de desarrollo cívico-moral basado en el desarrollo de valores y competencias ciudadanas y a través de los vínculos interpersonales creados a partir del trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.	20
Modelo pedagógico institucional		Representación del fenómeno educativo en el cual se describen los elementos que definen la relación educativa. Se determinan teóricamente los objetivos formativos y la manera de lograrlos desde las teorías pedagógicas asumidas.	43
Participación y democracia	y	Referencias a valores democráticos, participación y desarrollo de competencias ciudadanas a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueve la institución educativa.	15
Respeto		Referencias al respeto como el reconocimiento de los derechos y la dignidad de los otros. Este valor es la base de la convivencia en la comunidad escolar.	7
Responsabilidad		Referencias al valor de la responsabilidad como la capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos.	12
Solidaridad		Referencias al valor de la solidaridad como la capacidad de unirse y colaborar con el otro por el bien común.	4
Visión del estudiante normalista	del	Perspectiva institucional sobre el maestro en formación.	10
Visión del formador de maestros	del de	Perspectiva institucional sobre el formador de maestros.	9

CODIFICACIÓN ENTREVISTAS Y CONVERSACIONES		
Código	Definición	Citas
Concepción de aprendizaje ético	Visión y/o teorías que tienen los formadores de maestros sobre cómo los estudiantes aprenden los componentes éticos y construyen su dimensión ética docente.	5
Concepción de conocimiento	Visión y/o teorías que los formadores de maestros tiene sobre el conocimiento. En este caso, los participantes asumen el conocimiento como información que se encuentra en Internet. Los docentes manifiestan la necesidad de mayor interacción con los estudiantes; sin embargo, dichos momentos no están relacionados aspectos de tipo académico, teórico o cognitivo.	8
Concepciones de formación ética	Visión y/o teorías que tienen los formadores sobre formación ética en el proceso de formación inicial de maestros. De manera general, la formación ética se asume como un proceso implícito, inherente y natural a la tarea del educador.	8
Contenidos de formación ética	Conjunto de saberes teóricos y contextuales que los formadores de maestros consideran importantes en el desarrollo de los procesos de formación ética. Dentro de los contenidos mencionados figuran de manera principal los valores.	18
Debilidades del PFC	Identificación de debilidades, deficiencias y/o necesidades que tiene el Programa de Formación Complementaria. Los aspectos identificados son de tipo estructural, curricular, actitudinal y de convivencia entre los docentes.	25
Discusión sobre cuestiones éticas entre formadores	Intercambio de experiencias, reflexiones y situaciones que desencadenan momentos de conversación acerca de cuestiones que involucren aspectos éticos dentro del colectivo de formadores.	8
El ejemplo como medio de formación ética	Concepciones acerca del ejemplo, la imitación y la vivencia cotidiana como los medios a través de los cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos de carácter ético.	16
Estudios universitarios	Experiencia de educación superior (grado y postgrado) de los formadores y su relación con la construcción de la dimensión ética como educadores.	6
Ética como análisis de consecuencias	Concepción de ética en la que el análisis de las consecuencias constituyen la base de las decisiones y, por tanto, de la acción correcta del sujeto.	3
Ética como cumplimiento de normas	Concepción ética en la cual lo correcto viene determinado por el ejercicio y cumplimiento de las normas que determina la sociedad.	4
Ética como la vivencia de valores	Concepción ética en la cual lo correcto radica en la vivencia de valores personales, sociales y profesionales.	21
Ética como realización de vida	Concepción de ética en la que ésta se asume como una motivación intrínseca hacia la vida, la realización personal y la felicidad del individuo.	5
Evaluación del proceso de formación ética	Consideraciones sobre la evaluación de los procesos de formación ética en las prácticas de enseñanza de los formadores de maestros.	7

Experiencia formando maestros	Experiencia de los formadores en el campo de la formación de maestros y, de forma específica, en el Programa de Formación Complementaria de la institución educativa.	8
Finalidades de formación ética	Intencionalidades educativas orientadas a la formación ética de los estudiantes normalistas.	24
Formación permanente	Experiencias formativas adicionales que los formadores consideran relevantes en su desarrollo profesional.	7
Importancia de la ética en la institución	Conjunto de percepciones que los formadores de maestros tienen sobre la importancia y el lugar que la institución educativa concede a los aspectos éticos.	9
Influencia de los primeros educadores	Influencia de los educadores que tuvieron los participantes en su educación básica obligatoria en la adquisición de valores y actitudes en relación con su identidad y vocación docente.	9
Ingreso a la escuela normal	Experiencia de ingreso a la escuela normal. Para los formadores de maestros este momento marca el inicio de su formación pedagógica de y su identidad como docentes.	8
Origen de los formadores	Referencias al origen geográfico, socioeconómico y cultural de los formadores de maestros.	6
Otras estrategias de formación ética	Conjunto de actividades específicas que los formadores de maestros utilizan y/o consideran útiles en la formación ética de los estudiantes normalistas.	14
Recorridos laborales	Experiencia profesional de los formadores de maestros.	14
Referentes éticos del formador	Personajes y otros factores a partir de los cuales los formadores de maestros han construido sus concepciones sobre ética y formación ética.	26
Rol de la madre	Influencia de la figura de la madre y del contexto familiar en las posibilidades de formación de los participantes.	4
Valoración experiencia universitaria	Percepciones sobre la experiencia de estudios universitarios de los formadores de maestros en relación con la formación de la dimensión ética.	6
Valores familiares	Valores inculcados desde la familia que los formadores de maestros reconocen como importantes en su vida personal y profesional.	10
Valores pedagógicos	Valores de carácter pedagógico provenientes de la formación como maestros normalistas que tuvieron los participantes del estudio.	5
Valores religiosos	Valores religiosos inculcados a través de la familia y la escuela, formando la base de sus concepciones de vida, educación y ética.	4

CODIFICACIÓN OBSERVACIONES		
Código	Definición	Citas
Actitudes de los estudiantes	Actitud y disposición de los estudiantes normalistas en las clases. Forma de asumir las normas determinadas para la convivencia en el aula.	20

Actitudes de los formadores	Actitudes, percepciones y calificativos de los formadores hacia los estudiantes normalistas. Las actitudes poseen significado moral al expresar la voluntad, los propósitos y las intenciones del sujeto. Éstas se reconocen de forma indirecta a través de la interpretación de conductas, gestos y declaraciones.	27
Análisis a partir del contexto	Utilización de los hechos que son noticia en el contexto nacional para introducir reflexiones de tipo ético.	16
Clarificación de conceptos	Momentos de la clase donde el formador introduce la definición y diferenciación de términos relativos a la moralidad. Entre los términos que los formadores incluyen en sus clases se encuentra ética, moral, principios, valores y hábitos.	21
Criterios de evaluación	Aspectos que tienen en cuenta los formadores en los procesos de evaluación, manifestándose en las clases a través de recordatorios sobre participación, toma apuntes, disciplina, materiales, recursos, entre otros.	20
Entorno del aula	Descripción del espacio físico de las aulas, el mobiliario, materiales y representaciones con contenido moral que contribuyen al ambiente de aprendizaje.	10
Identidad del maestro normalista	Comentarios que hacen los formadores sobre los aspectos que conforman la identidad del maestro normalista. Se hace énfasis en el control de grupo, el rol que deben asumir como administradores del aula y/o transmisores de conocimiento, el entusiasmo por la enseñanza, el amor por los niños y los principios pedagógicos.	25
Interacción formador-estudiante	Descripción de la relación entre formador y estudiante y la manera en que se orientan las intervenciones, se gestiona la participación y otras situaciones que se dan en la clase.	10
Interrupción de clases	Momentos de interferencia de las clases a través del altoparlante, llamados a actividades institucionales e interrupciones de otros docentes y estudiantes que influyen en el ritmo y ambiente los procesos de enseñanza-aprendizaje.	19
Lenguaje religioso en las clases	Utilización de referentes religiosos para explicar y/o analizar contenidos específicos. De este modo, aspectos tales como la imagen del hombre, la diferenciación entre el bien y el mal o las buenas o las malas acciones se orientan desde las creencias religiosas del profesor.	15
Método expositivo	Lección magistral en que se presentan y explican los contenidos de manera organizada y estructurada.	11
Método instructivo	Indicaciones dadas por los formadores sobre temas referentes a cómo enseñar y desarrollar los procesos de enseñanza con niños.	5
Normas de clase	Conjunto de normas que se establecen en el desarrollo de los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje. Éstas se relacionan de manera principal con la puntualidad, la disciplina, la escucha, el respeto, el cuidado del aula, la limpieza y el aseo.	10

Organización del curso	Momento de la clase en que se dan indicaciones sobre temas relacionados con las notas, los cortes de evaluación, deberes, etc.	18
Otras actividades en clase	Tipo de actividades que los estudiantes llevan a cabo durante las clases.	26
Plagio/derechos de autor	Comentarios sobre la importancia de la citación en el trabajo académico de los futuros maestros como parte de su ética docente.	5
Recursos bibliográficos	Tipo de bibliografía y otra documentación que usan los formadores para desarrollar los procesos de formación de maestros y contenidos éticos explícitos. Dentro de estos recursos se resalta el uso de la biblia y del diccionario.	5
Reflexión	Momentos de la clase en que los formadores hacen referencia a la reflexión como acto de responsabilidad de futuro docente con su aprendizaje.	15
Ritual de oración	Ritual institucional de inicio de la jornada escolar que consiste en hacer una oración o una reflexión desde el punto de vista religioso.	17
Ronda de preguntas y respuestas	Estrategia metodológica que utilizan los formadores. Consiste en leer las preguntas de la guía de aprendizaje y dar respuesta a las mismas con la intención de elaborar ideas, reconocer conceptos, clarificar términos, entre otros.	20
Valores como contenidos explícitos	Mención explícita de los valores que se promueven en clase.	16