



Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: sobre el estudio cualitativo en Norte y Suroeste de Antioquia (Colombia)

School culture, pedagogical professionalism and biographical-professional trajectories: about the qualitative study in North and South-West of Antioquia (Colombia)

BETANCOURT-CADAVID, Jorge H. 1; GARCÉS-GIRALDO, Luis F. 2; ARIAS, Francisco 3; SEPÚLVEDA-AGUIRRE, Jovany 4 y ARBOLEDA, Carlos 5

Recibido: 19/07/2019 • Aprobado: 28/10/2019 • Publicado 11/11/2019

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Este artículo es un acercamiento comprensivo a realidades educativas de los maestros rurales de dos de las nueve subregiones del departamento de Antioquia, en Colombia. Se aborda la cultura escolar desde lo físico de la institución, el lugar necesario para algunos de los vínculos humanos. Allí convergen lo simbólico y lo imaginario como evidencia de lo que se enuncia como profesionalidad pedagógica en estos sujetos. Se presentan dos categorías emergentes, leídas en los trayectos biográfico narrativos de los maestros, realizadas en el proyecto de investigación.

Palabras clave: cultura escolar, profesionalidad pedagógica, hospitalidad, conminación.

ABSTRACT:

This article is a comprehensive approach to the educational realities of rural teachers in two of the nine sub regions of the department of Antioquia, in Colombia. The school culture is approached from the physicality of the institution, the necessary place for some of the human links. There converge the symbolic and the imaginary as evidence of what is enunciated as pedagogical professionalism in these subjects. Two emergent categories are presented, read in the narrative biographical trajectories of the teachers, carried out in the research project.

Keywords: school culture, pedagogical professionalism, Hospitality, Conmination.

1. Introducción

Desde 2016 se inicia el encuentro denominado como Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia [6] (en adelante CPP), como una decisión que convoca doce universidades del departamento y a la Secretaría de Educación de Antioquia – SeEduca. Este trabajo emerge como un acercamiento comprensivo de la cultura profesional pedagógica de los maestros, en el que se han identificado, analizado y reconstruido lo académico, lo social, lo institucional y lo experiencial

a partir de los relatos de sus trayectos como profesionales de la educación rural [7]. Aquí la cultura escolar se asume como aquello que tiene que ver con el desarrollo y la vida de las instituciones educativas (Rockwell, 2018).

Se desarrolla básicamente en dos espacios: el ambiente físico y la interacción social. Esa primera dimensión manda una mirada al diseño de un edificio hecho para habitarse como escuela, es el espacio donde se congregan los niños y los jóvenes; allí se desarrolla buena parte de las vidas de las personas, importante para que se desenvuelvan las condiciones necesarias para hablar de la educación y la formación institucionalizada. Hay estudios científicos que se refieren precisamente a la ambientación física, incluso se pueden encontrar trabajos de pensadores del campo de la pedagogía, como el de María Montessori.

La segunda dimensión es la interacción social, y se asume al amparo de propuestas como la de Philip Jackson (2002), y un trabajo suyo que estudia con detenimiento detalles como el de las expresiones faciales de los niños. Es decir que este aspecto de la cultura escolar remite a la mirada sensible del maestro sobre las realidades e interacciones propias del aula, porque "Se da cuenta de que el producto final de la enseñanza -el aprendizaje- no admite parangón con los productos de tipo industrial, de ahí una férrea crítica a todo enfoque tecnológico de la enseñanza en el libro" (Jackson, 1992, p. 316).

Son en el mismo sentido las palabras Van Manen (1998), cuando propone el tacto que requiere el maestro para interpretar lo que ocurre en el aula. Podría decirse que se trata de un "... gran reto para la comprensión pedagógica: estar lo suficientemente cerca del niño para desearle lo mejor, y estar lo suficientemente distanciado para saber qué es lo mejor para el niño" (p. 109). Así que estos dos ejemplos, Jackson y Van Manen para poner sobre el tapete las ideas fundamentales en torno a la subsistencia cotidiana de las instituciones educativas, y en medio de ellas, las interacciones entre los docentes y los estudiantes, lo que en este trabajo se aborda en función de las características de la vida y los vínculos propios de la escuela (Betancourt 2013).

El proceso de indagación además tiene en cuenta cuatro horizontes que no se dan de manera aislada gracias a que se conjugan con el ambiente físico y con la interacción social. Esto supone que no se trata de momentos aislados, sino de una simbiosis que se integra desde diferentes variables y que permiten abordar inicialmente la profesionalidad pedagógica: primero lo *Académico*, en tanto que se trata del conocimiento y los elementos que el maestro tiene desde su formación, lo que responde a un área del conocimiento, por lo que está en capacidad de enseñarla (Pérez, 2004, p. 253). Entonces la escuela se ocupa de la transmisión de los elementos de la cultura, pero ella no se agota allí, es también el lugar donde domina el carácter de lo *Social* (Pérez, 2004, p. 80) –segunda cuestión–, y que remite a la propuesta de E. Durkheim [8]. Este es el proceso por el que las generaciones jóvenes aprenden de las adultas, lo pertinente a la cultura, y también allí aprenden la manera de participar de ella. En este lugar crece la riqueza de las naciones.

Las vivencias locales son también realidades de la escuela. Estas no tienen un elemento crítico ya que parten de la propia manera de dar significado a los pensamientos y sentimientos (Pérez, 2004, p. 201). Esto es encontrarse con la *Experiencia* como un modo particular de abordar la vida en la escuela, dimensión que, gracias a los criterios de la moral, permite que en la escuela aprendamos a vivir juntos. Este asunto es fundamental para un país como colombiano, un espacio geográfico donde aparece el criterio de formación que sostiene este escrito, y es precisamente donde hace presencia la subjetividad de los profesores. Los valores propios de la cultura se aprenden en la casa, pero también están en la interacción social que se genera la escuela.

En el desarrollo de la vida hay que aprender a vivir en paz, esa es una preocupación que aborda la escuela, y por eso precisamente es que se tiene en cuenta una cuarta dimensión que es la *Institucional*, porque es en ese lugar donde se aprende a vivir en comunidad, donde se aprende a compartir humana y cotidianamente la vida. Es con los otros, con quienes nos desarrollamos como seres humanos en medio de las experiencias académicas, es posibilidad para el logro de la cultura, el tipo de vida y los valores que configuran la institución (Pérez, 2004, p. 127).

Es importante comprender entonces que los maestros han escrito sus trayectos, ha puesto en evidencia su ejercicio profesional, ellos se narran histórica y contextualmente gracias a su experiencia. Se da forma en el ejercicio de lo cotidiano, y desde allí puede leer con detenimiento la cultura que se desarrolla en el interior de su aula. Y este acercamiento sensible, con tacto y sutileza, está la cuestión de que sólo es posible lograrlo precisamente por la configuración de la subjetividad de estos maestros. Entonces, es importante comprender que la subjetividad, que a fin de cuentas "... es el resultado de las habilidades diarias expresadas en la configuración y reconfiguración que lo sitúan y le dan forma" (Betancourt, 2018, p. 190).

Recientes desarrollos en torno a estas dimensiones de la profesionalidad pedagógica retoman el concepto de Subjetividad, y por eso es que este artículo tiene como principio los trabajos de los profesores que hablan de su trabajo y sus experiencias de la vida como profesionales de la educación [9]. También hace presencia la Reflexividad, como reflejo de lo que pasa en la vida de la escuela, en la medida en que me pienso a mí mismo en la experiencia cotidiana profesional donde se realizaron las propias acciones. Como lo propone precisamente Ricoeur (2003), que regresa sobre la noción de narración con la intención de distinguir la faceta de relato de la historia, que es propia de las tendencias denominadas narrativistas.

Finalmente, el principio de la Transformación en la que lo que se aprende no sea exclusivamente un acumulado, es la posibilidad de contar con la opción de transitarlo hacia un espacio de existencia diferente, cambiar el mundo que me rodea. En el caso concreto de la investigación realizada con los maestros de la región Norte y Suroeste, se trata mostrar las maneras de su saber pedagógico, contextual y situado para reivindicarlo, además de que es un insumo importante para las instituciones formadoras de profesionales de la educación, además que para el sector oficial educativo es clave en la medida que le permite replantear las políticas públicas con respecto a la educación rural.

En síntesis: cuatro dimensiones de la profesionalidad pedagógica -lo académica, lo social, lo experiencial y lo institucional-, que se abordan desde los principios de subjetividad, reflexividad y transformación. La cuestión es básicamente una lectura comprensiva de lo que emerge como profesionalidad pedagógica, en medio de la cultura escolar.

2. Metodología

La investigación que hace posible este artículo, recorre una interpretación [10] de trayectos biográfico-narrativos. Esta posibilidad se sugiere desde los trabajos Zeller (1995), Bolívar (2002), Huberman (1995), Mortola (2006), quienes subrayan la importancia de este enfoque referido al estudio de relatos de experiencia, historias de vida y biografías profesionales. Con este enfoque biográfico-narrativo se puede estudiar la visión que tienen las personas de sí mismas y su interpretación del mundo circundante con una mirada histórica, social y cultural. Por eso es que el acercamiento experiencial que se viene haciendo, pone en evidencia a través de las narrativas de los docentes la manera como se desarrollan las creencias, los pensamientos, las formas y concepciones que dan significado al quehacer de estos maestros, que para este caso, dentro de las nueve subregiones del departamento atendidas por el CPP, se trata de la subregión norte y suroeste [11].

En el proceso [12] se llevaron a cabo varios encuentros *In Situ* con los docentes de las instituciones rurales de estas dos subregiones, quienes son participantes del proyecto. En esos espacios se trabajó en diálogo abierto sobre las diferentes experiencias pedagógicas que han tenido a lo largo de su vida profesional. Se trató de discusiones de los temas, teorías, situaciones críticas que les eran de interés producto de su quehacer cotidiano como profesionales de la enseñanza. Con lo anterior, cada uno construyó su relato biográfico-profesional escrito, en el cual narra algunas experiencias que haya tenido en su desempeño profesional.

3. Resultados

Las voces de los maestros y la cultura que emerge en las instituciones, expresan que los sujetos no sólo se ven afectados por un conjunto de otros, también son tocados por un mundo en el que los procesos de la vida cotidiana provocan transformaciones sustanciales (Butler, 2016). Los maestros trazaron sus narrativas, y en medio de ellas rastreamos la profesionalidad pedagógica, de hecho, las dimensiones mencionadas para fundar el análisis, responden a una mirada pedagógica de quienes hacemos la interpretación. Sus experiencias se han constituido desde realidades que los obliga a procesos vitales que rebasan los límites de la relación humana, y esto forja vínculos y entrelazos propios de la capacidad que tienen estos maestros. Dicho de otra manera, y siguiendo la ruta de J. Butler (2016), ellos han sido tocados por las realidades que viven dentro de la cultura escolar, y es precisamente eso lo que nos permite hacer una lectura de la profesionalidad en la medida en que se configuran sujetos sintientes.

Lo dicho cobra sentido cuando desde Merleau-Ponty y Malebranche, Butler (2016) plantea que la acción del entorno configura una subjetividad que detona la acción, y que para este caso es la acción profesional de unos docentes formados en el ámbito de las licenciaturas, y a veces de otros lugares de emergencia de la vida profesional. Ese actuar en el entorno de la institucional, hace de ellos precisamente el toque y la sujeción que los ha llevado a aprehender de manera sensible, el mundo de la cultura escolar. Y esto nos permite sostener la tesis de que hay una sensibilidad

pensante a la vez que sintiente en estos maestros, que en medio de la realidad cotidiana de la vida y la cultura escolar se convierten en inacabados, cuya configuración como profesionales es propia de lo geografía cotidiana. A la vez que se dan forma en lo cotidiano, aprenden y reconfiguran sus acciones como maestros.

Al interior de esta profesionalidad queda claro que "Si puedo tocar, experimentar y sentir el mundo, es sólo porque éste "yo", antes de que pudiera nominarse lo agarraron, lo sintieron, se dirigieron a él y lo animaron" (Butler, 2016, p. 23). Y esto cifra una relación ética demostrada desde sus narrativas que de manera reflexiva reconstruye sus prácticas, una deliberación que parte de su capacidad para afirmar que han actuado sobre sí mismos y sobre otros dándose forma, en medio de lo que consideran su llamado para ser profesionales de la educación. Y hay también un vehículo estético, una hospitalidad, una actitud colaborativa sobre aquellos todos aquellos sujetos con quienes trabaja –estudiantes, familias y comunidad en general-, de manera que logran una serie de impresiones sobre sí mismos que los obliga a una reconfiguración de la escuela que se abre al entorno para la reorganización y la reconstrucción del tejido social.

Sin duda que en los escritos de los maestros se nota la diversidad de experiencias sobre los espacios y el tiempo. Es claro que no todas tienen el mismo nivel, que no emergen categorías del mismo tono en la interpretación hecha –la hospitalidad es más agradable, pero no menos sensible que la conminación-; hay diferentes grados de complejidad, pero si hay desde una mirada fenomenológica una manera orgánica de habitar el espacio escolar, y es allí donde se han adoptado maneras de desempeñarse como profesionales. También asumen el espacio perceptivo y es el que los une de manera sensible al lugar donde se desempeñan como maestros. Este conjunto de elementos es propio de una conciencia sobre el espacio simbólico que no tiene su equilibrio en la realidad física o pedagógica, y que por el contrario es la manera como se asumen los símbolos de relaciones abstractas (Cassirer, 1993).

Los mundos de la vida de quienes narraron sus experiencias adquieren entonces una forma particular desde relaciones, que de manera estructural y a diferentes niveles se establecen a partir de las experiencias de estos sujetos en el tiempo y en el espacio con los otros, y con lo otro. Es decir, "No se trata de una realidad desligada de la relación concreta con el hombre y, de acuerdo con ello, de la relación humana con este espacio, pues ambas cosas son imposibles de separar" (Bollnow, 1969, p. 25). Por eso es que este análisis tiene en cuenta los fenómenos implícitos en el tiempo y el espacio, pues tratar el desarrollo de la profesionalidad, es abordar la manera como se asumen cronológicamente, las cuestiones propias de un lugar llamado escuela, y viceversa [13]. En otras palabras, el mundo de la vida cotidiana que se percibe en las narrativas de los maestros, es en sí mismo la realidad sobre la cual ellos habitan como profesionales de la educación (Garcés, Ortega Sepúlveda, Gallego, Echeverri, Corredor & García, 2018).

La institución se convierte en parte de su espacio vital, y allí en medio del tiempo confieren sentido al mundo de la escuela, y al suyo. De allí que como profesionales enfrenten cada día las realidades de su entorno, y lo hacen como sujetos gracias también a las vivencias escolares que les han dado forma: han transformado el escenario educativo del norte y el suroeste antioqueño. Es por ello que los maestros manifiestan que sus instituciones son los lugares de su avance como profesionales que sirven a la reconstrucción del territorio, y de los vínculos necesarios para un tejido social sano. Su espacio vivido, ya no es solo un espacio abstracto en el que se labora.

4. Conclusiones

Siguiendo la ruta de los resultados, este apartado quiere presentar parte del acercamiento que comprensivamente se ha hecho para tratar de leer la cultura profesional pedagógica de los maestros del norte y del suroeste antioqueño, a partir de sus trayectos biográficos narrativos. El objetivo general de la investigación nos permite afirmar que hemos venido encontrando unos aspectos constituyentes que son precisamente los que emergen de las narrativas, y que presentamos como *Categorías Emergentes* que se han venido identificando. Pero es importante anotar que no hay aquí una estrecha relación en el sentido que la Hospitalidad y la Conminación emergen directamente en una o en otra subregión, son elementos comunes que queremos presentar como eventos encontrados en los maestros de todos estos municipios de las dos subregiones anotadas.

Esta aclaración es importante para no afirmar que una diversidad de categorías que seguro se presentarán en otros análisis de los procesos realizados por otros investigadores del CPP, son exclusivas de unos municipios, y que no es posible que aparezcan en las acciones pedagógicas de los maestros de otros espacios geográficos del territorio antioqueño. Es decir que el *Reconocimiento del Otro, de lo Otro, y de Sí Mismo* que rescata las realidades que circundan a los

sujetos, que la *Interrelaciones Pedagógicas* como el vínculo que establece la escuela para la reconstrucción del tejido social, o que la *Educación como una Práctica Colectiva* y *La Educación como una Acción que nos Compromete a Todos* en medio de una diversidad de *Formas de enseñanza*, son emergencias exclusivas del apofeísmo de los maestros a los que hace referencia este artículo.

Ahora bien, en el análisis se usaron inicialmente en unas categorías fundantes que se basan en las condiciones y supuestos básicos de la escuela rural antioqueña. En esta, que sin lugar a dudas está en estrecha relación con las teorías pedagógicas de la modernidad, se pueden encontrar por lo menos cinco formas básicas de cultura de trabajo [14]. Pero en este escrito se muestran otras formas que surgieron y que de alguna manera contrarrestan -en buena medida-, las condiciones y los efectos del proyecto moderno y las políticas de turno que quieren instalarse con carácter de obligatoriedad en las instituciones.

4.1. Sobre la Hospitalidad

Una lectura para el análisis con la ayuda de la pedagogía fenomenológica posibilita la mirada sobre el cuerpo que domina y se abre al mundo. Esa es la base para posicionarse en el espacio, es el lugar donde habita el "yo" y la clave para acceder al mundo material, gracias al movimiento como capacidad de ese cuerpo: así, todas las posibilidades de vínculos en la vida humana dependerán del actuar propio (Husserl, 1985). Inicialmente el cuerpo percibe la presencia del otro -el toque del otro en Butler (2016)-, es decir que hay una transferencia que representa de manera continua el sentido físico de estar en contacto con el extraño. Solo se puede entrar en la esfera de lo primordial corpóreo del otro, desde la percepción de uno mismo. Se trata de la semejanza en la medida en que el cuerpo ajeno tiene sentido desde el propio que para Husserl es Parificación, la manera como desde el "yo" nos dirigimos al cuerpo extraño.

En un instante posterior de la Parificación, los dos cuerpos se vinculan entre ellos, no sólo como un comportamiento actual, también lo hacen sabiendo que son parte de todo un sistema de comportamiento. Luego, en un tercer momento domina lo extraño de la Parificación el trámite de la empatía para que lo ajeno se perciba como elemento del cuerpo propio, y así ese "otro" toma posición de semejante. Es decir que se da una modificación voluntaria del sí mismo. Entonces, hablar aquí de Hospitalidad como primera categoría emergente del análisis comprensivo de las narrativas, es percibir en los escritos de los maestros su manera de concebir al otro como un posible, gracias a un discernimiento de amistad que supera la imposibilidad vincular, entablando profundas relaciones sociales.

La Hospitalidad comprendida que sucede entre otros a partir de figuras incondicionales como lo que se propone desde el análisis fenomenológico, es habitar una experiencia social (Derrida, 1998). Aquí el vínculo de Parificación que genera la amistad, es también un espacio donde se desarrolla la "política posible", el habitar de sujetos indivisibles que se hacen responsables de su propia colocación histórica (Zemelman, 1998). Ahí es donde se encuentra este asunto de Hospitalidad en los trayectos biográficos-narrativos de los maestros. No es lo que las personas hacen de manera obligada para convertirse en seres sociales, es una determinación autónoma de compartir una realidad que los determina (Derrida, 2011), es la construcción de una comunidad que se configura en el horizonte de su propia historia contextual y situada, y que le es pertinente a las vivencias de estas escuelas rurales. A pesar de que en algún momento la violencia hizo peligrar lo social, la Hospitalidad que dota de sentido estas instituciones, aparece como puente vincular indiscutible entre naturaleza humana y cultura, enlazada con la experiencia de la cultura escolar.

Creemos importante recordar que lo que se ha configurado en estas instituciones como comunidad, es sin duda una serie de formas esenciales de Hospitalidad marcadas a pulso por la cultura escolar. La cultura profesional que se manifiesta en esta categoría, propicia el deseo de identidad y rechaza los cierres que generan límites entre los miembros de las comunidades.

4.2. Sobre la conminación

Otra categoría que emerge la denominamos Conminación, gracias a que hace presencia al mismo nivel de la categoría anterior una gerencia sobre sí mismo, y que no necesariamente excluye a los demás que hacen parte de su mundo del trabajo. Es claro que en la geografía de lo cotidiano hay dificultades que asume la escuela rural antioqueña, la formación profesional de estos maestros les exige demostraciones, no de una capacidad efectiva de inserción y de empleabilidad, sino de una voluntad para entrar en la elaboración del proyecto institucional, que se convierte en la muestra

de que ellos son capaces de comprometerse con el trabajo hasta el punto que reconstruyen con sus acciones cotidianas una disposición para actuar, para transformarse personalmente y finalmente para dar todo lo que tienen de sí mismos en pro del desarrollo de las instituciones.

Proponemos esta emergencia desde la mirada Axel Honnet (2007) cuando muestra que las conminaciones constantes, como exigencias reiteradas, como compromiso, son una auto presentación, una necesidad para permanecer en el ámbito laboral dentro de las sociedades contemporáneas. Esto tiene efectos sensibles en las conductas de los maestros en la relación consigo mismo y con los demás. Sobre la gestión de la vida social, y en este caso profesional hay un pedido por producir en conformidad con los perfiles definidos por el sistema social laboral y el sistema educativo en general. Este fenómeno es básicamente una exigencia que después de un tiempo obvia la reflexividad y empobrece el proceso de construcción de sí, porque se circunscribe sólo al ejercicio de producir profesionalmente. Así que un individualismo altamente reflexivo se ve fuertemente obligado, a veces pareciera que el profesional como sujeto consciente de sí mismo y de las realidades de su entorno tiene que desaparecer en un sometimiento gracias a circunstancias e instancias del sistema educativo que acaban convirtiéndose en la afirmación de una subjetividad que en algunos momentos se dedica a la producción de asuntos y de resultados de acuerdo a las exigencias del medio.

Hay que dejar claro que para las sociedades modernas, la complejización de conceptos como el de responsabilidad, no siempre está determinado a una respuesta directa de los profesores. De acuerdo a la idea de Conminación, se puede afirmar que al parecer son los maestros y directivos docentes los que han terminado por cargar las exigencias de un sistema educativo que les reclama ser los agentes finales de la transformación del país. Por ende, esta contemporaneidad no le permite a estos profesionales de la educación elegir y decidir, es más, pareciera que los someta hasta el punto del desarraigo de la identidad, dando por hecho que son los responsables y actores centrales de la escuela, por lo que las consecuencias de esa exigencia: esto es casi una patología de la responsabilidad, como lo expresa Ehrenberg (2000). Este precepto ha hecho que se origine una profesión que exige la participación de sujetos que satisfacen las necesidades de la comunidad, son los maestros quienes con su contribución al orden social hacen posible los resultados, posiblemente no los esperados por las grandes exigencias de la modernidad citadina, pero son los efectos reconocidos y legitimados en su tarea de educar y de difundir la cultura dentro de estas instituciones.

Para estos maestros es claro que no hay posibilidad de un proceso educativo sin un compromiso por el otro; sus compromisos hablan de entrega, de lucha, es un encargo múltiple lleno de formas que corresponden a las necesidades de la época y las condiciones de sus regiones, a la entrega por los chicos, al deber por enfrentar las condiciones de precariedad y desigualdad:

Mientras que él no está preparado, remite sin vueltas al presente, evoca a la vez sin decirlo a viva voz un pasado mítico en el que efectivamente los educadores están preparados para... sí como hemos visto la complejidad que plantean la omnipresencia del papel determinante del contexto en la valorización del oficio, la formación inicial y la capacitación se sopesa en clave de carencia; todo parece faltar en la tierra pedagógica y se vuelve difícil estimar el grado de incidencia que estas carencias tienen o tendrán en la tarea de enseñar (Alliaud y Antelo, 2009, pp. 136).

Son ellos los que han venido preparando las generaciones de jóvenes que sostienen hoy estos municipios, son los ejecutantes de unos colectivos que interpretan una forma de hacer sociedad compleja. Ellos se han formado, entre diversos asuntos, la subjetividad y la reflexión se los ha permitido, pero el fenómeno de la conminación los arrincona en una homogeneidad normalizada, y desde ese sitio se les pide sacar adelante la gran promesa de la educación... Sin embargo, estos maestros engrandecen su obra debido a una extraordinaria contribución a la realidad de estas escuelas.

En la consecuencia de sus propias falencias detectadas, a veces superadas, se encuentran los aspectos más específicos de su tarea. Cuando la labor educativa se interpreta como una experiencia interpersonal de cordialidad y de cercanía, el trabajo de estos docentes aparece como obras originales. El trabajo hecho con estos trayectos biográficos, al igual que otras investigaciones recientes, dan cuenta de la manera como estos docentes protagonizan sus desempeños, y aunque todavía les falta mucho por aprender en su proceso, lo cotidiano se prolonga hasta el punto que los ha ido perfeccionando y sus experiencias son la manifestación de la profesionalidad que van configurando.

Su compromiso no es sólo como profesionales de la educación, también lo es con la comunidad educativa (Morieu, 2006). Y esto no quiere decir que suponen la enseñanza centrada en los estudiantes, que la ponen como la exclusiva prioridad sobre los saberes y las disciplinas. Hablar de

profesionalidad en este sentido es dejar que emergen en las narrativas la sabiduría del seguimiento que paso a paso desarrollan en su labor, gracias a que su ejercicio es la puesta en escena institucional de un proyecto experiencial y existencial, propio en una relación social dentro de una institución.

Estos resultados no son la muestra de una feria de competencias que ponen a la enseñanza en un ejercicio trivial de transmisión de contenidos, o la administración de la escuela como si fuese sólo una empresa de servicios educativos. Es el ejemplo de profesionales que no se dedican a la transmisión o al ejercicio masivo de la cultura, a pesar de un sistema y unas políticas que pareciera querer arrinconarlos en un estado de conminación constante.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor. Primera edición, Buenos Aires.
- Betancourt, J. (2013). An Ethical Thoughts on Love to Young, Reflections around the Pedagogical Knowledge). *International Journal of Business and Social Science*, volume 4 No. 10 (Special Issue).
- Betancourt, J. (2018). Sobre el sujeto y su formación: aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica. ARA Ediciones, Corporación Metusia. Medellín, Colombia.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. En: Cuadernos de pedagogía. Nº 219, págs. 68-72. "Sede Electrónica" de la Universidad de León.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en Educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bollnow, O. F. (1969). Hombre y espacio. Barcelona: Labor.
- Butler, J. (2016). Los sentidos del sujeto. Traducción de Paula Kuffer. Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- Castellanos, J. (2013). "El diseño metodológico y los esquemas de inteligibilidad". En: REMELCS, enero-julio. Vol. 3 (No. 1).
- Cassirer, E. (1993). Antropología Filosófica. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Delory-Momberger, Ch. (2015). La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Primera edición en español, traducida por Miguel Orlando Betancourt Cardona. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Derrida, J. (1998). Les lois de l'hospitalité. Túnez, L'Or du Temps.
- Derrida, J. (2011). *Política y amistad. Entrevistas con Michael Sprinker sobre Marx y Althusser*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ehrenberg, A. (2000). La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Nueva visión editorial. Buenos Aires.
- Fernández-Cruz, M. (2010). Enfoque (auto)biográfico-narrativo de la investigación educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 1-37.
- Gadamer, H-G. (2007). Verdad y método. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Duodécima edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garcés Giraldo, L.; Ortega Carrillo, J. Sepúlveda-Aguirre, J.; Gallego Quiceno; D.; Echeverri Gutiérrez, C.; Corredor Gómez, A.; García Marín, E. (2018). La virtud, las acciones, las emociones en Aristóteles y sus implicaciones en la vida social y de comunidad. En: *Tendencias actuales de investigación en derecho: retos y paradigmas*. Medellín: Sello Editorial Coruniamericana.
- Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. 1a. edición en Alianza, Universidad, Madrid.
- Gobernación de Antioquia. (2018). Voces de Maestros por la Paz. Centro de Pensamiento Pedagógico - 2017. Coordinadores de edición: Gabriel Jaime Murillo Arango Andrés Klaus Runge Peña. Primera edición.
- Habermas, J. (1991). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío, Amorrortu, Buenos Aires, 1991.
- Hargreaves, A. (1995). Changing teachers, changing times Teacher's work and culture in the postmodern age. First published by Casell (reprinted), London.
- Héctor J. (2003). Solipsismo y mundo externo en la filosofía de G.W. Leibniz. Universidad Politécnica de Valencia, D.L.

- Honneth, A. (2007). Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz.
- Huberman, M. (1995). Trabajando con narrativas Biográficas. En: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación: Hunter McEwan y Kieran Egan (Copm). Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Husserl, E. (1985). Meditaciones cartesianas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, Ph. (1992). La vida en las aulas. Editorial Morata, segunda edición. Madrid.
- Jackson, Ph. (2002). Práctica de la enseñanza. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Kant, I. (1991). Pedagogía. 1ª edición 1803. Akal editores. Madrid.
- Mèlich, J-C. (1997). Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana. Autores, textos y temas de pedagogía, de la investigación y la comunicación. España: Editorial Anthropos.
- Morieu, Ph. (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy, Ediciones Grao. Barcelona.
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología biográfico narrativa. Narcea S. A. de ediciones, MADRID.
- Mortola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Educación, Lenguaje y sociedad. 4(4).
- Pérez Gómez, A. (2004). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Cuarta edición: Morata.
- Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Editorial Trotta, Madrid.
- Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial. Buenos Aires: CLACSO.
- Sin Autor (1935). La labor del movimiento Montessori en diferentes países. Revista mensual ilustrada Montessori, 5, 11-13.
- Trujano, M. (2011). Giddens y la "individualidad altamente reflexiva". Argumentos (México, D.F.), 24(65), 199-225. Recuperado en 06 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000100008&lng=es&tlng=es.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Traducción de Elisa Sanz Aisa. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Zeller, N. (1995). La racionalidad narrativa, en la investigación educativa. En: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación: Hunter McEwan y Kieran Egan (Comp.). Buenos Aires Amorrortu editores.
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. España: Anthropos Editorial.

-
1. Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Doctor Honoris Causa por la Organización Continental de Excelencia Educativa – ORCODEE (2019). Investigador y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Corporación Universitaria Americana de Medellín, y docente investigador de la maestría y el doctorado en ciencias de la educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín. Contacto: jhbetancourt@americana.edu.co. ORCID: 0000-0003-3286-870. Researcher ID: G-2022-2017
 2. Posdoctor en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, Doctor y Posdoctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente investigador adscrito al grupo de investigación Law and Sciences de la Corporación Universitaria Americana. ORCID 0000-0003-3286-8704
 3. Candidato a Doctor en administración y dirección de empresas de la Universitat Politècnica de València. Docente investigador en la Corporación Universitaria Americana de Medellín, adscrito al Grupo de Investigación GISELA. E-Mail: fjarias@americana.edu.co. ORCID 0002-4483-1741
 4. Magister en Gestión de la Innovación Tecnológica, Cooperación y Desarrollo Regional del Instituto Tecnológico Metropolitano. Docente investigador adscrito al grupo de investigación AGLAIA de la Corporación Universitaria Americana. ORCID 0000-0002-1047-6673. E-mail: jasepulveda@americana.edu.co
 5. Candidato a Doctor en Administración de la Universidad de Medellín. Magíster en Ciencias Administrativas, Especialista en Gerencia, Especialista en Gerencia de Proyectos. Director de Innovación social y Docente Investigador de la Corporación Universitaria Americana. Email: doctoradoadmonudem2015@gmail.com
 6. En el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia (CPP) es un encuentro de voluntades que promueve la reflexión en torno al quehacer educativo en la región, la deconstrucción del quehacer pedagógico y la generación de conocimiento en torno al mismo desde diversos ámbitos académicos, en el marco de los contextos educativos de Antioquia. De este colectivo son partícipes los docentes y directivos docentes como protagonistas de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos del departamento. Participan del CPP la Universidad de Antioquia - UdeA, la Universidad Pontificia Bolivariana - UPB, el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria - ITA, la Corporación Universitaria Lasallista - UniLasallista, la Universidad Católica de Oriente - UCO, la Institución Universitaria de Envigado - IUE, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, la Universidad de San Buenaventura de Medellín - USBMed, la Universidad de Medellín - UdeM, la Universidad Católica Luis Amigó, la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA, y la Corporación Universitaria Americana - CORUNIAMERICANA. Por la Secretaría de Educación se cuenta con un Profesional Especializado y otro Universitario de la Subsecretaría de Planeación, y por la Subsecretaría de calidad también un Profesional Universitario.

7. Este artículo es resultado de la investigación y se inscribe en el marco del proyecto que tiene por título Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia. Esta indagación tuvo la participación durante 2018 de 250 maestros de municipios que hacen parte de las nueve (9) subregiones del departamento de Antioquia (Colombia).

8. Emile Durkheim (1858 - 1917) trabajó en parte de su obra la estabilidad social desde los valores compartidos por una sociedad: la moralidad y la religión. Propone que los métodos científicos de las ciencias exactas orienten las acciones en estas reflexiones, al igual que en el estudio de la sociedad.

9. En el relato de experiencia se recupera el ejercicio cotidiano de estos maestros, y para ello se cuenta con las dimensiones mencionadas de lo Académico, Social, Experiencias e Institucional. Diferente de los escritos sobre las historias de vida que son desarrollados en tercera persona.

10. En la propuesta de Gadamer (2007), el lenguaje es el terreno donde se realiza la comprensión. Ese es el camino por donde transita esta investigación, en tanto que rescata fundamentalmente las voces de los maestros. Se trata de una especie de desplazamiento dialéctico, algo así como "yo" que toma conciencia de la presencia del "otro", donde aparecen acuerdos mutuos entre quienes perviven en medio de la cultura escolar, lo que aparece plasmado en los escritos de las vivencias de estos maestros.

11. Este proceso de investigación se dió en las siguientes fases: uno, la identificación de los aspectos de la cultura profesional docente a partir de los relatos experiencias relacionados con los trayectos biográfico-profesionales de la subregión; segundo, el análisis de los aspectos de la cultura profesional docente a través de esquemas de inteligibilidad (Castellanos, 2013); tercero, la comprensión situada de los aspectos que representan la cultura profesional de los docentes.

12. El procesamiento de la información se realizó utilizando el software *Nvivo*, tomando como macro categorías de referencia las culturas profesionales de la enseñanza individualista, balcanizada, colegiada artificial y la colaborativa (Hargreaves, 1991). El procesamiento siguió la racionalidad cualitativa de categorización simple, axial y selectiva expuesta por (Murcia y Jaramillo, 2008).

13. Por eso es que las instituciones educativas como espacio, se convierten en el lugar de los espacios vivenciados de la profesionalidad. Así que para ampliar la perspectiva fenomenológica, el lector puede hacer un acercamiento al concepto de *Mundo-de-la-Vida* (Lebenswelt) en Jean-Carles Mèlich (1997). Se trata de la capacidad humana de situarse con la conciencia del sí mismo como construcción gnoseológica (Zemelman, 1998).

14. A. Hargreaves (1995) es retomado por Antonio Bolívar (1993) para delinear los *Tipos de Cultura Profesional en la Enseñanza*. A saber: la *Colaborativa*, que trata del sentido y la visión compartida de valores, normas, creencias, formas de hacer, de decir, de sentir y de percibir, y que le es propio a la organización de la comunidad, además que es imprevisible y espontánea como acción contingente; la *Individualista* hace referencia al que se forma como maestro para desempeñarse, y nada más, es el aislamiento físico y profesional que lo obliga a desarrollarse de manera solitaria en el aula; la *Balkanizada* es la reunión de individuos con pocos elementos en común, es como una colaboración excluyente, ya que entre ellos se comparten modos de hacer, lo que es propio del aprendizaje profesional y que hace posible subgrupos relativamente estables; y la *Colegiada Artificial* cuyo trabajo colectivo está burocratizado gracias a que responde a una gestión administrativa que se impone externamente, el trabajo conjunto es forzado por lo que se nota falta apoyo interpersonal.