

**ÓLEO DE MAESTRO CON PINCELADAS DE NIÑO**

**SANDRA MILENA ESCOBAR VILLAMIZAR**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2010**

**ÓLEO DE MAESTRO CON PINCELADAS DE NIÑO**

**SANDRA MILENA ESCOBAR VILLAMIZAR**

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magíster en Pedagogía**

**Directora**

**AURA LUZ CASTRO DE PICO**

**Magíster en Educación y Docencia Universitaria**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**BUCARAMANGA**

**2010**

## CONTENIDO

	Pág.
<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b>	<b>14</b>
<b>1. <u>¿POR QUÉ RETRATAR AL MAESTRO?</u></b>	<b>17</b>
<b>2. <u>OTROS RETRATOS DE MAESTRO, MUCHOS PUNTOS DE PARTIDA</u></b>	<b>25</b>
<b>3. <u>PREPARACIÓN DE IMPLEMENTOS Y PRIMEROS BROCHAZOS</u></b>	<b>36</b>
3.1. <u>¿CÓMO RETRATAR AL MAESTRO?</u>	36
3.2. <u>EL LIENZO SE PREPARA PARA RECIBIR LAS PRIMERAS PINCELADAS</u>	38
3.3. <u>MÁS QUE LÍNEAS Y TRAZOS: UNA MIRADA ANALÍTICA A LAS PRIMERAS PINCELADAS</u>	54
<b>4. <u>PINCELADAS DE UN ÓLEO INCONCLUSO</u></b>	<b>58</b>
4.1. <u>¿QUIÉN ES EL MAESTRO?</u>	59
4.2. <u>¿QUÉ HACE EL MAESTRO?</u>	66
4.3. <u>¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS Y JÓVENES SOBRE EL MAESTRO?</u>	70
4.4. <u>ÓLEO DE MAESTRO CON PINCELADAS DE NIÑO: UN CONCEPTO, MUCHAS VOCES</u>	75
<b><u>EL CAMINO NO ESTÁ TRAZADO Y SERÁ TODO UN RETO RECORRERLO: CONCLUSIONES PARA NUEVOS RETRATOS</u></b>	<b>79</b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>80</b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>82</b>

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
<b>Figura 1.</b> Dibujo hecho por la investigadora bajo indicaciones de los participantes	41
<b>Figura 2.</b> Dibujo de participante de quinto de primaria	63
<b>Figura 3.</b> Dibujo de participante de primero de primaria	67
<b>Figura 4.</b> Dibujo de participante de tercero de primaria	71
<b>Figura 5.</b> Dibujo de participante de tercero de primaria	73

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
<b>Cuadro 1.</b> Códigos de identificación de dibujos	39
<b>Cuadro 2.</b> Códigos de identificación del socio-drama	45
<b>Cuadro 3.</b> Códigos de identificación de las canciones	49

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
<b>Anexo A.</b> Memorando descriptivo de Entrevista en profundidad 01	82
<b>Anexo B.</b> Memorando descriptivo de Entrevista en profundidad 02	93
<b>Anexo C.</b> Memorando descriptivo de Entrevista en profundidad 03	104
<b>Anexo D.</b> Matriz categorial	112

## AGRADECIMIENTOS

Los logros más añorados se tejen con el hilo de gratitud y ciertamente este hilo es largo y colorido... de manera especial quiero agradecer:

A las niñas, niños, jóvenes y maestros del hoy Colegio las Américas sede B de Bucaramanga, por confiarme sus historias y sus experiencias.

A mis padres y mi hermana, por permitirme ser quien soy.

A mi maestro de Ciencias Sociales del colegio, Sergio Pratto Dávila... mi ilustre ejemplo de humanista.

A mi maestra de Trabajo Social, Martha Ligia Peña Villamizar... maestra de incertidumbres y motor de nuevas travesías.

A mi colectivo de investigación: Aura Luz, Clarita, Hugo y Ramiro... por las discusiones, los regaños, el ánimo y la confianza.

A mis profesores de la Maestría en Pedagogía; en especial a Alberto Martínez Boom, Armando Zambrano Leal, Marco Raúl Mejía, Pedro Antonio García y Rafael Ávila.

A mis grandes amigos: Javier, Hugo y Alfredo... ¡esperemos que algún día aquello de “pensar” se concrete!

A todos aquellos que con sus conversaciones y disertaciones contribuyeron con la reflexión y el análisis.

## DEDICATORIA

*Para Alfredo...*

*Primero la curiosidad, luego la admiración, después nos fuimos desmitificando en cada caminata, excusa para la conversación... Al mejor estilo socrático nos fuimos volviendo humanos ante los ojos del otro, hoy eres tan mortal como yo... Tanto, como para querer compartir mis errores, mis aciertos, mis retrocesos y mis triunfos contigo.*

*Caminamos mirándonos de frente y sin tropezar como lo hacen los soñadores.*

*Gracias por persistir ante la desobediencia, la rebeldía y el rechazo que me impedían terminar esta tesis... Gracias por la palmadita en la espalda, por secar mis lágrimas y apretar fuerte mi mano... Eres aquello que la vida puso en mi camino para que aprendiera lo que era "sublime".*

## RESUMEN

**TÍTULO:** ÓLEO DE MAESTRO CON PINCELADAS DE NIÑO<sup>1</sup>

**AUTORA:** Sandra Milena Escobar Villamizar<sup>2</sup>

**Palabras clave:** teoría fundamentada, imaginarios sociales, significado, concepto, maestro.

El presente texto describe el proyecto de investigación: **Óleo de maestro con pinceladas de niño**, de corte cualitativo desarrollado bajo la modalidad de la Teoría Fundamentada y que tiene como objetivo el de reconstruir el concepto de maestro desde niñas y niños de básica primaria y secundaria de una institución educativa de carácter privado ubicada en una zona vulnerable de la ciudad de Bucaramanga. El proyecto de investigación plantea una metáfora en la que se compara el concepto de maestro con un retrato en el cual el lienzo representa el contexto y las pinceladas, los significados atribuidos por niños y niñas. Para la fase de recolección de información se utilizaron técnicas como: actividades de grupo centradas en el dibujo, actividades de grupo centradas en el socio-drama, grupos focales y entrevistas en profundidad. La fase de análisis e interpretación se desarrolló bajo la implementación de técnicas como el microanálisis, la formulación de preguntas y las comparaciones constantes a los datos; para garantizar la validez interna se devolvieron los resultados de los niños de primaria a los niños de secundaria, de manera que se validara la información mientras se contribuía con la interpretación de los relatos. Del proceso emergieron tres categorías de análisis que permiten reconstruir el concepto de maestro para los niños y jóvenes participantes, dichas categorías son: ¿quién es el maestro?, ¿qué hace? y ¿qué piensan los niños y jóvenes sobre él? Al finalizar se plantean algunas reflexiones que buscan motivar nuevas investigaciones relacionadas con la temática.

---

<sup>1</sup> Proyecto de grado.

<sup>2</sup> Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía. Directora: Mg. Aura Luz Castro de Pico.

## ABSTRACT

**TITLE:** PORTRAIT OF TEACHER WITH A TOUCH OF CHILD<sup>3</sup>  
**AUTHOR:** Sandra Milena Escobar Villamizar<sup>4</sup>

**Key words:** grounded theory, social imaginary, concept and teacher.

This text describes the qualitative research called: Portrait of teacher with a touch of child. The study used as methodology Grounded Theory of Strauss and Corbin methods to data analysis and techniques to data collection as focal groups, groups' activities and interviews. The main objective is reconstructing the concept of "master" of students of elementary and middle school in a vulnerable district of Bucaramanga, Colombia. In the document uses the metaphor narrative about the context like a canvas and the brush-strokes like child's meanings about a social reality, in this case, about masters.

By other side, the most used concepts in this work are: social fact and social imaginary; those concepts make possible a discussion between historiography and genealogy, two different and interesting perspectives to explain who is the master, what he is do and why is important to society. The results describe teachers (or masters), like a bridge between the child world and adults world; that is similarity to Durkheim's work about the education like a social fact.

From the works of analysis and interpretation appear three categories to describe the concept of teacher, they are: *Who is the teacher? What he does?*, and *What think children about him?* Finally, the text presents some reflections about education for academic community.

---

<sup>3</sup> Thesis paper.

<sup>4</sup> Faculty of Human Sciences. School of Education. Masters in Pedagogy. Director, Mg. Aura Luz Castro de Pico.

## INTRODUCCIÓN

La investigación supone un acto creativo que por momentos es bendecido por la lucidez o aplacado por el más cruel de los oscurantismos. Por ello, quien emprende una indagación se sirve de diferentes recursos que permiten revelar sus intereses y parte de su subjetividad; esto también hace que una investigación sea un trabajo personal que expone el modo de pensar de su autor, mientras evidencia las tendencias que empiezan a madurarse en el investigador para convertirse en una postura con la cual se asumirá al mundo.

*Óleo de maestro con pinceladas de niño* es el título de una investigación que utiliza la metáfora como recurso para describir el concepto de maestro a través de un retrato en el que los sujetos (niños) manifiestan los significados mediante lo que podría llamarse pinceladas, las cuales están compuestas por relatos de diferente extensión y profundidad que muestran los imaginarios sobre la educación, la escuela y el quehacer docente. Todos estos elementos se plasman en lo que podría denominarse como lienzo, cuyo fin es la representación del contexto en el cual se realizó la labor investigativa. Es en éste en el que todo el trabajo se enmarca haciendo que las partes de la obra confluyan.

El proyecto se orienta bajo la corriente cualitativa de teoría fundamentada planteada por Strauss y Corbin<sup>5</sup>, con la que se pretende dar el rigor científico necesario para alcanzar la exhaustividad en el análisis de la información. En coherencia con esta modalidad se seleccionaron las actividades de grupo, el grupo focal y las entrevistas en profundidad como técnicas de recolección de información, mientras que en la fase de análisis e interpretación se utilizaron

---

<sup>5</sup> STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002

técnicas como el microanálisis, el memorando descriptivo y analítico, la comparación constante y la formulación de preguntas a los datos. Cabe aclarar que la información recolectada y analizada no sólo consiste en narraciones orales de los sujetos de investigación, pues también se recolectaron los imaginarios de niñas y niños mediante el dibujo y la producción de textos. Al finalizar la fase de análisis se recopilaron las categorías emergentes con sus respectivas sub-categorías en una matriz categorial, en la que como era de esperarse, se hace presente y de manera transversal el *contexto*.

En cuanto a la estructura del texto puede destacarse que el estilo del escrito va llevando al lector hasta la consolidación del problema de investigación, mientras se describen las diferentes rutas conceptuales, teóricas y metodológicas que posteriormente se convierten en el filtro para analizar e interpretar la información recolectada. De esta manera, en el capítulo uno se presenta el inicio del proceso investigativo, los antecedentes que alimentan la búsqueda junto a las estrategias de investigación y el contexto en el que se enmarca el trabajo para cerrar con el planteamiento de las preguntas de investigación.

El capítulo dos resume mediante dos posturas, los referentes teóricos y conceptuales que permiten dar lectura a la naturaleza del maestro y cierra con la teoría de los significados de Ludwig Wittgenstein y la noción de imaginarios sociales en las Ciencias Sociales como los filtros centrales que orientarán la interpretación de las pinceladas que los sujetos hacen sobre el retrato de maestro.

Al iniciar el capítulo tres el lector encontrará el abordaje metodológico mediante el cual transcurre la investigación, la descripción de las técnicas de recolección y los criterios para la selección de los sujetos participantes. Más

adelante podrá acceder a una profunda descripción de la fase de recolección de información con sus principales productos, reveses y enseñanzas.

El capítulo cuatro se concentra en el trabajo de análisis e interpretación en el que se describen las categorías y sub-categorías, sus interconexiones y singularidades que logran resumirse en una extensa matriz categorial.

Finalmente, se esboza el cierre del texto que más que una conclusión pretende instigar al lector hacia nuevas búsquedas, indagaciones, sospechas e incertidumbres sobre aspectos de la reflexión pedagógica que aparentemente ya están dichos.

## 1. ¿POR QUÉ RETRATAR AL MAESTRO?

El interés sobre el maestro ha sido recurrente en el campo de la pedagogía, y ciertamente hay varios aspectos a destacar sobre esta figura, como que es el sujeto que sirve de puente entre la Escuela (institución), los estudiantes y los padres de familia (sujetos); también que es el primer adulto ajeno a la familia con quien el niño tiene prolongados periodos de interacción. Si a lo anterior se suma que la edad aproximada a la que se culmina el proceso educativo (desde la educación preescolar hasta la educación superior) oscila entre los veinticinco años, puede decirse que la presencia del educador es determinante para una persona; pero son precisamente estos largos periodos de tiempo en compañía del maestro los que generan la sensación de conocer a plenitud la función que desempeña haciendo obvias las respuestas ante cualquier cuestionamiento, aún cuando existe una marcada tendencia que acepta que los imaginarios sobre el rol y el quehacer de los actores sociales están contruidos con base en la experiencia personal y colectiva.

Es entonces como aparecen interrogantes sobre dicho personaje como si se tratara de una sospecha que se propone desmitificarlo y descomponerlo en fracciones para lograr entender ¿quién es y cuál es su quehacer?

Al respecto pueden encontrarse desde definiciones precisas hasta disertaciones conceptuales, lo que lleva a sospechar sobre la inquietante relación descrita por Wittgenstein<sup>6</sup> entre un objeto y el nombre que se le adjudica. Pero, ¿es suficiente una definición para expresar el significado de ese objeto en la subjetividad? Siguiendo a Wittgenstein<sup>7</sup> se encontrará que una definición es la manifestación de un acuerdo que se hace sobre el

---

<sup>6</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica. 1988.

<sup>7</sup> *Ibíd.*

nombre de un objeto para referirse al mismo, mientras que el significado denota el uso de las reglas del lenguaje para ubicar una palabra en un contexto lingüístico determinado.

Si la búsqueda se limitara a definir la palabra “maestro”, bastaría con decir que el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española presenta varias acepciones del término entre las cuales aquella que está relacionada con la educación se refiere a la “persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo”<sup>8</sup>; adicionalmente podría agregarse que existe otra acepción en la que se describe al maestro como una “persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura”<sup>9</sup> lo que explica por qué el uso de este término puede aplicarse a sujetos que se desempeñan como obreros de construcción, compositores o intérpretes de música, pintores, artistas, altos rangos militares, religiosos y espirituales, donde en coherencia con Wittgenstein<sup>10</sup>, es necesario conocer el contexto lingüístico para saber de cuál de los anteriores tipos de “maestro” se está hablando.

Sin embargo, la sola definición del término no logra explicar con profundidad la relevancia del maestro en la subjetividad e intersubjetividad de quienes se relacionan con él; es por esto que las indagaciones acerca de los imaginarios sociales conducen a infinitas búsquedas que generalmente parten desde diferentes perspectivas. Nada más en Colombia, existen investigadores que han dedicado su trayectoria académica a retratar al maestro desde perspectivas completamente diferentes; uno de ellos es Rodrigo Parra Sandoval, quien reconstruye la secuencia histórica de lo que podría llamarse

---

<sup>8</sup> REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Maestro (definición). (en línea) disponible en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=maestro](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro) [consultado en 11 de octubre de 2009]

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. *Op cit.*

la evolución de la profesión educadora en Colombia<sup>11</sup>; otro investigador reconocido es Alberto Martínez Boom, quien indaga por la naturaleza del quehacer docente recurriendo a los orígenes del mismo en el país<sup>12</sup>.

Pero antes de abordar estas posturas es preciso mencionar otro aspecto característico de las búsquedas hechas en el país y que está relacionado con la población sujeto de investigación, puesto que en algunas ocasiones se recurre al propio maestro para evidenciar lo que piensa sobre sí mismo, en otras a mostrar lo que piensan los estudiantes de licenciatura próximos a desempeñar este rol y más recientemente, a relatar lo que piensa el estudiante acerca de la mencionada figura educadora. Es este último tipo de población el que logra cautivar el interés de la investigación porque son los niños y las niñas quienes reciben la acción directa del maestro, muchas veces sin la oportunidad de interactuar y retroalimentar sus imaginarios y concepciones, mientras que la pedagogía insiste en pensar la relación entre los sujetos que hacen parte del ejercicio de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera cuando se plantea un trabajo investigativo que recurre a los niños y niñas como sujeto de investigación se espera propiciar un espacio para la auto-reflexión del maestro permitiendo también a la comunidad educadora redireccionar su percepción sobre los sujetos educables con base en la diversidad de contextos en el que éstos conviven y se desenvuelven.

Ya en lo que se refiere a este tipo de investigaciones se perfila una serie de trabajos que coinciden con la ratificación en Colombia de la Convención Internacional de los Derechos del niño [y de la niña] a principios de la década de 1990, teniendo en cuenta que el evento diplomático supone el reconocimiento de los relatos de la infancia como válidos para todas las esferas de la sociedad; es entonces cuando hacia 1993 se da inicio al mega-

---

<sup>11</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Los maestros colombianos. Bogotá: Plaza & Janés. 1986

<sup>12</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos-Convenio Andrés Bello. 2004.

proyecto de investigación denominado *Atlántida*<sup>13</sup>, que gracias a que se perfila bajo la modalidad de la investigación etnográfica, logra extenderse por todo el país mediante la recopilación de diferentes proyectos que se proponen evidenciar la influencia ética y ciudadana que tiene la escuela en la formación de los sujetos educables, entendiendo que dichos sujetos se encuentran inmersos en subculturas de difícil acceso para los adultos. El proceso de recolección de información de *Atlántida* se soporta mediante técnicas como la entrevista semi-estructurada y los hallazgos revelan que la comunicación inefectiva es la causa de la marcada brecha generacional entre adultos y adolescentes.

En cuanto a las iniciativas enmarcadas en el mencionado mega-proyecto, podría decirse que tal vez una de las que logra conmover al lector por la contundencia de sus hallazgos es la titulada “*Retrato hablado del poder escolar*”<sup>14</sup> que se desarrolla bajo la coordinación de Alberto Rodríguez y Gloria Mercedes Ortiz en el departamento de Valle del Cauca; en ésta se describe el aprendizaje oculto del poder mediante el habla escolar y evidencia tres tipos de “*habla*” a los que recurre el maestro en el aula de clases, cuales son: el monólogo<sup>15</sup>, lo cáustico<sup>16</sup> y la reiteración<sup>17</sup>; que en palabras de Rodrigo Parra Sandoval muestran “cómo la palabra, vehículo privilegiado del mundo escolar, pierde su naturaleza comunicativa, de diálogo entre los actores del mundo escolar, y se transforma en creación de silencio”<sup>18</sup>. Pero los “ecos” de *Atlántida* no sólo alcanzan a la escuela, pues otros trabajos etnográficos que se enmarcan en la educación superior

---

<sup>13</sup> FUNDACIÓN FES-COLCIENCIAS. Proyecto *Atlántida*: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Bogotá: FES. 1995.

<sup>14</sup> RODRÍGUEZ, Alberto y ORTIZ, Gloria Mercedes. *Retrato hablado del poder escolar*. EN: FORERO, Ana Rita. ¿Es fácil la comunicación con los niños?: hacia un maestro democrático. Bogotá: FES. 1994.

<sup>15</sup> *Ibíd.* p. 25.

<sup>16</sup> *Ibíd.* p. 36.

<sup>17</sup> *Ibíd.* p. 42.

<sup>18</sup> *Ibíd.* p. 8.

también se orientan a descifrar las relaciones que involucran a estudiantes y maestros universitarios; de esta manera los proyectos denominados “*El gran salto: de bachiller a primíparo*”<sup>19</sup> y “*La universidad adolescente*”<sup>20</sup> logran describir cuatro puntos esenciales en la vida del joven universitario entre los que se encuentran: la familia, la sociedad, la universidad y los pares.

El principal aporte que ofrecen los trabajos descritos es la apertura de la investigación en educación en el país; adicionalmente su carácter global e integrador permite la consolidación de grupos investigativos en diferentes departamentos orientados bajo el propósito de describir el ámbito escolar del contexto colombiano; la colosal tarea responde a una gran afinidad con el origen positivista de la investigación social que encarna el afán por presentar la veracidad de hechos, relatos y versiones del mundo y también, de superar el llamado dilema entre objetividad y subjetividad; pero sin llegar a desvalorar sus alcances, debe anotarse que al querer englobar el sentir y pensar de las poblaciones estudiadas, se corre el riesgo de unificar los hallazgos investigativos haciendo que las particularidades de un país históricamente marcado por la diversidad de los contextos regionales y locales se perciban como homogéneas.

Al partir de este breve análisis se decide acercar la iniciativa de investigación menos al positivismo y más hacia la fenomenología, queriendo que sus hallazgos se aproximen a las concepciones e imaginarios que se tejen en torno a la figura de maestro sin reducir el significado a una definición unificada y verdadera; más bien se busca develar los muchos matices que tiene el maestro retratado por las niñas y niños de un contexto particular, puesto que es desde estas primeras experiencias educativas que se construyen los cimientos de dichos imaginarios.

---

<sup>19</sup> ANTÍA DE CABRERA, María Teresa y otros. *La Universidad Adolescente*. Bogotá: RESURGIR-FES. 1994.

<sup>20</sup> *Ibíd.*

- **La selección del contexto: el lienzo para un retrato con particular textura**

Los preceptos planteados anteriormente condujeron a la elección de una institución educativa de carácter privado ubicada en una zona marginal de la ciudad y que es geográficamente lejana de los demás barrios aún cuando pertenece a la zona urbana. Esta intencionalidad de elección se hizo para contemplar el **contexto** como uno de los aspectos fundamentales para el análisis de la información. Hacia 2007 la institución acoge a 500 estudiantes distribuidos en dos jornadas con una planta docente de 20 profesores; sus instalaciones están ubicadas en dos viviendas tomadas en arriendo cuyas habitaciones fueron adecuadas como aulas de clase. Debido al reducido espacio las horas programadas para el descanso se desarrollan en la calle donde estudiantes y maestros toman la media mañana y la media tarde.

Entre los maestros y maestras pertenecientes al plantel educativo puede encontrarse una interesante mixtura, pues la gran mayoría son estudiantes de últimos semestres de licenciatura o recién graduados que oscilan entre los 25 y 35 años, no superan el año de vinculación laboral y generalmente abandonan la institución por mejores ofertas laborales; en contraste con este tipo de población se encuentra una muy pequeña porción de docentes que supera los 35 años y está vinculada al colegio desde el inicio de labores.

En cuanto a la composición del estudiantado el lector podría esperar una descripción de las características que más se destacan entre dichos sujetos; sin embargo, es preciso destacar que aún cuando pertenecen al mismo contexto existen particularidades familiares, etarias y sociales que se conjugan entre sí, de manera que al querer construir un perfil del sujeto de investigación la tarea resulta difícil e insensata. No obstante lo anterior, es

preciso destacar tres aspectos que fueron identificados por los mismos sujetos en las actividades de recolección de información y que pretenden evidenciar los imaginarios que hacen parte del contexto: en primer lugar se identifica la presencia de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado que cursan los primeros grados de primaria; otro aspecto resaltado por los sujetos participantes fue la presencia de estudiantes ocupados en empleos informales que aportan al sostenimiento del hogar y por último, se destacó la fuerte presencia de credos católicos y protestantes.

En lo que se refiere a la composición familiar de los niños y niñas se identificó que no hay predominio de una tipología familiar, de manera que algunas familias son de tipo nuclear, otras son recompuestas, también se presentan familias con jefatura femenina o masculina y abuelazgo. Respecto a las ocupaciones laborales de las familias, los niños y niñas identificaron como las más recurrentes: la construcción de obras civiles, los oficios técnicos principalmente en trabajos eléctricos, el comercio formal e informal, la artesanía o trabajo manufacturero y las labores domésticas.

Dados los aspectos anteriormente descritos y considerando que más que un sondeo para clasificar los imaginarios de diferentes tipos de actores se quiere una reconstrucción del imaginario en el que confluyen niños y niñas, se hizo muestreo por conveniencia en el que se escogieron a doce estudiantes por salón tomando como único criterio de selección la igualdad de género, es decir, seleccionando seis niñas y seis niños al azar con apoyo de la lista de asistencia. Adicionalmente hubo un criterio importante para la selección de los actores, puesto que sólo se eligieron estudiantes de los grados primero, tercero y quinto de primaria y séptimo y noveno de secundaria, con la intención de observar los cambios en el concepto de maestro desde que inicia la educación básica hasta que culmina; el lector podrá encontrar los detalles de este proceso en el capítulo tres.

Hasta el momento puede observarse diversidad de colores en la paleta para cuestionar cómo podría ser ese retrato con pinceladas de niño, que para efectos metodológicos se traduce en la siguiente pregunta de investigación: **¿qué significa la figura de maestro para niñas y niños de educación básica de una institución privada de Bucaramanga?**

Ligadas a ésta, surgen más preguntas que alimentan el interés por dar profundidad a las pinceladas de los niños y niñas, tales como: ¿cuál es el papel del maestro y la maestra, según niñas, niños?; ¿cómo perciben las prácticas pedagógicas de los maestros los niñas y los niños?; ¿cómo quisieran las niñas y niños que fueran sus maestros? y ¿qué cambios se producen en el imaginario de maestro según el grado cursado por niñas y niños?

Es de ésta manera como se ha querido mostrar la idea de investigación que fue madurando desde el interés hasta la contemplación de un contexto y sus posibilidades de análisis, tal vez queriendo manifestar que un paso importante para el investigador es hacer un alto para contemplar su obra antes de ser gestada y así dilucidar el esplendor y la grandeza que pueden emerger de ésta.

## 2. OTROS RETRATOS DE MAESTRO, MUCHOS PUNTOS DE PARTIDA

Antes de esbozar lo que para niñas y niños significa el maestro es necesario retomar las posturas anteriormente identificadas en Parra Sandoval y Martínez Boom puesto que, como se mencionó anteriormente, parten desde perspectivas diferentes generando un debate intenso entre sí. Sin embargo es de resaltar que aún cuando son totalmente particulares, en ambas se percibe que la descripción del quehacer educador está ligada directamente con la escuela y los sujetos educables haciendo impensable la existencia del maestro por fuera de esta relación; es precisamente en este vínculo ineludible donde las dos posturas logran acercarse, pues la articulación entre escuela-maestro-estudiante se encuentra en sintonía con los planteamientos estructuralistas de Durkheim<sup>21</sup> quien asume a la educación con una función social en la que los sujetos aprenden los paradigmas, las normas y la moral de la cultura en la que nace para desenvolverse en la misma.

Al seguir a Durkheim puede decirse que el origen del reconocimiento social otorgado al rol del maestro reside en que a éste se le adjudica la tarea de “encarnar” a la institución denominada escuela y al hecho social<sup>22</sup> llamado educación; gracias a esta personificación que hace el maestro de la escuela y la educación, es posible que los sujetos (estudiantes o padres) se relacionen con las mismas aún cuando se trata de elementos intangibles que persisten en el tiempo. Si se regresa a las dos posturas identificadas se

---

<sup>21</sup> DURKHEIM, Émile. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: Hispanoamérica. 1986.q

<sup>22</sup> Entendiendo hecho social como los ‘modos de obrar, pensar y sentir que presentan la notable propiedad de que existen fuera de las conciencias individuales’ (DURKHEIM, E. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: Hispanoamérica. 1986. p. 38).

percibe el carácter estructural de la educación que la enmarca en la dimensión colectiva, lo que lleva a deducir que ambas posturas son de carácter sociologista; son estas consideraciones implícitas en las dos posturas las que ponen de manifiesto que la figura del maestro es creada por la sociedad con el fin de mediar entre los sujetos y su estructura.

Hasta el momento se han mencionado los aspectos en los que las dos posturas confluyen; sin embargo, es preciso develar las particularidades que las hacen independientes una de la otra a fin de apreciar las diferentes lecturas o significados que pueden elaborarse en torno a un mismo fenómeno social.

Una primera postura que puede identificarse está presente en el texto de Parra Sandoval titulado *Los maestros colombianos*<sup>23</sup> y que para efectos de este trabajo se ha denominado “postura historiográfica” debido a la afinidad con la conciencia histórica hegeliana en la que una secuencia de hechos impregna el presente con los rasgos del pasado y sirve como explicación a una situación, contexto o rol social. Se considera “postura” porque busca entender y explicar la naturaleza y función del quehacer educador apoyándose en fuentes documentales históricas y relatos de sujetos relacionados directa e indirectamente con el sistema educativo, aunque cabe aclarar que al considerarse de esta manera no se quiere indicar que los trabajos enmarcados en ésta, coincidan completamente en sus hallazgos; un claro ejemplo de lo anterior es la premisa acerca de que el origen del maestro se remonta a la Grecia clásica; en esta premisa, algunos trabajos, como el de Unigarro<sup>24</sup>, precisan que el antecesor de la figura de maestro es el **pedagogo**, teniendo en cuenta que era aquel esclavo encargado de tomar las lecciones enseñadas al niño; mientras que en otros trabajos, como el de

---

<sup>23</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Op cit.

<sup>24</sup> UNIGARRO, Manuel. Introducción a las teorías educativas. Bucaramanga: UNAB. 1999

Böhm<sup>25</sup>, se considera como antecesor al **sofista**, puesto que ofrecía la enseñanza de conocimientos a cambio de un pago. Tan sólo en este ejemplo se muestra la polisemia de la considerada “postura”; el punto que con este ejemplo se quiere resaltar es que aunque se logra concertar una lógica sobre la lectura de los fenómenos, dicha afinidad no implica la uniformidad y tampoco descarta la disertación.

Sumado a este aspecto está el tipo de narración de la postura historiográfica, pues retrata los estilos de maestro mediante clasificaciones semejantes a “épocas” o “periodos” en los que se evidencian claramente diferentes contextos históricos y concepciones de educación. De esta manera podrán identificarse trabajos como el de Tardif<sup>26</sup> quien relata la consolidación de la profesión educadora mediante tres tipologías de educación. La primera, que denomina *educación como arte*<sup>27</sup>, hace referencia al educar como una habilidad natural del hombre para conservar y mantener la cultura mediante la transmisión de conocimiento; en esta primera clasificación (que retoma elementos de la antigua Grecia, de Rousseau y de Shön) se plantea la visión de un **maestro artesano**<sup>28</sup> al que pueden adjudicarse las siguientes características:

- Tiene una idea, una representación general del objetivo que quiere conseguir.
- Posee un conocimiento adquirido y concreto del material con el que trabaja.
- Actúa basándose en la tradición y en recetas de efecto comprobado, específicas de su arte.

---

<sup>25</sup> BÖHM, Winfried. La “imagen” del maestro en el correr de la historia. En: Revista Educere: Tránsito. [En línea] Año 10. N° 32. (2006) <<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/publicaciones/educere/vol10num32/trasvase1.pdf>> [citado en 27 de octubre de 2007]

<sup>26</sup> TARDIF, Mauricio. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea. 2004.

<sup>27</sup> *Ibíd.* p. 114

<sup>28</sup> *Ibíd.* p. 117

- Actúa fiándose también de su habilidad personal.
- Actúa guiándose por su experiencia, fuente de buenas costumbres, es decir, de “maneras de hacer”, de “trucos”, de “maneras de proceder” comprobadas con el tiempo y mediante éxitos sucesivos.<sup>29</sup>

En esta clasificación se advierte que el sujeto educable está en proceso de conversión a ser humano de manera que el papel del maestro se orienta en dos direcciones, la primera guiando la interacción con los objetos y el mundo; y la segunda indicando el modelo de hombre y de sociedad que requiere el momento. Sin embargo cabe resaltar que para esta clasificación el oficio de maestro es espontáneo y se desarrolla como un “arte” de manera que el resultado académico no es muy claro y depende tanto de la habilidad del educador como de la capacidad de asimilación de su “*aprendiz*”.

La segunda tipología de educación propuesta por el mismo autor recibe el nombre de *educación como técnica guiada por valores*<sup>30</sup> y reconoce al quehacer docente inmerso en el dilema entre subjetividad y objetividad. Aquí se describe la incursión de la normalización de la educación basada en parámetros dispuestos por la ciencia y cuyo apogeo se alcanza con la edad moderna, lo que lleva a revisar las prácticas del maestro agrupándolas en dos acciones:

- Las acciones guiadas por objetivos axiológicos neutros que atañen al dominio y al control de los fenómenos del ambiente vital (...). Se considera aquí que la práctica está basada en una ciencia objetiva de los fenómenos que se prolonga por medio de acciones técnicas sobre estos mismos fenómenos, acciones guiadas sólo por el criterio del éxito.
- Las acciones guiadas por normas e intereses que tienden a la conformidad con un orden de valores o a la realización de un orden de intereses (...) En este caso la práctica se considera como la actividad por

---

<sup>29</sup> *Ibíd.* p.p. 117 -118

<sup>30</sup> *Ibíd.* p. 119

la que los seres humanos se orientan en función de normas e intereses contingentes que dependen de ellos.<sup>31</sup>

Al analizar estas dos acciones puede decirse que mientras la primera se plantea desde la intuición y las experiencias de enseñanza del maestro, la segunda se fundamenta en la deducción basada en saberes científicos y técnicos; esta ambivalencia supone la reflexión sobre la praxis centrando la atención sobre dos saberes fundamentales que deben ser apropiados por el maestro, cuales son:

- Debe conocer las normas que orientan su práctica; esas normas corresponden a todo lo que no es objeto o producto del pensamiento científico, pero interfieren en la educación, como valores, reglas, reglamentos o finalidades.
- Debe conocer también las teorías científicas existentes relativas a la educación, la naturaleza del niño, las leyes del aprendizaje y el proceso de enseñanza.<sup>32</sup>

Lo anterior supone un paso hacia la profesionalización docente que no es otra cosa que la creación de estrategias de formación de formadores en las que se busca acordar treguas entre la subjetividad y la objetividad al dedicar una parte de la formación al conocimiento pedagógico y otra parte al conocimiento disciplinar.

La tercera tipología de educación de Tardif hace referencia a la *educación como interacción*<sup>33</sup> en la que nuevamente se retoma a la antigua Grecia en elementos presentes en los sofistas y en Sócrates, donde el diálogo es el protagonista de las relaciones de aula y la capacidad de argumentación encierra el interés de la Escuela. En esta clasificación coinciden otros autores

---

<sup>31</sup> Ibíd. p 120

<sup>32</sup> Ibíd. p 120 - 121

<sup>33</sup> Ibíd. p 121

afines a la postura historiográfica como Day<sup>34</sup> quien agrega que la relación entre maestro-estudiante contribuye a que el maestro se apasione por su quehacer y fortalezca su identidad profesional.

Otro autor en el que se pueden identificar clasificaciones similares a las de Tardif y Day es Winfried Böhm<sup>35</sup> quien destaca en la historia tres “*imágenes*” de maestro a las que define coherentes con tres tipos de antropologías; la primera recibe el nombre de *maestro como auxiliar de la naturaleza*<sup>36</sup> y se basa en los planteamientos de Rousseau, quien describe al maestro como un sujeto que se esfuerza por no intervenir en la interacción que hace el niño con el mundo; la segunda imagen percibe al educador como *agente de la sociedad*<sup>37</sup> y se fundamenta en el estructuralismo de Durkheim para explicar la función que cumple el maestro como socializador; por último, se expone la imagen de *maestro de la humanidad realizada*<sup>38</sup> que se manifiesta como un resurgimiento del existencialismo moderno de Kierkegaard, en reacción a los planteamientos de las anteriores concepciones y la descripción que hacen de educación, escuela y maestro.

Si se comparan rápidamente las clasificaciones de Tardif y Böhm en lo que se refiere a la narración por épocas o periodos, la identificación de funciones o características del maestro y la concepción implícita de educación, puede observarse cierta similitud, incluso ciertas concordancias; con lo anterior no quiere decirse que la postura historiográfica se reduce a estos aspectos, pues también se identifica el interés por responder a lo que se consideran las necesidades de la sociedad, es decir a preguntas como: **qué hombre educar y mediante qué tipo de contenidos**; ello conduce a la legitimación

---

<sup>34</sup> DAY, Christopher. Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea. 2006.

<sup>35</sup> BÖHM, Winfried. Op. cit.

<sup>36</sup> *Ibíd.*

<sup>37</sup> *Ibíd.*

<sup>38</sup> *Ibíd.*

de postulados con carácter de absolutos que rodean al rol del educador y que pueden definirse de la siguiente manera: **profesionalización docente; vínculo escuela-maestro; e implementación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.** Los postulados anteriormente descritos se acercan al carácter de “*absoluto*” porque se quiere evidenciar el título de “*imprescindibles*” que se les ha adjudicado en el lenguaje pedagógico, ya que logran ratificar cientificismo en la profesión educadora, más tarde materializado en las ciencias de la educación.

Para concluir este breve abordaje cabe destacar que la finalidad de la postura historiográfica ante el maestro es la demostración de la condición marginal del educador mediante una secuencia histórica de hechos, lo que la orienta hacia una lucha eterna y abnegada para reivindicar el estatus social de la misma.

En contraste con esta postura puede encontrarse la manifiesta en el trabajo de Alberto Martínez Boom bajo el nombre *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*<sup>39</sup> que desenmascara la aproximación de la escuela a la lógica del desarrollo y la modernización. Retomando a Martínez Boom puede decirse que “el análisis genealógico consiste en la búsqueda de los momentos y condiciones de emergencia de un acontecimiento o, para decirlo de otra manera, del momento de gestación de dominios que terminan por constituirse en criterios de verdad con el paso del tiempo y a partir del cual se constituye un acontecimiento”<sup>40</sup>.

Desde esta postura se analizan los vínculos entre los fenómenos a investigar; ello radica en que la realidad es concebida como la unión o relación de varios aspectos que tendrán diferentes matices según el contexto

---

<sup>39</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Op. cit.

<sup>40</sup> Ibíd. p. 37

geográfico y cultural o “*estructura*”. De otra manera la historia sería la crónica previsible de una sociedad, los hechos serían reproducibles y no bastaría más que garantizar los elementos que aparentemente los componen; ante estos planteamientos la postura genealógica declara que la realidad no puede reproducirse de manera precisa o exacta porque se obviarían las relaciones únicas entre fenómenos diferentes de cada sociedad.

Si el emblema de la postura historiográfica es la “*secuencia*”, el de la postura genealógica será la “*incertidumbre*”. Es la incertidumbre la que exige del investigador una actitud expectante, ajena ante la obviedad de las cosas, dispuesta a interrogar a los hechos sociales y a las más elaboradas explicaciones. Antecedentes a Martínez Boom otros autores como Foucault, Deleuze y Nietzsche, quienes identificaron en el ser humano la sed de verdad y por eso advirtieron el riesgo de la razón.

Para describir al maestro se descifra la estructura a la que está sujeto; al hablar de estructura se hace referencia a la descrita desde la Sociología pero con un elemento adicional, el planteado en la obra de Foucault, que permite establecer la profundidad de lo que se ha denominado “*vínculo*”. La estructura representa la interdependencia entre fenómenos muy particulares que cuando se relacionan logran recrear contextos; algunos contextos sólo son posibles en un complejo entramado de fenómenos, por ello cuando uno de los fenómenos no está presente la estructura cambia y se produce otro contexto, diferente y ajeno a los demás.

El trabajo de Martínez Boom<sup>41</sup> muestra una intrincada relación entre el paradigma del desarrollo occidental y la educación, que da pie a una serie de estrategias en las que la educación es motor de progreso. “Parte de

---

<sup>41</sup> *Ibíd.* p. 14.

considerar la escolarización como un dispositivo de poder mediante el cual se regulan y organizan los discursos y las prácticas sociales, lo que, a su vez, hace que los sujetos construyan sus experiencias y modos de ver y de actuar en la sociedad”<sup>42</sup>.

Con base en esta postura se interrogan los postulados con carácter de verdad, que anteriormente fueron llamados “*absolutos*”; lo que quiere decir que para la postura genealógica, muchos de los argumentos que se refuerza como hallazgos en la postura historiográfica, son objeto de estudio y merecen ser “*problematizados*”.

Hasta aquí puede observarse que ambas posturas describen una forma para abordar al fenómeno social llamado “educación”, pero ¿es posible contemplar al maestro como fenómeno social? Para lograr el análisis desde esta perspectiva, debe observarse únicamente a la “figura” de maestro y no a la persona que ejerce este rol, en razón a que no se pretende estudiar una serie de casos de maestros para detectar si un estilo de enseñanza es mejor que los demás, tampoco si los estudiantes prefieren a un profesor con características particulares. Cuando en el presente estudio se habla de maestro se entiende como una figura escolar con una función social y ello conduce a delimitar ¿cuál función y bajo qué acuerdos?; por lo anterior, al tratar de responder este cuestionamiento se recurre a la colectividad de los niños y niñas, es decir a sus imaginarios sociales.

La noción de imaginario social es ampliamente utilizada en las Ciencias Sociales y Humanas, pero como indica Escobar<sup>43</sup>, su reconocimiento por parte de las mismas ciencias ha estado mediado por el recelo y la desconfianza. Para la Sociología en cambio, la noción de imaginario social

---

<sup>42</sup> *Ibíd.* p. 39.

<sup>43</sup> ESCOBAR, Juan Diego. *Lo imaginario: entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Eafit. 2000. p.p. 11-16.

permite explicar la representación de la realidad o del mundo que hacen los sujetos, además contiene en sí una característica de gran importancia “según la cual el imaginario cumple una función fundadora en las sociedades”<sup>44</sup>.

En lo que se refiere a los imaginarios sobre el maestro puede encontrarse el trabajo de Léopold Paquay y Marie-Cécile Wagner<sup>45</sup> de la Universidad Católica de Lovaina; en éste se describen seis paradigmas de maestro, entendiendo por paradigma “las creencias que juegan un papel clave en la ‘adhesión colectiva’ de los científicos respecto a una visión del mundo”<sup>46</sup>, lo que se considera cercano a la noción sociológica de imaginario social.

Los paradigmas relativos al maestro son descritos teniendo en cuenta las narraciones de maestros en formación que fueron agrupadas de la siguiente manera:

1. Un ‘maestro ilustrado’ que domina los conocimientos.
2. Un ‘técnico’ que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos.
3. Un ‘practicante artesano’ que ha adquirido en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados.
4. Un ‘practicante reflexivo’ que ha construido un ‘saber de la experiencia’ sistemático y comunicable, más o menos teorizado.
5. Un ‘actor social’ que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antrosociales de las prácticas cotidianas.
6. Una ‘persona’ que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> Ibíd. p.65.

<sup>45</sup> PAQUAY, Léopold. WAGNER, Marie-Cécile. Formación continua y videoformación: qué habilidades debemos interiorizar. EN: PAQUAY, Léopold. et all. La formación profesional del maestro: estrategias y competencias. México: Fondo de cultura económica. 2005.

<sup>46</sup> Ibíd. p. 222.

<sup>47</sup> Ibíd. p. 224.

Con esta clasificación los autores plantean que existen seis elementos constitutivos del quehacer del maestro, cada uno diferente del otro; de hecho los identifican para sugerir que dependiendo de estos “paradigmas” dependerá la práctica del maestro, sin embargo y aunque este no es objetivo del *Óleo de maestro con pinceladas de niño*, la clasificación llama la atención porque a diferencia de los estudios afines a la postura historiográfica, se reconstruyen visiones de maestro desde los imaginarios de una población y no como el resultado de una línea histórica evolutiva del quehacer del maestro en la que un paradigma reemplaza a otro.

Hasta ahora se han descrito algunas formas de observar y analizar al maestro, también la afinidad del tema con los planteamientos de la Sociología en su noción de la educación como un “*hecho social*”, además se mencionaron algunos paradigmas bajo los cuales se puede interpretar la función que cumple el maestro, pero ¿qué tienen para decir los artistas encargados de pintar el óleo de maestro?

### **3. PREPARACIÓN DE IMPLEMENTOS Y PRIMEROS BROCHAZOS**

Con cada línea se va aclarando el interés que motiva la búsqueda de relatos de niños y jóvenes y conlleva a esclarecer la forma como se abordarán las narraciones, los aspectos clave a observar en las mismas y las posibles interpretaciones. El siguiente paso es volver sobre diferentes rutas metodológicas propias de la investigación cualitativa que faciliten la indagación y perfilen hallazgos motivadores de nuevas búsquedas.

#### **3.1. ¿CÓMO RETRATAR AL MAESTRO?**

Como se mencionó anteriormente, después de haber planteado y delineado el alcance del proyecto de investigación, es necesaria la selección de la ruta metodológica con el fin de orientar la búsqueda de pinceladas que darán vida y forma al retrato del maestro. Para ello se seleccionó la modalidad cualitativa denominada Teoría Fundamentada; sin embargo cabe mencionar que esta modalidad puede generar reacciones no muy favorables en el lector, pues normalmente se confunde el propósito de creación de teoría emergente o teoría sustantiva con la pretensión de “verdad” del neopositivismo en la que se busca “objetivar” la realidad, a veces sacrificando el reconocimiento de la subjetividad humana como motor de las relaciones que dinamizan la sociedad.

Lo anterior ha desestimado la implementación de la Teoría fundamentada como modalidad de investigación por creerla rígida; sin embargo cabe resaltar que Strauss y Corbin<sup>48</sup> reconocen a la teoría sustantiva como uno de los tres niveles de conocimiento que puede crearse a partir de información cualitativa, donde el primer nivel se refiere a la descripción o uso de palabras

---

<sup>48</sup> STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002. p. 17.

para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, una escena, experiencia, emoción o sensación; el segundo, al ordenamiento conceptual que permite definir las propiedades y dimensiones del uso de las palabras mediante clasificaciones; y el tercero consiste en la teorización, que establece vínculos entre conceptos bien desarrollados, con el fin de explicar o predecir fenómenos.

El aporte de estos autores a la investigación cualitativa es el de ofrecer la posibilidad de crear teoría, una opción que la ilusión por la objetividad ha diezmado, pero que no es la única finalidad de la Teoría fundamentada. En su obra clave, Strauss y Corbin defienden “la idea de que las personas actúan con una intención, [y] la creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción”<sup>49</sup>, ello declara que así como la subjetividad es dinámica y fluye de la interacción con otros, las teorías sociales también lo son.

Con este “abrebocas”, sólo queda recordar la intencionalidad manifiesta en el planteamiento del estudio, en la que se describe el interés por acercarse a la iniciativa de investigación más hacia la fenomenología y menos al positivismo, más hacia la indagación de imaginarios sociales que parten de la vivencia del sujeto sin dejar a un lado el rigor y la exhaustividad propias de los trabajos investigativos. Por lo anterior la opción por la Teoría fundamentada “también subyace en (...) la presuposición de que todos los conceptos que pertenecen a un fenómeno dado no han sido identificados, al menos no en tal población o lugar”<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002. p. 10.

<sup>50</sup> *Ibíd.* p. 45.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se diseñaron los momentos de recolección de información con base en tres técnicas por excelencia cualitativas: las actividades de grupo, grupos focales y las entrevistas en profundidad.

### **3.2.EL LIENZO SE PREPARA PARA RECIBIR LAS PRIMERAS PINCELADAS**

La planeación de la recolección de información regresa sobre la lógica misma del problema planteado, que se refiere a que aún cuando se tiene interés por descifrar al maestro desde la perspectiva de sus estudiantes, al iniciar el diálogo con este tipo de actores se cae en el riesgo de interpretar los relatos obtenidos desde la perspectiva del adulto; dicha consideración se hace al reconocer que no basta con valorar la importancia de la subjetividad del niño o la niña para que la investigadora se despoje del modo de pensamiento al que está acostumbrada. Lo anterior representa un reto tanto para la recolección de relatos conducentes a retratar al maestro, como para la posterior fase de análisis e interpretación.

Teniendo en cuenta el riesgo potencial al que se enfrenta la recolección de información, se optó por el diseño de diferentes actividades acordes con las edades y habilidades de los participantes, para lo que fue necesario conservar la distribución por grados de escolaridad. De esta manera se plantearon los siguientes tipos de actividades para el levantamiento de información.

- **Actividades de grupo centradas en el dibujo**

El dibujo se convierte en el pretexto para que los participantes de los grados primero y tercero de primaria expresen el significado del maestro, para lo

cual se permite que las niñas y los niños elaboren un diseño libre en el que está incluido el profesor tal y como es percibido; una vez finalizado el dibujo se observó en compañía de su autor o autora para retroalimentar los elementos allí plasmados y obtener una descripción más precisa por parte del actor.

El material elaborado recibe un código de identificación secuencial que se asigna teniendo en cuenta el orden en que se realizaron las actividades, desde la actividad de grupo número uno (AG01) hasta la número seis (AG06). Adicionalmente se agrega una combinación de números y letras que determina el grado al que pertenece cada documento; bajo esta convención al indicar 1PR se hace referencia al grado primero de básica primaria. A continuación se ilustra mediante el cuadro 1, los códigos asignados y las actividades en las que fueron elaboradas:

**Cuadro 1.** Códigos de identificación de dibujos.

Descripción del código de identificación	Códigos AG01	Códigos AG02	Códigos AG03	Códigos AG04
<b>DB01-3PR</b>  DB = Dibujo 01 = Número del dibujo 3PR = Grado del autor (para este caso 3º de básica primaria)	DB01-3PR	DB07-3PR	DB14-1PR	DB21-1PR
	DB02-3PR	DB08-3PR	DB15-1PR	DB22-1PR
	DB03-3PR	DB09-3PR	DB16-1PR	DB23-1PR
	DB04-3PR	DB10-3PR	DB17-1PR	DB24-1PR
	DB05-3PR	DB11-3PR	DB18-1PR	DB25-1PR
	DB06-3PR	DB12-5PR	DB19-1PR	DB26-1PR
		DB13-3PR	DB20-1PR	DB27-1PR

Respecto a estas actividades cabe destacar un hecho de gran importancia, como lo fue la intervención de la investigadora en la elaboración de dibujos sobre el maestro en dos grupos de primaria, pues si bien la idea original de las actividades centradas en el dibujo consiste en permitir que cada niño y

niña retrate al maestro tal y como lo percibe, se presentaron inconvenientes que hicieron necesaria esta intervención. El primer inconveniente presentado fue la inasistencia de la auxiliar de investigación a la actividad de grupo número dos con niños de tercero de primaria, lo que hizo difícil el manejo de la atención de los niños más habilidosos para el dibujo que terminaban antes que sus compañeros; para atenuar la dispersión, la investigadora se ofreció para elaborar un dibujo del maestro según las indicaciones de los participantes, lo que concentró a los niños alrededor del papel y los colores y permitió recopilar relatos que describen muy puntualmente al maestro. El segundo inconveniente se presentó en la actividad número cuatro con niños de primero de primaria, en la que los niños dibujaron al maestro, pero no querían compartir la interpretación del dibujo con la investigadora; nuevamente se recurrió a dibujar el maestro según las indicaciones de los niños con resultados satisfactorios.

En ambas situaciones se percibió que las descripciones hechas por los niños estaban centradas en relatar los rasgos físicos del maestro, también a narrar situaciones particulares en las que el maestro reprende a un niño o siente agrado por otro, lo que llevó a una re-lectura de las actividades con niños de primaria y permitió observar que los niños de corta edad no diferencian entre la “figura” de maestro y la “persona” (con particularidades de comportamiento y de personalidad) que ejerce la profesión educadora. Este aspecto se va a ver diferenciado notablemente en los jóvenes de secundaria, quienes explican que muchos niños de primaria son incapaces de hacer esta diferenciación porque en la primaria sólo se tiene a un profesor y no es posible comparar entre varios maestros para depurar las actitudes personales de las funciones del maestro, así lo relata un participante del grupo focal de noveno grado cuando afirma que:

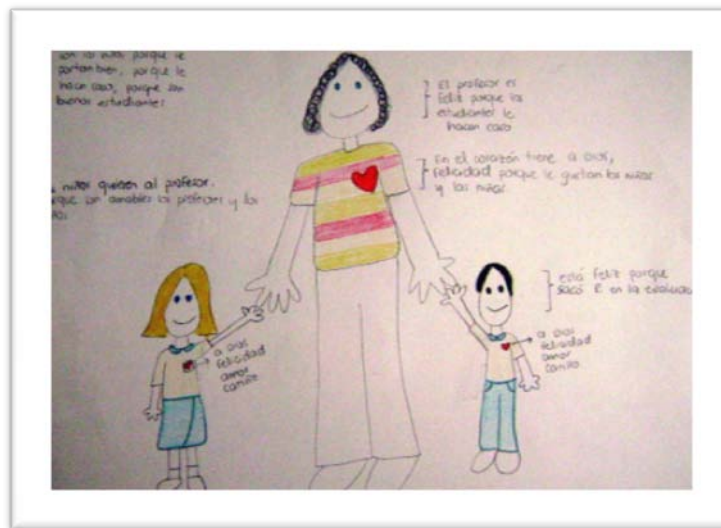
*También era que [en la primaria] era un solo profesor (...) en cambio [en la secundaria] uno ya con todos los profesores, pues se encariña con el director de grupo, pero no tanto porque él a veces a uno no le dedica demasiado tiempo.<sup>51</sup>*

A lo anterior puede agregarse el relato de otro estudiante de noveno grado quien afirma que:

*Pues los profesores de la primaria, es porque en todo el año es el mismo profesor para todas las asignaturas, entonces yo creo que por eso es que demuestran más interés por los alumnos porque los ven todos los días y ya les cogen cariño.<sup>52</sup>*

El dibujo hecho por la investigadora con asistencia de los niños de tercero de primaria, puede observarse en la figura 1. Sobre el mismo papel fueron apuntados los relatos de los niños participantes en los que interpretan el retrato hecho del maestro.

**Figura 1.** Dibujo hecho por la investigadora bajo indicaciones de los participantes. DB13-3PR



Las descripciones del dibujo indican que:

<sup>51</sup> GF03-9SC r.r. 585-588

<sup>52</sup> EP03- 216-220

*El profesor se lleva bien con los niños porque se portan bien, porque le hacen caso, porque son buenos estudiantes.*

*Los niños quieren al profesor porque son amables los profesores y los niños.*

*[Señalando el rostro del maestro] El profesor es feliz porque los estudiantes le hacen caso.*

*[Señalando el corazón del profesor] En el corazón tiene a Dios, felicidad porque le gustan los niños y las niñas.*

*[Señalando al niño junto a profesor] Está feliz porque sacó "E" en la evaluación.*

*[Señalando los corazones de los niños] A Dios, felicidad, amor, cariño.<sup>53</sup>*

Otro de los dibujos hecho por la investigadora bajo indicaciones de los niños y niñas, muestra algunas descripciones ambiguas sobre la relación entre la maestra y el estudiante, ya que indican el agrado y desagrado entre los actores por sus acciones o comportamientos:

*La profesora quiere que los niños se porten bien.*

*La profesora trata a los niños bien y mal.*

*[Señalando el corazón de la profesora] Corazón partido, comida y bacterias, sangre y tripas. Bonito.*

*[Señalando a un niño con las cejas fruncidas, bigote y labios en zig-zag] Triste porque lo mandaron a firmar el observador. Se lleva mal con la profesora, no sacaron el cuaderno porque no quiere trabajar.*

*[Señalando a una niña con una sonrisa y próxima en distancia a la profesora] Está feliz y porque es fea. Se lleva bien con la profesora.*

---

<sup>53</sup> DB13-3PR

*[Señalando a un niño con una sonrisa y próximo en distancia a la profesora] Feliz porque está estudiando, porque está roncando. Se lleva bien con la profesora.*

*[Señalando a una niña con las cejas rectas y la lengua afuera] Le gusta estar brava, no le gusta que le toquen las cosas. Firmar el observador se pone brava. Se lleva mal con la profesora.<sup>54</sup>*

La ambivalencia en las descripciones se presentó debido a que uno de los participantes manifestó tener mala relación con la profesora y durante toda la actividad expresaba aspectos negativos de la maestra. Lo anterior ratifica la importancia que le dan los niños de primaria a las características personales de quien desempeña el rol de educador.

Un último dibujo asistido por la investigadora también muestra ambivalencia en las descripciones hechas por los participantes, en estas narraciones es evidente el uso de varios métodos tradicionales para la regulación del comportamiento de los estudiantes:

*Los estudiantes lo quieren más o menos.*

*Quiere a los estudiantes si se portan bien, si no les pega con una regla.*

*Regaña a los niños que se portan mal.*

*[Señalando el rostro del maestro] Se va para Bogotá porque hay vacaciones.*

*[Señalando el corazón del maestro] Tripas, paz, salud, fe en Dios, fe en la vida, lo más delicado.<sup>55</sup>*

Cabe recalcar que los dibujos cuyas descripciones muestran ambivalencia corresponden a los grupos de primero de primaria, lo que el primer grupo de descripciones que sólo hace alusión a características positivas corresponde al grupo de tercero de primaria. De lo anterior puede esbozarse que entre

---

<sup>54</sup> DB20-1PR

<sup>55</sup> DB27-1PR

más corta edad tengan los niños y niñas, más se recalcan las características o rasgos de personalidad que tenga la persona que desempeña el rol de maestro.

Otro aspecto para destacar sobre los dibujos está relacionado con la distancia física entre maestro-estudiante como un indicador de buenas relaciones interpersonales; en este sentido en el dibujo DB20-1PR se representa a una maestra en el centro del dibujo y cuatro estudiantes alrededor de ella, dos a cada lado. En el dibujo, los niños que están a menor distancia de la maestra tienen sonrisas en sus rostros y se indica de manera tácita por parte de los participantes que dichos niños:

*Se llevan bien con la profesora.*<sup>56</sup>

Los otros niños representados en el dibujo están más alejados de la profesora; uno de ellos tiene la lengua afuera y el otro las cejas fruncidas. A estos niños se les señaló con letreros que dicen:

*[A la niña] le gusta estar brava, no le gusta que le toquen las cosas, [al] firmar el observador se pone brava [...] Se lleva mal con la profesora.*<sup>57</sup>

*[El niño está] triste porque lo mandaron a firmar el observador [...] Se lleva mal con la profesora [porque] no sacaron el cuaderno porque no quieren trabajar.*<sup>58</sup>

Las anteriores anotaciones son recurrentes en todos los grupos que participaron de las actividades centradas en el dibujo sin importar las edades o grados de escolaridad de los actores, de manera que mediante estos breves relatos se pudo observar que durante los primeros años de

---

<sup>56</sup> DB20-1PR

<sup>57</sup> Ibíd.

<sup>58</sup> Ibíd.

escolaridad el niño y la niña crean vínculos afectivos con su profesor o profesora.

- **Actividades centradas en el socio-drama**

Al iniciar actividades con actores de quinto primaria se torna importante la representación del maestro a través del socio-drama, técnica propia de la Sociología para evidenciar el juego de roles en un contexto determinado. Para facilitar el flujo de ideas entre los participantes se optó por dividir al grupo en parejas, entregando a cada una, una hoja de papel que sería utilizada para escribir la escena a representar. Cada hoja fue codificada para facilitar la referencia a las mismas. El cuadro 2 muestra los códigos asignados a los documentos en los que los participantes describen la representación hecha en el socio-drama:

**Cuadro 2.** Códigos de identificación del socio-drama.

Descripción del código de identificación	Códigos AG05	Códigos AG06
<p style="text-align: center;"><b>SD01-5PR</b></p> <p>SD = Socio-drama 01 = Número del grupo 5PR = Grado del autor</p>	SD01-5PR	SD07-5PR
	SD02-5PR	SD08-5PR
	SD03-5PR	SD09-5PR
	SD04-5PR	

Los relatos obtenidos mediante estas actividades describen varios aspectos relacionados con el profesor, algunos relacionados directamente con sus características o cualidades personales:

*Características: alto, gordo, bueno, de pelo negro, pelo corto.*<sup>59</sup>

<sup>59</sup> SD01-5PR

*Es fuerte, es buena gente porque no nos regaña tanto.*<sup>60</sup>

*[...] El profesor es muy cariñoso y él nos respeta para que nosotros lo respetemos a él.*<sup>61</sup>

También se relatan algunas actitudes del maestro en el aula que ilustran reacciones ante el comportamiento de los estudiantes:

*Él dice las cosas de buen genio, se pone bravo cuando no hacemos la fila.*<sup>62</sup>

*[...] Es muy mal 'geniado' (sic) y cuando va al salón regaña mucho y si alguien hace algo malo él lo reprende.*<sup>63</sup>

*[...] Lo malo es que a veces se pone muy brava y nos grita y eso nos molesta.*<sup>64</sup>

Otro aspecto presente en los relatos son los comportamientos del maestro que a los estudiantes les gusta y que no les gusta; en este sentido se encuentra similitud con los relatos de los niños y niñas de primero y tercero de primaria, pues se destacan aspectos relacionados con los vínculos afectivos del estudiante:

*Qué no nos gusta de él: cuando pone ejercicios duros, cuando nos regaña.*

*Qué nos gusta de él: los juegos que pone, cuando nos hace reír y porque es buena gente.*<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> SD03-5PR

<sup>61</sup> SD04-5PR

<sup>62</sup> SD03-5PR

<sup>63</sup> SD05-5PR

<sup>64</sup> SD07-5PR

<sup>65</sup> SD01-5PR

En este último relato se observa que “poner ejercicios duros” sobre la asignatura que enseña el profesor no es de total agrado para los estudiantes; este relato es devuelto a los estudiantes de grados superiores pues puede analizarse como si el estudiante interpretara que el profesor castiga al sugerir ejercicios o actividades sobre algún tema de complejidad considerable.

En términos generales, los socio-dramas muestran un maestro que recurre al regaño, al grito y al castigo como técnicas para el control del comportamiento del estudiante. También muestran actitudes de buen trato que tienen reconocimiento positivo y agradan al niño y la niña.

- **Grupos focales**

Los grupos focales buscan aprovechar la capacidad narrativa de los niños y niñas de séptimo y noveno de básica secundaria; también se contemplan como un espacio para robustecer el análisis de los relatos de actores de básica primaria. En ese sentido la información recolectada mediante esta técnica es mucho más profunda y habla explícitamente del significado que tiene el maestro para las niñas y niños.

Al igual que con las anteriores actividades, se utilizó un código de identificación que permite referenciar los relatos recolectados; el código es secuencial y va desde el grupo focal número uno (GF01) hasta el número cuatro (GF04). Acompaña a este código la identificación de los grados de escolaridad a los que pertenecen los participantes de la actividad, desde séptimo grado (7SC), hasta noveno grado (9SC).

Durante las actividades se pudo establecer un contexto en el que está inmerso el maestro y que refleja el contexto en el que se desenvuelve la interacción entre profesor y estudiantes; algunas narraciones describen que:

*[...] los salones no son muy incómodos, son normales y pues los profesores, normales ellos no, no arman problema ni nada porque es trabajo y es trabajo.<sup>66</sup>*

En este relato cabe destacar que la descripción acerca de las condiciones del aula es considerada como “normal” o “común” por parte del sujeto; al asumir una condición como normal se puede interpretar que hace parte de la realidad próxima del actor y que, por lo tanto, constituye parte de de su contexto social.

También pudo encontrarse una serie de descripciones alusivas a comportamientos, acciones y herramientas en las que se apoya el maestro para ejercer su labor. Otra característica clave de esta actividad es la posibilidad de profundizar e interpretar las respuestas de los actores pertenecientes a grados inferiores; esta serie de relatos aporta de manera magistral a la fase de interpretación:

*[En la primaria] era un solo profesor y uno se encariñaba mucho con él, en cambio uno ya [en la secundaria,] con todos los profesores... uno se encariña con el director de grupo pero no tanto, porque él a veces no le dedica demasiado tiempo.<sup>67</sup>*

Los grupos focales también permitieron identificar a algunos actores clave; dichos actores fueron llamados a participar en entrevistas en profundidad.

- **Producción de textos**

La producción de textos en los que se describe al maestro es una técnica aplicada a los actores de básica secundaria; esta técnica se implementó durante las actividades del grupo focal y las entrevistas en profundidad y

---

<sup>66</sup> GF03-9SC. r.r. 177-178.

<sup>67</sup> GF03-9SC. r.r. 585-588.

permitió un breve acercamiento a la jerga del estudiante. Aquí pueden identificarse dos tipos de textos: las canciones y las cartas.

La composición de la letra para una canción inspirada en el maestro es una actividad ligada a los grupos focales y se desarrolló mediante la conformación de grupos a elección de los participantes. De los dos grupos focales conformados con actores de noveno grado se obtuvieron cuatro canciones, dos elaboradas por niños y dos elaboradas por niñas, a las que se asignaron los siguientes códigos de identificación (ver cuadro 3):

**Cuadro 3.** Códigos de identificación de las canciones.

Descripción del código de identificación	Códigos GF03	Códigos GF04
	<p><b>CN01-9SC</b></p> <p>CN = Canción 01 = Número del grupo 9SC = Grado del autor</p>	CN01-9SC
CN02-9SC		CN04-9SC

El tema central de dos canciones gira en torno a lo que hace, lo que evoca y lo que significa el profesor o maestro. Cuando se hace referencia a lo que hace, se muestran aspectos que son identificados en el grupo focal como funciones del quehacer educador:

*[...] la que me enseña, la que me educa, la que me hace vivir.*<sup>68</sup>

En este relato cabe mencionar que en los grupos focales y posteriormente en las entrevistas en profundidad, se hace una diferenciación entre enseñar y

<sup>68</sup> CN01-9SC.

educar. Los actores coinciden en que enseñar está relacionado con el contenido disciplinar, mientras que educar tiene que ver con aprendizajes para la vida, como ser buena persona, convivir con otros y superar obstáculos. Este aspecto se profundiza en el capítulo de interpretación pues habla de la doble función que adjudica el niño al maestro.

Otro punto que se destaca es lo que evoca el maestro en el niño y que está relacionada con los primeros aprendizajes académicos o disciplinares; así se describen las enseñanzas propias de la primaria:

*[...] recuerdo los días en los que me enseñaste a escribir, y en los momentos solos de los que supe descubrir qué es el estudio y la enseñanza para vivir.<sup>69</sup>*

La evocación sobre las primeras enseñanzas también es el tema de otra canción, en la que se expresa:

*[...] y poder gritar que todo lo que sé: sumar, restar, sumar y multiplicar es porque él me lo enseñó.<sup>70</sup>*

La evocación sobre las primeras enseñanzas evidencia el acompañamiento que hace el maestro durante el proceso de educación básica, también señala algunas enseñanzas exclusivas del maestro como la lectura, la escritura y la aritmética, diferentes a otras enseñanzas relacionadas con el ser y el convivir en las que se reconoce la intervención de actores ajenos a la escuela como los padres, los pares, la comunidad y la religión.

Ya en lo que se refiere al significado del maestro para el niño, se indica que:

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*

<sup>70</sup> CN03-9SC.

*Eres la persona más importante de mi etapa estudiantil [...] la que lucha junto a mí hasta llegar al fin.*<sup>71</sup>

En el relato anterior se hace explícita la importancia del maestro en el mundo del niño considerando que para estos actores la escuela, es el lugar donde pasan gran parte del día y el maestro, el adulto con quien más se relacionan después de los padres o acudientes.

Las otras dos canciones encuentran similitud en la crítica y rechazo a ciertas acciones del maestro; también puede destacarse que la profundidad en la descripción de las cosas que gustan y disgustan del profesor, es bastante explícita:

*Ayer lo oí, dictando  
y me desesperó  
oye profe  
déjenos quietos  
usted sabe que así no aprendemos  
deja de dictarme  
empieza a explicarme  
y así seguro nosotros aprendemos*<sup>72</sup>

Cabe destacar que en los grupos en los que se elaboraron estas canciones estaban presentes estudiantes que, durante los grupos focales, manifestaron tener problemas con un profesor en algún momento de su vida estudiantil. Lo anterior se hace notorio en una de las canciones en la que se expresa:

*Yo no quería pero me tocó [bis]  
hacer una canción a los profesores  
a mis directores*

---

<sup>71</sup> CN01-9SC.

<sup>72</sup> CN02-9SC.

*Que se la pasan inventando cuento [bis]  
y quieren acabarmen [sic] a punta de anotaciones  
y eso es puro cuento*

*Esos cuchos sin oficio  
nos esta [sic] jodiendo la vida  
dicen que me vuelvo bruto  
si no estudio en esta vida<sup>73</sup>*

Sin embargo y aún cuando se pensó que las respuestas sobre el maestro estarían sesgadas de manera negativa por los problemas que dichos actores manifestaron tener con algún profesor, los relatos dejaron ver que no se tiene pre-disposición negativa ante la figura de maestro; más bien los participantes se empeñan en sugerir formas de mejorar y evitar situaciones adversas con los docentes y también dedican parte de los relatos a describir cómo les gustaría que fuera esta figura; lo anterior puede observarse en otro fragmento de una canción:

*Yo te oigo  
tú me explicas  
porque no hacemos esto  
si sabes q' por aprender me muero<sup>74</sup>*

Pero no sólo se produjeron textos de canciones; en una entrevista en profundidad se aprovechó la capacidad de narración de una de las participantes para producir una carta que describe aspectos sobre la escuela y el maestro.

---

<sup>73</sup> CN04-9SC.

<sup>74</sup> CN02-9SC.

La carta se identifica con el código **CT01-9SC** y está compuesta por cuatro partes, en la primera se define “maestro” y se indican las dos principales funciones del mismo: la educación y la enseñanza. En la segunda parte se habla de la escuela a la que se le compara con el hogar. La tercera parte muestra un recuento del conocimiento aprendido en la escuela y el papel del maestro en la enseñanza de estos contenidos. La cuarta y última parte aclara la existencia de profesores “buenos y malos”. A continuación se incluye el texto completo de la carta en la que una estudiante de noveno grado describe a un amigo imaginario (que se supone nunca ha oído hablar sobre la escuela y el maestro) su experiencia vivida en varios años escolares:

*Hola querido amigo:*

*Quiero contarte como han sido mis años de estudios o aprendizaje. Para empezar te voy a contar lo que es un profesor: es esa persona la cual puedes tener como guía o ejemplo, él te enseña algunas formas fáciles de aprender y educarte como persona. El lugar donde aprendo no es una casa, ni un colegio, es mi segundo hogar pues allí paso la mayor parte del tiempo, puedo conocer personas con mayor experiencia en la vida que yo y que no están listos para regañar sino para amar y educar. Una de esas personas es mi profesora Edy; es dulce, amorosa y muy tierna; que desde el primer día de aprendizaje ella siempre estuvo dispuesta para que yo aprendiera y por eso valoro cada segundo de su tiempo.*

*Ellos [los profesores] no se basan en explicar y ya, sino que tratan de profundizar para que cada uno de nosotros entienda. Están pendientes de su progreso educativo. La mejor etapa de nuestra vida es la de estudiante pues gozas muchísimo. Aunque siempre habrán los profesores que no te quieren y traten de irrespetarte, pero exige respeto y podrás ser feliz durante los once años de estudio. Adiós...<sup>75</sup>*

---

<sup>75</sup> CT01-9SC

En términos generales, la carta condensa los temas tratados en el grupo focal del que participó la niña, lo que contribuye a la validación interna de la información, teniendo en cuenta que la entrevista fue realizada varios meses después del grupo focal. También cabe destacar la manera en la que se enfatiza que las personas que hacen parte de la escuela tienen “mayor experiencia de vida”, proponiendo a la vida en sociedad como fin u objeto de la educación.

El breve recuento por las actividades de recolección de información y los relatos obtenidos de las mismas, no es otra cosa que un abrebocas para la descripción de la fase de análisis e interpretación. A su vez cabe destacar que en esta breve descripción se mencionan elementos que permiten la confrontación de relatos entre autores y la validación interna de la información, aspecto fundamental para garantizar el rigor científico y metodológico. Es de esta manera como se espera que el lector quede a la expectativa de las interrelaciones identificadas y las categorías emergentes que le dan cuerpo y fuerza al significado del maestro desde la mirada de niñas y niños.

### **3.3. MÁS QUE LÍNEAS Y TRAZOS: UNA MIRADA ANALÍTICA A LAS PRIMERAS PINCELADAS**

Dado que la modalidad de investigación es la Teoría fundamentada, se retomó una serie de técnicas de análisis contempladas en la obra de Strauss y Corbin<sup>76</sup>; éstas fueron: el microanálisis, la formulación de preguntas a los datos y las comparaciones constantes. Adicionalmente se realizaron memorandos descriptivos (ver anexos A, B y C) sobre las entrevistas en profundidad y los textos producidos en los grupos focales para facilitar el

---

<sup>76</sup> STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. Op Cit. p. 30

análisis y la interpretación; estos documentos se adjuntan al escrito en la sección de anexos.

Un aspecto para destacar en el tratamiento de la información es que aunque se elaboraron documentos independientes para cada una de las actividades, grupos focales y entrevistas realizadas, estos no fueron analizados de manera independiente, pues muchos relatos retoman descripciones de sujetos anteriormente abordados; como resultado de lo anterior se trataron las temáticas desde varias perspectivas presentes en los participantes, a la vez que hubo aportes importantes en la interpretación de la información.

- **El microanálisis: uniendo relatos con hilo**

El microanálisis cumple un papel importante para la investigación porque descifra los términos y expresiones más cercanas a la figura de maestro que describen el marco en el que se desenvuelve su quehacer; para ilustrar mejor este aspecto se observará en detalle la expresión: “el maestro enseña a ser persona” con el fin de identificar las concepciones implícitas en la misma.

Para iniciar debe mencionarse que los participantes definieron la acción “enseñar” como “*dar a entender cosas*”<sup>77</sup>; pero en este sentido enseñar puede parecerse a lo que comúnmente se conoce como “explicar”; ante ello los participantes aclaran que un maestro sólo puede enseñar “*un tema que uno no sabía*”<sup>78</sup>, mientras que explicar “*es dar las cosas (...) desmenuzaditas*”<sup>79</sup> (*sic*), *palabra por palabra*”<sup>80</sup>. Esta breve descripción pone en evidencia que los actores perciben al conocimiento como algo que se

---

<sup>77</sup> EP02. r. 32.

<sup>78</sup> Ibid. r. 36.

<sup>79</sup> ‘Desmenuzado’ es un término que se utiliza normalmente en la preparación de alimentos y hace referencia a dividir en pedazos muy finos un alimento para mezclarlo con otro o facilitar su digestión.

<sup>80</sup> EP02. r. 141.

posee y se transmite, lo que responde a la concepción de educación como transmisión de conocimiento y al modelo pedagógico tradicional en el cual “el maestro ‘dicta la lección’ a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas”<sup>81</sup>.

Con base en la anterior precisión se puede retomar la segunda parte de la expresión “**el maestro enseña a ser persona**”, en la que se encontrará que los estudiantes no hacen referencia a la enseñanza de conocimientos o de información de tipo académico, más bien se habla de la enseñanza de un “intangible” denominado “ser persona”. Si se observa con detenimiento se puede identificar cierta afinidad con los procesos de socialización que Durkheim describe propios de la escuela, en los que se hace “un esfuerzo continuo para preparar a los niños para la vida en común”<sup>82</sup>; este “intangible” se vuelve útil para la vida en sociedad en la que impera la relación con los demás, con instituciones y con otros intangibles como las normas, las costumbres y los imaginarios colectivos. Pero aún teniendo en cuenta esta breve reflexión, se puede confundir el tipo de ‘contenido’ (por así llamarlo) que enseña el maestro; para no incurrir en este error los participantes hacen una precisión que permite diferenciar los dos tipos de enseñanzas, resumiendo en el término “educar”, lo que se conoce como “enseñar a ser persona”; “educar” se define entonces como “*aplicarle a las personas modales*”<sup>83</sup> o “*inculcarle (...) un valor*”<sup>84</sup> para que sepan comportarse en una situación o un lugar, puesto que “*cuando uno se sabe comportar, uno sabe ser persona*”<sup>85</sup>.

---

<sup>81</sup> DE ZUBIRÍA, Julian. Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani. 1994. p. 51.

<sup>82</sup> GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI. 2004. p. 114.

<sup>83</sup> EP03. r.r. 65-66.

<sup>84</sup> EP01. r. 363.

<sup>85</sup> EP02. r. 74.

Ser persona también es “*tener cualidades*”<sup>86</sup>, “*saber hablar, saber expresarse, no expresarse bastamente, saber decir las cosas en un tono adecuado a la situación, saber comportarse en todo lugar [y] saber que en todos los lugares uno no se puede comportar de la misma manera*”<sup>87</sup>, lo que no está muy lejos de la disciplina del comportamiento en la que el maestro es un guardián de las buenas formas y un modelo a seguir. En este sentido no está bien que “*los mismos maestros [sean] los que [protagonicen] la indisciplina*”<sup>88</sup> porque ante una situación en la que el maestro no vive bajo el foco del respeto hacia el otro, los niños y niñas se preguntan, “*perdón, ¿ese es el ejemplo?*”<sup>89</sup>; esta reacción es más comprensible si se tiene en cuenta que el contexto social en el que viven los sujetos participantes de la investigación, está cargado de problemáticas entre las que destaca la delincuencia común, la ludopatía, el consumo de bebidas alcohólicas y de sustancias alucinógenas a temprana edad, ante las cuáles el niño y el joven “*está es buscando como la ayuda, que lo ayuden a uno, que le enseñen de verdad cosas buenas*”<sup>90</sup>.

Estos relatos muestran la importancia del maestro como factor protector ante las problemáticas sociales que se viven en la realidad próxima de las niñas y niños; también describen el contexto escolar y el valor que el colectivo de estudiantes le da al profesor. Pero al contemplar este panorama se vuelve más inquietante conocer quién es el maestro para los niños y niñas, qué hace y qué piensan sobre el mismo personaje; para satisfacer esta expectativa se desarrollan categorías de análisis que permiten establecer las propiedades y dimensiones del tan esperado retrato de maestro.

---

<sup>86</sup> EP01. r. 370.

<sup>87</sup> Ibid. r.r. 78-81.

<sup>88</sup> GF04-9SC. r.r. 341-342.

<sup>89</sup> Ibid. r. 356.

<sup>90</sup> Ibid. r.r. 358-360.

#### 4. PINCELADAS DE UN ÓLEO INCONCLUSO

Cuando se pregunta por un significado aparece como referencia el diccionario; este útil objeto al que asociamos con “significado” es el contacto más cercano que se tiene sobre la asociación entre las palabras y su uso, pues tarde se aprende que el significado de un término depende de la geografía, de la cultura, de la familia y de la subjetividad, y no sólo de su definición; todo esto es lo que para Wittgenstein<sup>91</sup> servirá como diferenciador entre “acepción” y “significado”, pues mientras la acepción define la palabra en relación a las cosas, las acciones, los sujetos y los adjetivos (entre otros) a los que representa o hace referencia, el significado habla del uso de esa palabra en un contexto lingüístico en el que los sujetos se ubican por medio de reglas de lenguaje que le permiten “obviar” expresiones, recortar la extensión de las oraciones e incluso reemplazar palabras por gestos y aún así, lograr que el mensaje que comunican sea entendido por otros.

Al volver sobre el ejemplo del diccionario puede identificarse una estructura en la presentación de las acepciones de las palabras, que primero indica qué es y de qué se compone el término, luego de cómo se emplea y para, al final, plantear algunos casos en los que aplica. En esta forma que propone el diccionario para describir las acepciones, puede notarse similitud con las descripciones que hace una persona cuando explica lo que percibe como “significado” de “algo”, lo que no es extraño por la familiaridad que se tiene con dicha estructura. Esta tendencia también está presente en los relatos de los actores aunque con aspectos diferenciadores, pues se encuentran descripciones que indican quién es, que hace y qué piensan los estudiantes sobre el maestro; por ello estas mismas preguntas se han convertido en las categorías de análisis que darán forma a las pinceladas de los niños y niñas y que más tarde darán lugar a un óleo de maestro, uno de los tantos que

---

<sup>91</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. Op Cit.

puede existir entre todos los contextos geográficos y culturales imaginables. Es tiempo entonces de exponer el retrato ante los expectantes ojos del paciente lector.

Las categorías emergentes son afines a los objetivos planteados en la investigación y permiten abordar el concepto de maestro desde preguntas muy sencillas que describen el ser, el hacer y el deber ser de la cuestionada figura. La primera categoría lleva por nombre: “**¿Quién es el maestro?**” y está compuesta por descripciones que explican la **definición**, las **características** y **para qué sirve o existe** el maestro. La segunda categoría aborda la pregunta “**¿Qué hace el maestro?**” mediante lo que los actores perciben como algunas acciones afines a su rol de educador; estas acciones son: **enseñar, educar y regañar**. Por su parte, la tercera categoría describe “**¿Qué piensan los niños y jóvenes sobre el maestro?**” y muestra imaginarios que describen al profesor como **una persona común y corriente** con quien existen **diferentes formas de interactuar**, también que dependiendo de su relación con el estudiante muestra algunas **reacciones hacia los niños y jóvenes** y, finalmente, se describe la esencia del maestro para los participantes en el imaginario que lo ubica como **ejemplo de superación**. La relación entre categorías y sub-categorías puede observarse en la matriz categorial del Anexo D, por ahora se presenta la narración detallada de cada una de las categorías.

#### 4.1. ¿QUIÉN ES EL MAESTRO?

La **definición** de maestro que dan los niños y niñas no está muy lejos de la que reseña la Real Academia de la Lengua Española, pues se reconoce “*que hay muchos [tipos de] maestros*”<sup>92</sup>, principalmente porque así “*se le llama a muchas otras cosas que no son precisamente los profesores o los que*

---

<sup>92</sup> GF02-7SC. r.r. 243-244.

*enseñan*<sup>93</sup>; un ejemplo de ello *“puede ser un maestro de obra”*<sup>94</sup>, quienes son importantes porque *“hacen las casas (...) donde nosotros podemos vivir”*<sup>95</sup>; otro tipo de *“maestro es Dios, a veces le dicen maestro, porque (...) es el dueño de nuestra vida”*<sup>96</sup>; pero también existen *“los maestros que nos enseñan”*<sup>97</sup> que los niños dicen que son importantes porque gracias a ellos *“nosotros nos podemos defender cuando [somos] grandes”*<sup>98</sup>.

Adicional a que el término “maestro” no es exclusivo de la persona que enseña, está también que a la persona que enseña no sólo se le conoce con el nombre de “maestro”, pues también se les llama profesor o docente. Al respecto no hay una versión unificada y contundente en los relatos que indique las diferencias entre los mencionados términos, pues existe un grupo de actores que afirma que *“un maestro es como una persona que aparte de enseñarnos, nos da consejos (...) como un amigo”*<sup>99</sup> a este relato se suman los que interpretan que la palabra maestro hace referencia a *“una persona como uno, que ya la toma como un amigo, como algo personal, como algo más íntimo”*<sup>100</sup>; en cuanto al término profesor, estos mismos actores explican que se refiere a *“un tipo(sic)<sup>101</sup> que llega a la clase da su sermón o dictado de lo que va a hacer en la clase y ya”*<sup>102</sup>. Otro grupo de sujetos afirma que al usar la palabra “maestro” se genera un poco de confusión, por lo que se *“preguntaría [a] qué clase de maestro”*<sup>103</sup> se enfoca la conversación; mientras con los otros términos se aclara que *“cuando me habla de docentes ahí sí*

---

<sup>93</sup> EP02. r.r. 12-13.

<sup>94</sup> *Ibíd.* r. 17. Se refiere al obrero de construcción principal que ha ganado experticia de manera empírica o como aprendiz de otro “maestro de obra”.

<sup>95</sup> GF02-7SC r.r. 251-252.

<sup>96</sup> *Ibíd.* r.r. 282-284.

<sup>97</sup> *Ibíd.* 252.

<sup>98</sup> *Ibíd.* r.r. 252-253.

<sup>99</sup> EP03-r.r. 8-9.

<sup>100</sup> EP01. r. 342-343.

<sup>101</sup> Al utilizar la palabra “tipo” se hace referencia a “cualquier persona”.

<sup>102</sup> EP03. r.r. 10-11.

<sup>103</sup> EP02. r.r. 16-17.

*entiendo de una vez que es un profesor*<sup>104</sup> siendo éste *“aquel que está para enseñar y dar a entender los conocimientos que él tiene hacia otras personas”*<sup>105</sup>.

No obstante las anteriores precisiones sobre el sentido estricto de los términos, cabe aclarar que durante todas las actividades los actores utilizaron de manera indiscriminada las palabras “maestro”, “profesor” y “docente”, situación que desde Wittgenstein<sup>106</sup> puede interpretarse al decir que una vez que existe un acuerdo entre los participantes sobre el término maestro como equivalente a la “persona que educa”, se descuida la precisión entre los términos “maestro”, “profesor” y “docente” y empiezan a utilizarse como sinónimos que se refieren al mismo personaje; así lo indica el siguiente relato de una de las participantes: *“no hay ninguna diferencia, son el mismo con diferente nombre, es la misma persona”*<sup>107</sup>.

Para los participantes también es importante esclarecer si cualquier persona puede convertirse en maestro, es decir, si se requieren condiciones previas para desempeñar el rol de educador y para ello se identifican dos aspectos que a primera vista pueden generar controversia entre sí; el primero de estos aspectos se refiere a *“una dotación que tiene un persona”*<sup>108</sup> y que le facilita ser maestro porque está compuesta por *“ciertas cualidades”*<sup>109</sup> que la persona tiene, por ejemplo se *“necesita muchísima paciencia”*<sup>110</sup>, *“tenerle amor a los niños”*<sup>111</sup>, *“saberse controlar a sí mismo”*<sup>112</sup> y *“ser justo”*<sup>113</sup>. Estas

---

<sup>104</sup> *Ibíd.* r.r. 14-15.

<sup>105</sup> *Ibíd.* r.r. 22-23.

<sup>106</sup> WITTGENSTEIN, Ludwig. Op. Cit.

<sup>107</sup> EP02. r.r. 602-603.

<sup>108</sup> EP01. r.r. 156.

<sup>109</sup> *Ibíd.* r.r. 171-172.

<sup>110</sup> *Ibíd.* r. 162.

<sup>111</sup> *Ibíd.* r. 165.

<sup>112</sup> *Ibíd.* r. 167.

<sup>113</sup> *Ibíd.* r. 172.

cualidades son importantes, pero si la persona que quiere ser profesor no las tiene debe esforzarse por aprenderlas, de esta manera aunque la persona “no (...) esté destinado para ser profesor (...) se traza una meta, [la] de ser profesor, y lo logra”<sup>114</sup>.

Con base en lo anterior, si bien para al aspirante a maestro es de gran ayuda contar con las cualidades descritas, ya sea porque siempre las tuvo o porque las desarrolló, esta no es la única condición para ser profesor, pues también se reconoce la importancia de pasar por un proceso de formación superior que aunque en los relatos no se indica de manera explícita como “proceso de formación”, sí se reconoce de manera implícita por parte de los sujetos cuando indican que el profesor que enseña en un colegio o escuela “es aquel que ha estudiado en la universidad”<sup>115</sup>.

Aquí es necesario hacer una reflexión generada por los mismos participantes, pues una de las funciones del maestro es la de “enseñar”, pero ésta no es una acción exclusiva de los docentes porque “todo el mundo tiene la capacidad de enseñar”<sup>116</sup>; entonces se reconoce que “a pesar que hay gente que no tiene el cartón<sup>117</sup> son como un profesor para nuestras vidas”<sup>118</sup> que bien pueden ser los padres de familia o amigos muy cercanos que aunque no están autorizados para enseñar en un colegio o escuela, comparten sus experiencias de vida permitiendo que los niños y jóvenes aprendan mediante consejos, a desenvolverse en situaciones o tareas cotidianas.

---

<sup>114</sup> Ibíd. r.r. 158-160.

<sup>115</sup> EP02. r. 98-99.

<sup>116</sup> EP02. r. 50.

<sup>117</sup> Por “cartón” se hace referencia al título universitario.

<sup>118</sup> EP02. r.r. 99-101.

**Figura 2.** Dibujo de participante de quinto de primaria. DB12-5PR.



La figura 2 permite ilustrar otro aspecto señalado en esta primera categoría emergente, como lo son las **características** positivas (conocidas como cualidades) y las negativas (llamadas defectos). En el dibujo el actor incluye un texto que refuerza con el dibujo de una mano con el pulgar hacia arriba en signo de agrado o aceptación, el texto indica:

*Profesor de Inglés*

*Me gusta en la forma que se hace respetar y juega con nosotros.<sup>119</sup>*

Entre algunas de las cualidades o características positivas identificadas por los actores, se destaca que el profesor “*tiene paciencia con uno, (...) que sabe explicar su tema y empieza a entablar confianza con los alumnos para que en medio del afecto y del cariño que le tengan a él, [los estudiantes] empiecen por aprender los conocimientos que él quiere compartir*”<sup>120</sup>; por su parte, al hablar de los defectos se puede notar una afinidad con las cualidades anteriormente descritas por cuanto están relacionadas con

---

<sup>119</sup> DB12-5PR

<sup>120</sup> EP03. r.r. 162-166.

situaciones específicas de la interacción que tiene el docente con el estudiante; por ello se indica que “a veces [son] malgeniados”<sup>121</sup>, “le tienen cuello(sic)”<sup>122</sup> a algunos estudiantes y, casi de manera unánime<sup>123</sup>, se afirma que el profesor grita y regaña al niño porque su comportamiento es inadecuado o viola las restricciones y prohibiciones impuestas por el profesor.

Si bien, estas son las cualidades y defectos que más resaltan los niños y niñas, cabe incluir un aspecto que relatan los participantes de grados de secundaria y hace referencia al uso del observador<sup>124</sup>, para el que se encuentran dos versiones claramente definidas; en la primera están los sujetos que afirman que se recurre a este instrumento “para educarlo más a uno”<sup>125</sup>; también están los que indican que el observador se usa para “amenazarlo a uno o para echarlo del colegio”<sup>126</sup>, ya que hay estudiantes que le temen a este instrumento pues creen que “es como la hoja de vida”<sup>127</sup> del estudiante e incurrir muchas veces en este tipo de faltas puede dificultar la permanencia en el plantel educativo o el cambio de colegio; con este panorama tan “aterrador” frente al uso de este instrumento, se encuentra otro grupo de sujetos a quienes no les importa obtener varios registros en la semana y mientras agregan que “uno no aprende”<sup>128</sup> y más bien “da

---

<sup>121</sup> GF03-9SC. r. 229.

<sup>122</sup> *Ibíd.* r. 290. Con esta expresión se hace referencia a las situaciones en las que se favorece a una persona con la que se tiene muy buena relación.

<sup>123</sup> AG01-3PR, AG02-3PR, AG04-1PR, AG05-5PR y AG06-5PR.

<sup>124</sup> El observador es un cuaderno en el que el profesor apunta el progreso particular del estudiante en las diferentes asignaturas, pero que ha servido como instrumento para registrar las principales faltas que cometen los estudiantes. Con base en estos registros se hacen citaciones a los padres de familia, se imponen sanciones como matriculas condicionales o suspensiones de clase.

<sup>125</sup> GF04-9SC. r. 300.

<sup>126</sup> *Ibíd.* r. 295.

<sup>127</sup> GF03-9SC. r. 218-219.

<sup>128</sup> GF04-9SC. r. 306.

*rabia*<sup>129</sup>, asumen de manera jocosa las firmas del observador como *“autógrafos”*<sup>130</sup>.

De cara a estas características los sujetos dibujan cómo les gustaría que fuera el maestro mediante coloridos relatos en los que se pide que *“respete a sus alumnos”*<sup>131</sup>, *“que no me vaya a comparar”*<sup>132</sup> y *“que le corrija a uno los errores que tiene”*<sup>133</sup>; que de manera implícita empiezan a perfilar la importancia de que exista esta figura, o mejor, que indique **para qué sirve o existe**.

Lo que perciben los sujetos sobre la existencia del maestro está ligado a la concepción de educación como transmisión de conocimiento que hasta ahora se ha visto reflejada en muchos de los relatos expuestos; la siguiente afirmación se hace con base en relatos que afirman que *“los profesores tienen que existir, [porque] un mundo en donde no existen los profesores sería como ilógico, como blanco, como nulo todo porque nadie enseñaría a nadie”*<sup>134</sup>; estas nociones amarran las actividades relacionadas con la educación a la figura de maestro, lo que resta importancia a la autodidáctica y a la búsqueda de conocimiento como iniciativa personal y muestra el papel que debe ejercer el maestro como guía, orientador y modelo en el ejercicio de enseñanza y de aprendizaje.

Una vez esbozado este primer interrogante y para dar mayor textura al retrato de maestro, se dará paso a la siguiente categoría de análisis que describirá el “hacer” del maestro desde la perspectiva de los niños y jóvenes participantes.

---

<sup>129</sup> *Ibíd.* r. 307.

<sup>130</sup> *Ibíd.* r. 246.

<sup>131</sup> GF04-9SC. r. 175.

<sup>132</sup> *Ibíd.* r. 176.

<sup>133</sup> *Ibíd.* r. 177.

<sup>134</sup> EP02. r.r. 557-559.

## 4.2. ¿QUÉ HACE EL MAESTRO?

Bajo esta categoría se agrupan muchas de las funciones que el maestro cumple según los participantes; entre éstas, la primera que se destaca es la acción de **enseñar** que se explicó incipientemente mediante el microanálisis de la expresión “el maestro enseña a ser persona” y que como se indicó, denota la enseñanza de conocimientos académicos o propios de una asignatura; cabe agregar que para los participantes existen varias formas de enseñar por ejemplo, la de explicar que como ya se vio, hace referencia a dar las cosas ‘*desmenuzaditas(sic)*’ y consiste en presentar un tema desde varios ejemplos para que el estudiante lo entienda y aprenda; al respecto algunos sujetos afirman: “*me gusta cuando los profesores empiezan a explicar con gráficos [porque] son algo que uno entiende muy fácilmente*”<sup>135</sup>. Otra forma de explicar es mediante el dictado, es decir, cuando el profesor “*les lee a los estudiantes y los estudiantes tienen que copiar en el cuaderno*”<sup>136</sup>, pero también puede hacerse copiando la información en el tablero para que sea transcrita en los cuadernos.

El dictado se menciona de manera recurrente en los relatos y se asume con cierto rechazo por parte de los actores aunque se argumenta como válido por la situación económica de muchos de ellos; una mejor explicación de lo anterior se encuentra en el relato que indica que “*como la mayoría somos de escasos recursos, entonces no tenemos para los libros*”<sup>137</sup>, por lo cual el maestro pone en común la información contenida en el texto al leerlo en voz alta, entonces “*con un libro el profesor dicta a todos los alumnos y así se aprende por igual*”<sup>138</sup>.

---

<sup>135</sup> EP01. r.r. 232-233.

<sup>136</sup> *Ibíd.* r.r. 440-441.

<sup>137</sup> *Ibíd.* r.r. 453-454.

<sup>138</sup> *Ibíd.* r.r. 356-357.

Con los anteriores relatos puede explicarse por qué la presencia del maestro es mucho más indispensable para el estudiante y aún con la transmisión de conocimiento, pues al tener, literalmente, el conocimiento en sus manos, se convierte en el único canal válido entre éste y el estudiante. Una muestra de la función que cumple el maestro al “enseñar” se refleja en el dibujo 3, en el que una niña muestra a una profesora en el aula de clase.

**Figura 3.** Dibujo de participante de primero de primaria. DB14-1PR.



Aquí el cuadro de la “enseñanza” es afín a los modelos pedagógicos tradicionales, pues se vincula al maestro con el tablero y la regla. Otro aspecto a destacar es la relación de tamaño entre el dibujo de la maestra y el de los niños sentados en pupitres, quienes a simple vista pueden parecer una “línea de hormiguitas”. Estas formas tradicionales de enseñanza también fueron recalçadas en canciones de los jóvenes de noveno, como la siguiente:

*Ayer lo oí, dictando  
y me desesperó  
oye profe  
déjenos quietos*

*usted sabe que así no aprendemos  
deja de dictarme  
empieza a explicarme  
y así seguro nosotros aprendemos*<sup>139</sup>

Con estos relatos los niños y jóvenes hacen alusión a formas de enseñar contenidos académicos, pero a continuación salen a flote otro tipo de contenidos que también enseña el maestro y que están relacionados con la vida y la convivencia; para evitar confusiones, los mismos actores han llamado: “**educar**” a la enseñanza de estos contenidos para la vida.

El maestro también **educa** o en palabras de uno de los actores, enseñar “*a ser algo que valga ante la sociedad*”<sup>140</sup>; la importancia que se advierte en este tipo de enseñanza está relacionada con la capacidad de discernimiento sobre lo que es bueno y lo que no lo es, entre lo que se aprende en el colegio y lo que se aprende en la calle<sup>141</sup>, teniendo en cuenta que esto último “*no es bueno ni para la comunidad, ni para uno mismo, ni para la familia de uno*”<sup>142</sup>.

El comportamiento también se enseña mediante situaciones de aula en la que el profesor marca los tiempos adecuados para actuar de determinada manera; un ejemplo de lo anterior se presenta cuando “*de vez en cuando hace cualquier broma y uno se ríe, y uno ya sabe que en el momento de risa ya llegó, pasó y nos ponemos serios*”<sup>143</sup>.

---

<sup>139</sup> CN02-9SC.

<sup>140</sup> EP01. r. 367.

<sup>141</sup> Lo que este relato asume como “cosas que se aprenden en la calle” son algunos vicios como fumar, ser grosero y vagar.

<sup>142</sup> EP02. r.r. 66-68.

<sup>143</sup> GF04-9SC. r.r. 94-95.

Así, educar se refiere a la convivencia con otros, con el entorno y con la sociedad que se puede hacer dando *“consejos para la vida”*<sup>144</sup>, o enseñando el buen camino mediante ejemplos *“de su vida para que le sirvan a uno, o experiencias, o las cosas malas que les han pasado”*<sup>145</sup> para, de esta manera, *“no caer en las situaciones que ellos, o las faltas que han cometido”*<sup>146</sup>.

Además de enseñar y educar, es recurrente en el maestro que **regañe** a sus estudiantes; generalmente los niños y jóvenes justifican estas prácticas *“cuando uno comete algo malo, pues uno sabe que es justo el regaño”*<sup>147</sup>, sin embargo cuando el profesor *“lo coge a uno entre ojos [y] puede estar todo el salón hablando y al único que regaña”*<sup>148</sup> es al mismo estudiante, no está bien visto puesto que este tipo de comportamientos por parte del profesor denota una clara transgresión de las “cualidades” que se requieren para ser maestro, específicamente la de ser justo.

Aún cuando en varios relatos se muestra el tedio y el rechazo por algunas de las funciones del maestro, los participantes las consideran relevantes pues con estas acciones *“nos enseñan a ser mejores (...), cómo es la vida cotidiana, [y] cómo es que podemos sobrevivir”*<sup>149</sup>; además cuando un profesor no recurre al regaño los estudiantes consideran que *“ese profesor es todo bobito”*<sup>150</sup>; esto lleva hasta el último gran interrogante que permite un acercamiento a las interpretaciones y expectativas que tienen los niños y jóvenes hacia el maestro.

---

<sup>144</sup> GF03-9SC. r. 364.

<sup>145</sup> EP01. r.r. 143-144.

<sup>146</sup> *Ibíd.* r.r. 146-147.

<sup>147</sup> *Ibíd.* r.r. 276-277.

<sup>148</sup> GF04-9SC. r.r. 185. 187.

<sup>149</sup> GF02-7SC r.r. 257. 259-260.

<sup>150</sup> GF04-9SC. r.r. 78.

### 4.3. ¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS Y JÓVENES SOBRE EL MAESTRO?

Hasta el momento podría pensarse que los resultados obtenidos no son diferentes a otras investigaciones centradas en los estudiantes, incluso podría decirse que muchas de las precisiones observadas son un eco de los hallazgos de Atlántida<sup>151</sup> y sus proyectos afines; entonces surge esta categoría que concentra los imaginarios que niños y jóvenes han construido sobre la figura de maestro.

El primer imaginario habla del maestro como **una persona común y corriente**, que está lejos de la concepción de educación tradicional donde los niños ven al profesor como un ser ajeno a la cotidianidad y ligado exclusivamente a la Escuela. Este resultado es interesante porque se observa que los sujetos no podrían simplemente deducir que el profesor es un ser humano como los demás, pues la educación tradicional lo ha retratado como un ser que está al tanto de todo lo que sucede en el aula, además, al que se le adjudica la connotación de autoridad que sólo tienen los padres e incluso, al que se le otorga el poder de perjudicar su vida escolar mediante las sanciones disciplinarias y en consecuencia, pueden dificultar la relación con los padres. Por lo anterior, para que el estudiante perciba al maestro como “persona”, es necesario que este exponga su condición de humanidad, por ejemplo un sujeto aclara que *“hay profesores que le abren a uno todo y listo cuentan sus cosas, los problemas, dificultades”*<sup>152</sup>.

En la figura 4 se presenta un dibujo de uno de los participantes de tercero de primaria en el que se esboza la imagen de un profesor como la de un hombre sin ninguna señal característica de la enseñanza, como lápices, reglas, tableros o escuelas a su alrededor.

---

<sup>151</sup> FUNDACIÓN FES-COLCIENCIAS. Proyecto Atlántida. Op. Cit.

<sup>152</sup> EP01. r.r. 191-192.

**Figura 4.** Dibujo de participante de tercero de primaria. DB09-3PR.



El imaginario de profesor como “persona común y corriente” rompe con la barrera tradicional entre maestro y alumno, baja al primero del “pedestal” y lo pone al nivel del estudiante, lo que para efectos de la interacción entre estos dos sujetos es un dinamizador de la relación interpersonal y de manera implícita, hace que el estudiante demande del profesor un trato igualitario, justo, horizontal y entre iguales. Así, se exige respeto, orden y disciplina tanto para el estudiante, como para el profesor y quienes no cumplen con estas condiciones mínimas para la interacción ponen barreras mediadas por la desconfianza.

Se establece entonces que la relación que tiene el estudiante con el maestro es entre iguales y por ello hay diferentes **formas de interactuar con él**; por ejemplo, en dicha relación, como en muchas otras, se establecen acuerdos mediante la negociación y los participantes reconocen que el profesor “es *un buen negociante*”<sup>153</sup> porque establece acuerdos con el grupo para obtener resultados académicos.

Que exista negociación de acuerdos en la relación entre maestro y estudiante no exime de que alguna de las partes busque sacar provecho; así

---

<sup>153</sup> GF04-9SC. r. 127.

lo manifiestan los sujetos cuando afirman que al docente “*los podemos sobornar*”<sup>154</sup>, pues el estudiante piensa: “*le traigo a mi abuelita y me pasa la materia*”<sup>155</sup>.

Otro caso muy común en la relación con el docente es que “*hay estudiantes que se aprovechan de la confianza de los profesores*”<sup>156</sup>, situación que normalmente ocurre cuando “*dejan un taller o algo para presentar y a uno se le quedó por casualidad, pero como uno tiene confianza con el profesor entonces: ‘ay profesor, se lo traigo mañana’, entonces eso ya es como pasarse uno*”<sup>157</sup>.

Otras formas de interacción están presentes en los relatos expuestos en todo el texto y se refieren a la posibilidad de jugar, conversar y establecer vínculos de amistad con el profesor; pero en lo relacionado con la amistad podría agregarse que “*hay algunos que para los alumnos representan una amistad, porque ellos lo comprenden más a uno, tratan de explicarle más a fondo el tema, le ayudan a uno a pasar la materia y son chéveres*”<sup>158</sup>; sin embargo, se reconoce que no por tener buena relación con el maestro, éste debe descuidar el cumplimiento de sus funciones pues “*ellos tienen su rol de docentes, entonces tienen que ser disciplinados*”<sup>159</sup>.

Las formas de interacción hacen que el maestro tenga unas **reacciones hacia los estudiantes**, que en palabras sencillas fueron descritas por los niños de primaria en los dibujos<sup>160</sup> al indicar que el maestro quiere a los

---

<sup>154</sup> GF01-7SC. r. 232. En este relato, por como es usada la palabra “soborno” debería entenderse por “chantaje”.

<sup>155</sup> *Ibíd.* r. 234.

<sup>156</sup> GF03-9SC. r.r. 428-429.

<sup>157</sup> *Ibíd.* r.r. 430-433.

<sup>158</sup> *Ibíd.* r.r. 284-287.

<sup>159</sup> *Ibíd.* r.r. 287-288.

<sup>160</sup> DB20-1PR, DB27-1PR

niños que se portan bien y no quiere a los niños que se portan mal. El dibujo 5 ilustra la relación de un maestro con una estudiante, en éste, ambos están con los brazos abiertos y de frente al otro.

**Figura 5.** Dibujo de participante de tercero de primaria. DB09-3PR.



En términos generales, los relatos hablan de un trato cordial entre maestro y estudiante, pero también hablan de la importancia que prestan los estudiantes a la relación que tienen con el maestro.

El sentido que encuentran los niños y jóvenes en la figura de maestro está concentrado en el imaginario que explica que el profesor **debe ser ejemplo de superación**, principalmente porque los participantes de la investigación ven en el maestro a un sujeto con quien pueden identificarse y en quien pueden proyectarse, pues aunque se sea *“una persona humilde (...), siempre trazándose una meta, trazándose las metas han podido lograrlo”*<sup>161</sup>.

Para descomponer mejor este análisis cabe decir que los sujetos se identifican con el profesor por que consideran que *“ellos saben y han pasado por las mismas situaciones que un joven, saben lo difícil que ha sido por ejemplo entender alguna materia, superarse en la vida, o pagarse los*

---

<sup>161</sup> EP01. r.r. 140-151.

*estudios, entonces ellos empiezan a guiarlo a uno*<sup>162</sup>. Por lo anterior el estudiante se muestra indignado cuando un maestro insinúa que *“nosotros sólo nacimos para ser obreros, [o] nos tratan de decir que no servimos para nada, que nosotros para qué estudiamos si vamos a ser unos simples vendedores en la plaza*<sup>163</sup>, pues ante la relación entre iguales no se concibe el menosprecio por la capacidad del otro y el mensaje del maestro sería confuso si de momento aconseja al estudiante diciendo frases como: *“si usted no estudia no puede salir adelante*<sup>164</sup> y en otro niega la posibilidad de progreso.

El profesor se convierte, entonces, en el motor para que el estudiante opte por *“decidir que hacer en la vida y [así] salir adelante más no quedarnos en una misma base sino tratar de cada día progresar mejor*<sup>165</sup>; al observar este relato con sumo detalle puede identificarse que es afín a la concepción de educación como progreso tan cercana a las políticas internacionales de intervención social; se educa a la población vulnerable para soñar y superar los obstáculos de cualquier contexto o situación adversa. De igual manera, si con las anteriores aproximaciones se regresa a las concepciones de maestro que identificaron Paquay y Wagner<sup>166</sup> se observa que la descripción que hacen los sujetos del maestro encuentra gran afinidad con el paradigma que describe al maestro como *“una persona que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal*<sup>167</sup>, mientras que los relatos que evidencian la interpretación y los anhelos que tienen los niños y jóvenes hacia el mismo personaje; presentan gran afinidad con un profesor que a su

---

<sup>162</sup> *Ibíd.* r.r. 122-125.

<sup>163</sup> GF03-9SC. r.r. 415-420.

<sup>164</sup> EP01. r. 126.

<sup>165</sup> EP01. r.r. 35-36.

<sup>166</sup> PAQUAY, Léopold. WAGNER, Marie-Cécile. Op. Cit.

<sup>167</sup> *Ibíd.* p. 224.

vez es “un actor social que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antrosociales de las prácticas cotidianas”<sup>168</sup>.

Pero como se advirtió en las primeras páginas de este escrito, los resultados aquí dispuestos no son absolutos, ni responden a las necesidades de todos los contextos; por ello no queda más que generar espacios, ya sea desde la academia o la propia práctica, que orienten a la reflexión sobre las realidades próximas de niñas, niños y jóvenes. Por ahora, es preciso exponer un óleo de maestro (de los tantos que pueden existir) con pinceladas de niño a sabiendas que la labor no está concluida, pues la textura y sensibilidad que pueda transmitir esta obra se modifica con las dinámicas del contexto social, escolar e intersubjetivo de los participantes. A continuación se presenta el concepto de maestro reconstruido con los relatos de niñas, niños y jóvenes:

#### **4.4. ÓLEO DE MAESTRO CON PINCELADAS DE NIÑO: UN CONCEPTO, MUCHAS VOCES**

*El maestro, también conocido como profesor, docente o educador, es una persona que cumple con la función social de enseñar y educar a los niños y jóvenes con el fin de transmitir y preservar el conocimiento. Cualquier persona puede convertirse en profesor, incluso los padres y madres lo son para el niño en sus primeros años de vida, pero es importante que las personas que lo quieren ser tengan unas cualidades que se llamarán “especiales”, como el amor por los niños, la paciencia y la justicia.*

*Por otra parte, aunque una persona tenga las cualidades especiales no es suficiente si se quieren enseñar conocimientos académicos en un colegio o escuela; para eso deben asistir a la universidad (donde también asisten las personas que quieren ser médicos o ingenieros) y obtener el título en una asignatura, pero lo que sí se puede enseñar sin tener un cartón son las cosas*

---

<sup>168</sup> Ibid. p. 224.

*que sirven para la vida, como a resolver problemas personales y no tener vicios, que es a lo que también se le llama “ser persona”.*

*Cuando a un profesor le interesa que su estudiante sepa “ser persona” muestra interés por él y busca educarlo; pero no a todos les interesa esto, pues así como hay profesores buenos, también los hay malos, así como tienen cualidades, tienen defectos y otras veces, son buenos y malos a la vez. Entre algunos defectos del maestro está que se pone de mal genio muy fácilmente y entonces grita, también que amenaza con el observador; él hace estas cosas porque quiere asustar al niño para que no se porte mal, pero lo cierto es que esta estrategia no funciona porque algunos niños no se asustan con el observador, se ponen bravos y luego quieren “montársela al profesor”, es decir, buscan irritarlo. “Montarla” es algo que hacen los estudiantes, pero los maestros también lo hacen, ellos “la montan” poniéndoles quejas a los papás, lo que es malo para los niños porque si bien el profesor puede regañar al estudiante, sólo sus padres pueden castigarlo físicamente. Por esto los estudiantes buscan portarse bien, sacar buenas notas y pasar el año, lo que de paso le agrada al profesor, aunque hay algunos niños a los que esto no les importa.*

*Ser maestro es difícil, porque no es fácil pararse en un salón a dar clase, también hay que saber mucho de la materia por si le hacen una pregunta y saber explicar hasta que el estudiante entienda; además tiene que aguantarse a los estudiantes que la montan, ser justo, es decir no “tenerle cuello” a ningún estudiante para pasarlo sin importar que éste le caiga bien.*

*Aún con todas estas cosas el maestro es muy importante porque siempre tiene que existir alguien que le enseñe a los otros las cosas, si no existieran maestros la gente iría por ahí sin saber y hacer nada; entonces lo mejor que se puede hacer es tratarlo con respeto y como si fuera una persona normal y corriente para que él establezca confianza y se convierta en un amigo.*

Si se hace un breve recorrido del concepto emergente por los referentes teóricos indagados, se encuentra cierta similitud con los planteamientos

esbozados por Durkheim y que son propios de la sociología de la educación, principalmente porque se recalca la importancia de que el maestro exista debido a la función de transmisor de conocimiento de una generación a otra y adicionalmente, porque los actores consideran inconcebible que las personas aprendan por medios alejados de la estructura conformada por educación-escuela-maestro.

En cuanto a la postura historiográfica es necesario destacar que los participantes no contemplan al educador como el producto histórico de una secuencia de hechos, aunque de manera implícita, advierten la necesidad de plantear unos contenidos educativos y un perfil de hombre a quien debe enseñarse con base en la sociedad deseada, lo que se muestra cuando plantean la necesidad de enseñar para resolver problemáticas de la vida cotidiana.

Por su parte, la postura genealógica es más cercana a la estructura del relato que hacen los niños y niñas sobre el maestro, puesto que en sus descripciones no sólo se plantea la función del educador y las diferentes formas de interactuar con él, como también se explican por qué es importante<sup>169</sup> y bajo qué acuerdos<sup>170</sup> se debe desenvolver su quehacer.

Ya para finalizar y sin desconocer las anteriores reflexiones, cabe destacar que la aproximación teórica con la que más coincide el retrato de maestro con pinceladas de niño es la recopilada por Paquay y Wagner<sup>171</sup> en el imaginario social que esboza al maestro como una “persona que está en

---

<sup>169</sup> Por ejemplo en la entrevista en profundidad EP03-r.r. 8-9 cuando se afirma que el maestro es importante porque gracias a sus enseñanzas los niños pueden “defenderse” cuando crecen y son adultos. (Ver numeral 4.1. ¿Quién es el maestro? de este documento, página 57)

<sup>170</sup> Ver memorandos analíticos (anexos) en los que se describen características del maestro como: justicia, amor por los niños, trato igualitario, paciencia, entre otros aspectos.

<sup>171</sup> PAQUAY, Léopold. WAGNER, Marie-Cécile. Op cit. p 224

relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal”<sup>172</sup>, lo que permite reafirmar el papel de la construcción colectiva en las diferentes formas de concebir la realidad próxima de los sujetos. Así, los niños y las niñas han establecido acuerdos en los que confluye un imaginario de maestro que se argumenta desde una función social y que demanda de unas características (innatas y adquiridas) que definen su identidad.

Ahora, la reflexión que demandan estos resultados, llevará a indagar sobre la mediación que se necesita entre estas visiones para que el maestro, en su actuar profesional, sea pertinente al contexto en el que desenvuelve su quehacer.

---

<sup>172</sup> Ibid.

## **EL CAMINO NO ESTÁ TRAZADO Y SERÁ TODO UN RETO RECORRERLO: CONCLUSIONES PARA NUEVOS RETRATOS**

¿Qué queda por decir después del éxtasis que produce la contemplación de un retrato? Aquí no es importante si el retrato es fiel o no a la realidad, más aún cuando niños y jóvenes han expuesto sus imaginarios con textura, color y brillo. Sin embargo, en esta representación de lo que es un maestro, profesor o docente cabe destacar la importancia prestada a la relación entre el educador y el estudiante, una relación mediada por principios como la igualdad, el respeto y la imparcialidad. Atrás quedaron los valores de la educación tradicional en la que el niño mira con temor al adulto; sí, se reclama respeto por el maestro y se le reconoce su autoridad, pero también se le exige trato igualitario, justicia y respeto por el estudiante, aspectos no muy diferentes a los que pide la sociedad y empiezan a pedir los sectores más vulnerados.

El maestro toma una función social en la que se le exigen aportes para la transformación de la sociedad, por eso se convierte en ejemplo de superación, consejero y amigo que recurre a la propia experiencia de vida para enriquecer a las ávidas mentes del mañana. Caben aquí más relatos y más pinceladas que muestren otras perspectivas sobre el maestro, pero ya no será en este espacio sino el de otros autores inquietos. Para las nuevas búsquedas habrá otros rumbos, algunos que aboguen a la cultura, otros tal vez a la generación de propuestas con base en los relatos y con el tiempo el interés por el maestro tendrá otra visión que explorar, la de las niñas, los niños y los jóvenes.

Esta es sólo una voz en el mar de los imaginarios infantiles, entonces...  
“¡maestro!... ¿sabes qué esperan de ti tus estudiantes?”.

## BIBLIOGRAFÍA

ANTÍA DE CABRERA, María Teresa y otros. La Universidad Adolescente. Bogotá: RESURGIR-FES. 1994.

BÖHM, Winfried. La “imagen” del maestro en el correr de la historia. En: Revista Educere: Trásvase. [En línea] Año 10. N° 32. (2006) <<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/publectronicas/educere/vol10num32/trasvase1.pdf>>

DAY, Christopher. Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea. 2006.

DE ZUBIRÍA, Julián. Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani. 1994.

DURKHEIM, Émile. Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: Hispanoamérica. 1986.

ESCOBAR, Juan Diego. Lo imaginario: entre las ciencias sociales y la historia. Medellín: Eafit. 2000.

FORERO, Ana Rita. ¿Es fácil la comunicación con los niños?: hacia un maestro democrático. Bogotá: FES. 1994.

FUNDACIÓN FES-COLCIENCIAS. Proyecto Atlántida: estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Bogotá: FES. 1995.

GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI. 2004.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos-Convenio Andrés Bello. 2004.

PAQUAY, Léopold. et all. La formación profesional del maestro: estrategias y competencias. México: Fondo de cultura económica. 2005.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Los maestros colombianos. Bogotá: Plaza & Janés. 1986

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Disponible en: <http://buscon.rae.es/drae1>

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia. 2002

TARDIF, Mauricio. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea. 2004.

UNIGARRO, Manuel. Introducción a las teorías educativas. Bucaramanga: UNAB. 1999

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica. 1988.

# ANEXOS

## ANEXO A.

### Memorando descriptivo de entrevista en profundidad 01

Entrevista en profundidad: EP01  
Actor entrevistado: Joven, mujer de 15 años. Grado 9 de secundaria  
Código de identificación: J7

A continuación se identifican las temáticas abordadas durante la entrevista a profundidad número uno:

#### 1. Diferencias entre los profesores de primaria y los de secundaria:

Existen diferencias entre la primaria y la secundaria:

*"[...] sí porque cuando uno estaba pequeñito pues los profesores eran como más tiernos con uno, más dulces por lo que ya pues uno luego aprendía muchas cosas, trataban de enseñarle como si fuera una casa, eh asociarlo a uno para que uno no se aburriera en la clase, para que uno estuviera pendiente, activo y que pues ahora ya más bien lo que quieren hacer con nosotros es colocarnos en sí como una meta y guiarnos por un camino para que nosotros seamos por ejemplo profesionales [...] es en sí qué personas vamos a ser [...] que nos vamos a decidir a hacer en la vida y pues salir adelante más no quedarnos en una misma base sino tratar de cada día progresar mejor" r.r. 27-33, 35, 36-37*

#### 2. Significado de aprendizaje:

*"[...] el conocimiento que uno va adquiriendo cada día, aprendizaje en sí... eh... ir conociendo varias cosas, aprendiendo de las cosas nuevas mas no de las anteriores, sí, ir renovando ese conocimiento" r.r. 41-43*

*"[...] El aprendizaje empieza pues desde pequeñito, empieza por cosas menores." r.r. 52-53*

*"[...] uno nunca va a terminar de aprender porque siempre van a haber cosas nuevas y uno tiene que ir renovando ese conocimiento, cada día salen cosas nuevas [...]" r.r. 58-60*

*"[...] uno siempre va a estar adquiriendo ese conocimiento eh mirando las cosas, siempre uno va a descubrir cosas diferentes que pues, puede que las vea todos los*

*días pero no las comprende, yo digo que de cada situación uno aprende muchas cosas". r.r. 75-78*

No siempre se aprende:

*"[...] pero pues no siempre uno puede estar aprendiendo, eso sí hay veces que uno no puede aprender nada". r.r. 73-74*

Se aprende "conocimiento educativo":

*"[...] el conocimiento, en sí el conocimiento educativo por ejemplo matemáticas, español, ética" r.r. 46-47*

Cómo se aprende:

*"[...] Tratar de ver las cosas por los puntos fáciles más no por los difíciles, tratar de también comparar con las cosas cotidianas". r.r. 53-54*

*"[...] yo creo que uno aprende depende la forma como vea las cosas y también va en la actitud de una persona, como quiera aprender". r.r. 56-58*

*"[...] depende de los métodos que nos guían los profesores porque hay métodos complejos que uno no entiende y hay métodos muy fáciles." r.r. 230-231*

*"[...] a mi me gusta cuando los profesores empiezan a explicar con gráficos, o sea los gráficos son algo que uno entiende muy fácilmente. O... que lo relacionan con otras cosas con la vida cotidiana, problemas de la vida, por ejemplo en matemáticas la profesora utiliza... que el papá, los hijos... o sea cosas así que uno se acuerda por ejemplo en una evaluación de los problemitas que la profesora colocó". r.r. 230 - 237*

*"Uno siempre se va a acordar es por los dibujos o por las cosas, eh, que más les llamen la atención más que las letras o que en sí los números y todo." r.r. 237-239*

En qué lugares se aprenden cosas:

*"[...] no hay cosas que uno pueda aprender, de pronto ya las puede saber, de eso también depende el lugar, la situación, la hora, todo eso, por ejemplo uno lugares donde puede aprender es en la casa, en el colegio, por ejemplo un paseo con la familia, cualquier parte uno puede estar aprendiendo cosas nuevas". r.r. 69-73*

*"[...] uno todos los días sí le enseñan algo diferente, uno aprende algo diferente." r.r. 78-79*

Quiénes aprenden:

Los profesores aprenden:

*"[...] los profesores cada día van aprendiendo a cómo manejar por ejemplo a los alumnos, eh, cómo educar mejor a los compañeros, sí? A los estudiantes, cuáles son los mejores métodos de enseñanza, sí? Cómo manejar a una persona rebelde en el salón o cómo pueden elogiar a una persona que sea inteligente [...] entonces los mismos estudiantes son los que enseñan a un profesor." r.r. 86-90, 98-99*

Para qué se aprende:

*"[...] el aprender encierra muchísimas cosas [...] si uno sabe las cosas se le va a facilitar hacer ejercicios, hacer las cosas cotidianas, todo se le facilita si usted lo sabe, en cambio si no lo sabe le toca empezar a buscar [...] porque si uno no tiene ningún conocimiento cómo va a realizar las cosas, pues algún día tendrá que aprenderlas para poderlas realizar." r.r. 103, 104-106, 106-108*

*"[...] siempre ese conocimiento o ese aprendizaje nos va a servir para realizar fáciles las cosas y para poderlas realizar sin ninguna dificultad porque por ejemplo cuando uno sabe algo lo hace de una vez." r.r. 108-110*

3. El profesor pone como ejemplo su historia de vida personal para motivar al estudiante a superarse:

*"[...] ellos saben y han pasado por las mismas situaciones que un joven, saben lo difícil que ha sido por ejemplo entender alguna materia, si? Superarse en la vida, o pagarse los estudios" r.r. 123-125*

*"[...] lo están ayudando con sus propios ejemplos de su vida para que le sirvan a uno, o experiencias, o las cosas malas que les han pasado". r.r. 143-145*

Cómo usa el profesor su vida personal como ejemplo de superación:

*"[...] la mayoría de profesores que yo he tenido eh, le dicen a uno que [...] para estar bien hay que comenzar desde cero y que ellos empezaron por ejemplo vendiendo bananos o vendiendo cosas así y que pues con eso pudieron pagar sus estudios y que ahorita son unos profesores que pues tienen un buen sueldo y que pueden sobrevivir." r.r. 136-137, 138-142*

*"[...] muchas veces dicen los errores que han hecho, eh... sí, las cosas que de pronto los hicieron sufrir más adelante y que pues quieren que uno no caiga en la misma situación o el ejemplo también puede ser de cosas buenas de cómo*

*[...]empezar a ser una persona humilde pero siempre trazándose una meta, trazándose las metas han podido lograrlo y pues ellos la mayoría se trazan las metas de profesores y las cumplen, em... casi ninguno fracasa, tonces que si uno se puede trazar esa meta también lo puede lograr.” r.r. 147-151, 151-154*

#### 4. Diferencias entre profesor, maestro y docente:

##### Profesor:

*“[...] la palabra profesor suena como muy común, o sea un profesor es una persona normal, o sea un profesor para uno no lo toma como un amigo” r.r. 338-340*

##### Maestro:

*“[...] el maestro ya es como esa persona... se centra más en la palabra, más en la enseñanza, como en el aprendizaje, es como una persona como uno que ya la toma como un amigo, como algo personal, como algo más íntimo” r.r. 340-343*

##### Docente:

*“[...] pues yo por lo menos casi no uso esa palabra. Yo creo que nunca la he usado, nunca le he dicho a un profesor docente o algo así” r.r. 347-348*

*“Docente es una palabra que la usaban antes, pero ahora la usan más de burla, sí porque yo he escuchado, pero ya es como por burlarse de los profesores” r.r. 351-353*

*“[...] dicen que esa palabra [docente] es ya `de los años de no sé qué´ y empiezan así, entonces por eso no la utilizan... utilizan es profesor y maestro.” r.r. 356-358*

#### Características de un profesor:

*“[...] tienen que tener mucho amor, la paciencia, eh... saberse controlar a sí mismo, tener ese autodomínio [...] el ser justo”. r.r. 167-169, 173*

*“[...] un profesor necesita muchísima paciencia porque pues uno es conciente de cómo los alumnos, eh... hay veces que también sacan la rabia a los profesores”. r.r. 163-165*

*“[...] tenerle amor a los niños porque hay personas que odian los niños y cómo van a ser profesores”. r.r. 166-167*

*"[...] hay profesores que se agarran a pelear con los jóvenes, entonces pues si un profesor no tiene esa capacidad de controlarse pues, no puede ser profesor." r.r. 169-171*

*"[...] tener cierta justicia, tratar de visualizar qué personas se portan bien y quién no". r.r. 177-178*

*"Tratar de conocer como persona a cada estudiante, tenerlo como amigo mas no como un estudiante normal, o sea hacerse amigo de los estudiantes y así la relación será mejor en un salón de clases." r.r. 178-180*

Observan el "progreso educativo" de un estudiante:

*"[...] yo digo que es lo que uno va aprendiendo cada día, o sea ellos están pendientes de que si usted aprendió ésto y de si usted no lo aprendió o cómo se le facilita a usted para aprenderlo" r.r. 464-466*

*"[...] si uno lleva tiempo con ese profesor... ellos lo analizan a uno, miran en qué puntos uno es débil y en qué punto es fuerte entonces tratan de ayudarlo en esos puntos fuertes" r.r. 467-469*

*"[...] el progreso va en todo, tanto como estudiante a profesor, a como amigo porque los profesores siempre están viendo en uno... emm... qué debilidades tiene, como por ejemplo, si uno habla en clase tratan de recomendarle a uno hable menos [...] que `si usted es débil por esto de pronto puede caer en otras cosas, o si usted es fuerte en esto puede ser fuerte en tal cosa, entonces póngase las pilas´ le dicen los profesores a uno, entonces todo gira en torno de una cosa, a los profesores y en sí a la relación con esos alumnos." r.r. 491-494, 494-497*

Cualquier persona puede ser profesor:

*"[...] yo digo que es como una dotación que tiene un persona [...] Pues no es que esté destinado para ser profesor sino que se traza una meta de ser profesor y lo logra." r.r. 156, 158-160*

El profesor entabla amistad con algunos estudiantes:

*"[...] un profesor siempre trata de elegir a unos cuantos, los profesores nunca se hacen amigos de todos porque pueden haber genios contrarios y que pues no se alinean" r.r. 184-186*

*"[...] hay profesores que llegan y hablan con una persona y se hicieron amigos de una vez, que pues se les facilita mucho, en cambio hay con otras personas que no, hay personas muy tímidas que no se atreven a hablar con los profesores, le tienen es como ese miedo" r.r. 186-190*

*"[...] un profesor abierto se hace de muchos amigos, pero ese profesor que es tímido la gente le da también como esa timidez de hablar" r.r. 196-198*

*"[...] uno trata siempre es de que los profesores empiecen a hablarle a uno [...] aunque pues uno de estudiante siempre debe tratar de hablar con ellos" r.r. 198-199, 201-202*

### Los profesores se preocupan por los estudiantes:

*"[...] los profesores se preocupan porque saben que se va a perjudicar es uno porque ellos ya tienen su conocimiento, ellos ya saben". r.r. 298-299*

*"[...] ellos tratan de que uno no sufra sino más bien vaya llevando el estudio suavemente, que vaya entendiendo cada cosita, que si uno no entiende lo más fácil entonces lo más difícil ya va a ser imposible entenderlo, ellos tratan es que uno siempre pues, entienda las cosas y que a final de año aprenda algo". r.r. 302-305*

### Importancia que tienen los profesores para los estudiantes:

*"[...] lo más importante de un colegio son los profesores porque mire que hay niños que lloran, gritan cuando los llevan al colegio y... pero, es por la profesora." r.r. 398-400*

*"Hay niños que los sábados quieren ir a estudiar, por qué, porque quieren a los profesores, se sienten bien con ellos, entonces como se expresen los profesores hacia ellos, ellos se van a expresar con los profesores." r.r. 402-404*

*"[...] los niños, depende de las profesoras, aman al colegio, o aprenden más fácil. Porque los profesores dicen: `mire esfuércese´ o tal cosa, o: `venga la ayuda, mire esto es aquí así´ y los niños se guían por ese camino y se les hace más fácil aprender." r.r. 407-410*

### Cómo sería el mundo si no existieran los profesores:

*"[...] sería un caos total porque todas las personas sin que, sin que, sí? sin que tuvieran el conocimiento, pues les tocaría con una sola persona que... manejara el mundo, sí? más que todo estar dependiendo de otras personas." r.r. 529-532*

*"[...] también sería algo bueno porque de pronto cada persona se infundiría así mismo el aprender por sí mismo y no por un profesor, o sea ya sería más independiente, ya eh... por ejemplo una persona eh, `yo mismo voy a aprender´ pues se presentarán problemas de que uno no puede entender algunas cosas porque pues, uno no todo no lo entiende, pero pues ahí serían los inconvenientes de que uno puede aprender pero en sí pues, lo chévere sería que cada uno sería*

*independiente y que pues cada uno desarrollaría su propia personalidad más no la que le guíe un profesor.” r.r. 532-539*

El profesor influye en la “personalidad” del estudiante:

*“[...] depende de los profesores que tienen así se comportan los estudiantes, a veces usted ve los niños que... los niños aprenden a ser callados, a ser juiciosos, a ser limpios, o a ser organizados y eso es por los profesores” r.r. 542-545*

*“[...] cuando uno está pequeño uno se fija de cada detalle de los profesores, si ve que es desorganizado, entonces a uno se le hace fácil ser desorganizado, entonces si ellos le colocan a uno una disciplina de que uno sea tal cosa, de que miren que sean ordenados, le enseña hábitos de aseo en el colegio, uno siempre los va a tener en la vida, siempre porque eso a uno nunca se le olvida” r.r. 546-551*

Algunos profesores irrespetan a los estudiantes y no los “quieren”:

*“[...] hay profesores que no tienen como ese amor a las personas o a los alumnos... y tratan de irrespetarlos, muchas veces, violando sus derechos... eh, por ejemplo viendo malas calificaciones y no permiten que reclamen o ponen calificaciones malas así el estudiante haya presentado todas los trabajos, los lleve bien” r.r. 475-479*

*“[...] hay profesores que tratan de irrespetar en el sentido de que han abusado de los alumnos, o sí? tratan de tocar a algún alumno, también... emm... no tanto físico, sino verbalmente, también pueden... siendo groseros, diciéndole malas palabras a los estudiantes, tratándolos mal y a uno le afectan mucho las palabras... a los estudiantes.” r.r. 479-483*

*“[...] trata siempre de mirar siempre los errores más no las fortalezas que tenga o las cosas buenas, está pendiente en qué momento se equivoca para regañarlo, pero no se da cuenta de las cosas buenas.” r.r. 484-489*

5. Significado del término “ligue”, “ligar” o “ligarse”:

*“cuando unas personas se pueden llevar bien [...] uno siempre utiliza esa palabra es como una persona que tiene muchas cosas en común con la otra, entonces pues sí, se pueden llevar bien” r.r. 207, 207-209*

6. Significado del término “cargar la bronca”:

*“[...] no se van a llevar bien y tratan más bien de estar alejados cada uno. [...] las personas que siempre se tienen rabia las unas a las otras.” r.r. 220-221, 223-224*

## 7. Elementos del contexto o realidad próxima:

*"[...] uno a veces está en la casa y quisiera que estuviera estudiando porque uno sabe que allá va a encontrar amigos, que uno tiene profesores, que si usted tiene un problema los profesores, eh la mayoría de veces, lo ayudan a uno o le dan un consejo bueno, entonces uno se siente casi más a gusto en el colegio que en la casa porque en la casa uno ve que los papás están ocupados o trabajando y pues uno no siente ese espacio para uno y en el colegio puede que lo sienta." r.r. 245-251*

*"[...] hay veces que uno les cuenta [los problemas] más a los profesores porque sabe que ellos le tiene una confianza a uno y que pues, uno sabe que no le van a pegar, ni lo van a regañar, ni nada, sino que lo va a aconsejar de una buena manera... en cambio si uno le cuenta al papá o lo regaña, o le pega, entonces uno siente a veces como más miedo de contarle a los padres." r.r. 264-268*

*"Acá como la mayoría somos de escasos recursos, entonces no tenemos para los libros, pues para que de treinta personas, cinco tengan libro entonces queda muy complicado porque unos van a ir más adelantados de otros" r.r. 453-456*

## 8. Significado de "regañar":

*"[...] uno siempre utiliza esa palabra regañar es pues, alzarle la voz a una persona, tratar de culparlo de algo [...] de echarle la culpa a una persona de que 'mire usted hizo tal cosa', no es nada positivo más bien es negativo de cosas que uno hace, hay veces son justas o hay veces son injustas." r.r. 271-273, 273-275*

*"Cuando uno comete algo malo, pues uno sabe que es justo el regaño o pues como la... la llamada de atención, un llamado de atención que le hacen a uno y pues a veces sí pues, son injustos los llamados de atención." r.r. 276-278*

*"Suena mejor la palabra 'llamada de atención' que 'regaño'" r.r. 278-279*

## Los profesores "llaman la atención":

*"[...] los profesores no se sientan tanto a regañar, sino que puede que a veces le llamen a uno la atención, pero no es así un regaño fuerte ni nada porque los profesores saben que son estudiantes mas no familia, ni nada, entonces no tratan de meterse como en problemas y solamente llaman la atención cuando ven que uno está haciendo algo grave". r.r. 281-285*

## Situaciones leves o graves que ameritan una llamada de atención o un regaño:

*"[...] por ejemplo estar hablando en un momento en clase, entonces dicen 'por favor' o 'háganme el favor, silencio' entonces, pues eso es un llamado de atención leve." r.r. 288-290*

*“Grave es ya cuando uno va perdiendo la materia, entonces ya él le llama la atención `mire que usted no se ha puesto las pilas, que no sé qué, que va a perder el año´ entonces, ya es preocupante para los profesores, ahí sí va ya como grave, un regaño grave que le hacen a uno” r.r. 290-294*

El regaño es en público:

*“[...] es en público y pues eso es lo que a uno como que... a veces lo achanta a uno que el profesor lo para y `a ver señorita´ y uno como que `uy qué pasó acá´, entonces sí pues, a veces a uno le da más pena que el profesor se pare y lo regañe.” r.r. 313-316*

*“[...] piensan que por achantar a una persona se va a quedar quieta toda la clase, pero hay veces que no es así, que por achantarla entonces empieza es a molestar más” r.r. 229-231*

*“[...] mis compañeros a veces cuando los regañan molestan más como para sacarle la rabia al profesor” r.r. 331-332*

Como desea el estudiante que se le regañe o se le llame la atención:

*“Yo diría que sería mejor cuando una persona llama personalmente a otro, o sea cuando lo tratan personalmente, en privado, la persona lo toma como más en serio. La persona siente que de verdad el regaño fue para él y que las cosas ya van en serio y no es un juego” r.r. 316-319*

*“[...] cuando se para el profesor, a veces, lo toman es de burla, o le responden al profesor, pero no de una manera buena, sino de una manera mala [...] porque se siente como avergonzado ante los demás estudiantes, entonces tratan como de quedar en alto o quedar bien por eso es que contestan y a veces se forman polémicas por simples llamados de atención.” r.r. 320-321, 323-325*

*“Cuando lo hacen en privado ya ellos [los estudiantes] se quedan quietos o no molestan y se toman ese regaño en serio.” r.r. 332-334*

9. Diferencias entre enseñar y educar:

Enseñar:

*“[...] la enseñanza pues, a usted todos los días le enseñan algo, por ejemplo hasta hacer un arrocito cualquier cosa, o hacer una fórmula.” r.r. 364-366*

Educar:

*"[...] educar es más bien como de tratar de... em... inculcarle a uno un valor, por ejemplo los valores, tratar de que se guíen por ese caminito" r.r. 362-364*

*"[...] educar es diferente, es como ser persona, sí? como enseñarle a ser una persona, a ser algo que valga ante la sociedad, o sea como un profesional" r.r. 366-368*

Significado de "ser persona":

*"[...] ser `persona´ es tener como cualidades, tener tanto debilidades, como fortalezas, o sea porque hay personas que usted dice `uy no, esa persona es sin corazón´ y eso no es una persona porque actúan como un animal porque no piensan, no sienten ni nada" r.r. 370-373*

*"[...] una `persona´ es aquella que siente y que tiene la cabeza en el puesto, que trata de mirar las cosas por la manera lógica mas no por la ilusión o por la imaginación" r.r. 373-375*

*"[...] ser `persona´ es también cultivar esas cualidades como el amor, la justicia, todas esas cosas que uno puede reflejar con las demás personas" r.r. 375-377*

10. Diferencias entre explicar y profundizar:

*"[...] explicar es... ellos, es como sacar de un libro y escribirlo en el tablero" r.r. 423-424*

*"[...] explicarlo es ahí copiarlo y pues hacer la solución, en cambio profundizarlo es darle al estudiante las razones de dónde sale, por qué tal cosa, tal cosa cómo termina, cuáles métodos aparte de este hay" r.r. 426-428*

*"[...] explicar, pues yo digo, que es solo copiar el problema y darle la solución porque mire que hasta las soluciones las sacan de los libros y dicen que eso es una explicación." r.r.*

Razones por las que el profesor copia del libro:

*"[...] hay profesores que no entienden cuando lo van a enseñar a uno, o se les ha olvidado, de pronto no sé... llevan vario tiempo de que no han visto esas cosas, entonces cuando ya le van a enseñar a los alumnos, entonces ya se les ha olvidado y entonces sacan los libros y pasan del libro al tablero." r.r. 434-438*

Explicar "copiando de un libro" es lo mismo que "dictar":

*“casi que es lo mismo que dictar porque hay veces que dictan el tablero porque hay veces que copian en el tablero y uno copia y copia, o a veces verbalmente, se paran y leen la información y uno tiene que ir copiando” r.r. 442-444*

*“[...] con un libro el profesor dicta a todos los alumnos y pues así se aprende por igual [porque no todos los estudiantes pueden comprar los libros], pero pues yo no sé, la mayoría de los profesores dicta de los libros es porque de pronto pues, se les ha olvidado o porque no sé, de pronto pues para dar la información más exacta la dictan del libro.” r.r. 456-460*

## 11. Diferencias entre evaluar, calificar y poner una nota:

*“[...] todo tiene que ver con las... con los resultados de un estudiante” r. 501*

*“[...] hay veces que, eh, colocar una nota pues es ya el resultado de varias cosas, eh, por ejemplo de varias tareas, las evaluaciones y hacen pues así... el resultado, hacen el total de todo eso en una sola nota y ya luego la pasan a las planillas.” r.r. 502-505*

*“Calificar es cuando le ponen a uno en la tarea ‘chulito’ o bien” r.r. 505-506*

*“[...] evaluar es mirar de cada tema qué aprendió uno y colocar la nota” r.r. 506-507*

## Cómo mide el profesor los resultados del estudiante en el “comportamiento”:

*“[...] con el comportamiento se evalúa [...] la actitud que tenga la persona y así como los profesores ven como se comporta en clase, es la responsabilidad que tienen con los trabajos porque si ve que es una persona fresca, que no pone atención, que habla en clase... dicen: ‘a no, a esta persona no le interesa, esa persona por eso no trae los trabajos’” r.r. 510, 510-514*

*“[...] hay veces que los pelados inventan de que ‘no es que estaba trabajando’ o que ‘se presentó un problema’ tonces, depende de como la actitud que tengan en clase, esa nota puede subir o puede bajar.” r.r. 515-519*

*“[...] los profesores van mirando el comportamiento de uno y a veces pues sí, uno tiene razones para estar por ejemplo deprimido en clase o algo así, entonces ellos tratan de mirar si es justo o no.” r.r. 519-522*

## **ANEXO B.**

### **Memorando descriptivo de entrevista en profundidad 02**

Entrevista en profundidad: EP02  
Actor entrevistado: Joven, mujer de 15 años. Grado 9 de secundaria  
Código de identificación: J11

A continuación se identifican las temáticas abordadas durante la entrevista a profundidad número dos:

#### 1. Diferencias entre las palabras maestro, profesor y docente:

*“O sea, las palabras tienen diferencia porque a maestro se le llama a muchas otras cosas que no son precisamente los profesores o los que enseñan. Ehh, cuando me habla de docentes ahí si entiendo de una vez que es un profesor, o sea, pero de las tres palabras que usted me acaba de nombrar a mi se me haría desconocida si me dijera un maestro y yo le preguntaría qué clase de maestro, porque puede ser un maestro de obra, ¿sí?, puede ser un maestro de... [Continúa] Puede ser un maestro de muchas cosas.” r.r. 12-18, 20*

*“o sea si nosotros vemos el maestro que trabaja en un colegio y el profesor... o sea es lo mismo, cumplen la misma función [...] no hay ninguna diferencia son el mismo con diferente nombre, es la misma persona.” r.r. 598-599, 602-603*

#### Profesor:

*“El profesor es aquel que está para enseñar y dar a entender los conocimientos que él tiene hacia otras personas, ¿sí?, entonces si usted me dice profesor, bueno, profesor es tal y tal.” r.r. 22-24*

*“Lo que pasa es que cuando a nosotros nos hablan de profesores uno dice es aquel que va diariamente a una institución, enseña matemáticas, sociales, biología; es aquel que tiene un cartón de bachiller, es aquel que ha estudiado en la universidad, o sea, tiene títulos.” r.r. 96-99*

#### El buen profesor:

*“[...] el profesor, el buen profesor, el profesor que sabe tratarlo a uno como amigo y como alumno dice “uy y eso qué le pasó que lo veo tan contento, vamos progresando, así me gusta” y siempre está pendiente de los alumnos, no se encierran allá en su tablero de profesor porque él es el serio y tiene que poner ejemplo” r.r. 323-327*

*"[...] o sea eso es un buen profesor, que aparte que enseña quiere extender esa relación con el alumno, yo quisiera que todos los profesores fueran así [...] o quisiera que todos fueran así, sí porque se le hace a uno como más agradable ir al colegio todos los días" r.r. 413-414, 416-417*

### Sentir del estudiante ante el profesor:

*"Como hay profesores que uno quiere y como hay unos profesores que apenas uno los ve llegando le provoca es ay! Salirse, cogerlos, cerrarles la puerta en la cara, no dejarlos dictar, eso es de todo, igual a los profesores tienen el alumno que lo ven y "ay que chévere, que vino!" o algo así y si no lo ven "ay por qué faltaría?" como está el que "no vino, ay alabado sea Dios que no vino, al fin!" " r.r. 389-394*

*"[...] cuando uno está aburrido en el salón que quiere salirse o algo así, llega el profesor que a uno le cae bien, entonces uno como que (sonríe) se hace por ahí o se concentra solo en el profesor y como el profesor le cae a uno bien uno como que se olvida de que el resto existe, mientras si llega el profesor aburrido y ellos [los compañeros de clase] hay haciéndole presión y uno como que "uy!" ya desesperado, uno como que explota y termina es diciendo, gritando, peleando, algo así." r.r. 427-434*

### Maestro:

*"Pero si usted me dice un maestro y yo le pregunto, maestro de qué, entonces un maestro, o sea que es maestro de una obra, entonces uno dice que es el que trabaja en eso." r.r. 24-26*

### 2. Significado de enseñar:

*"Enseñar es dar a entender cosas que muchas personas no saben, llenar de conocimiento hacia la otra persona, y traer conocimiento que uno sabe pero que la otra persona no sabe. [Continúa] Es saber, saber sobre un tema que uno no sabía, o sea, cuando uno no sabe algo el profesor le enseña, es saber y entender y es esa clase de información." r.r. 32-34, 36-38*

*"[...] coger algo que yo sé... pero enseñar por lo menos un chisme y yo lo comunico." r.r. 138-139*

### Cuando se enseña:

*"Pues en la vida, o sea, para mi siempre en la vida uno va a estar aprendiendo y otras personas enseñándole y de lo que uno sabe a otras personas enseñándole,*

*¿si?, o sea uno en la vida siempre va a estar aprendiendo, se enseña cuando hay muy poco conocimiento de algunas cosas.” r.r. 43-36*

Quiénes enseñan:

*“En si todo el mundo tiene la capacidad de enseñar lo que pasa es que hay algunas cosas que no son buenas aprender y esas cosas se enseñan, o sea, todo en esta vida se aprende, todo en esta vida a uno se lo enseñan, le enseñan hasta como tomarse un caldo.” r.r. 50-53*

Cosas buenas que se aprenden:

*“Un ejemplo de cosas buenas, uno aprende a leer, uno aprende a admirar y uno aprende, pues a mi me parece también bueno lo que uno aprende en el colegio, que aunque a uno no le gusta son necesarios.” r.r. 56-58*

Cosas malas que se aprenden:

*“Las cosas malas que uno aprende, a fumar, a tomar, a la calle, la grosería, eh una serie de cosas que hoy en día es muy común.” r.r. 60-61*

Valor de las cosas buenas y las cosas malas que se aprenden:

*“Porque las cosas malas, o sea todo esto se aprende estando en la calle, eso no es bueno ni para la comunidad, ni para uno mismo, ni para la familia de uno, mientras que uno aprende a hacer todas las cosas buenas, escribir, saber hablar, estudiar a uno le ayuda, lo hace mejor persona y hace que cuando uno llegue a un lugar la gente se sienta bien con uno. [Continúa] mientras que cuando uno se sabe comportar, uno sabe ser persona, uno no tiene problema que va a fastidiar a esa persona” r.r. 66-70, 74-75*

Diferencias entre enseñar, explicar y educar:

*“Explicar es dar las cosas así desmenuzaditas, palabra por palabra.” r. 141*

*“Si, es distinto, lo que pasa es que el educar trae muchas, o sea educar es una palabra que representa muchas cosas, nosotros lo manejamos como el término de educar de aprender, de aprender las materias. Educar de aprender a ser una persona educada.” r.r. 146-149*

3. Ser persona: ser educado y actuar según el lugar donde se está

*“Saber ser una persona, ser alguien buena... buena gente, buena clase se dice... así como saber hablar, saber expresarse, no expresarse bastamente, saber decir las cosas en un tono adecuado a la situación, saber comportarse en todo lugar, saber que en todos los lugares uno no se puede comportar de la misma manera porque hay lugares o momentos de diversión, de recocha en la vida y otros lugares donde usted no puede llegar a hacer eso, se tiene que portar más seria, siempre ser la misma persona pero saber cuando puede sacar sus expresiones.” r.r. 77-84*

*“[...]están los lugares donde usted, están los lugares donde usted puede estar alegre, gritar, reírse, quizá hablar duro, carcajearse; mientras que en todos lugares usted no puede hacer eso porque si usted está en un lugar muy elegante o algo serio usted no puede soltar la risa, si está en un funeral usted no puede hacer lo que uno quiera.” r.r. 88-92*

*“[...] cuando una persona es educada lo es en todo el sentido de la palabra, o puede ser una persona que sepa muchos conocimientos de colegio, pero sea educada en la manera de ser.” r.r. 160-162*

#### 4. Puede cualquier persona ser profesor:

Cualquier persona puede enseñar para la vida, por eso actúa como profesor:

*“[...] uno no tiene en cuenta de que a pesar que hay gente que no tiene el cartón es como un profesor para nuestras vidas, su papá pudo ser un profesor para usted, porque su papá, su mamá le enseñaron a caminar, porque para usted aprender a caminar tuvo que tener un profesor que fueron ellos, es lo mismo que para aprender a cuánto eran dos más dos tuvo que tener un profesor en primaria, entonces no siempre los profesores son aquellos que nos enseñan conocimiento científico y todas esas cosas, también hay profesores de vida que no hay necesidad de que tengan cartón para enseñarnos muchas cosas.” r.r. 99-107*

Profesores que enseñan conocimiento científico:

*No porque hay mucha gente que no tiene la capacidad de entender ciertas cosas, o sea no se les hace fácil pararse delante de gente a enseñar cosas que a veces ni ellos mismos entienden, si o sea, no cualquiera puede ser profesor porque un profesor tiene que tener conocimiento, o sea, puede ser desde un nivel solamente, pero para llegar ahí él también tuvo que tener conocimiento de matemáticas, de todas esas cosas. Que para ser de español tuvo que aprender muchas otras cosas de otras materias y o sea no cualquiera puede ser profesor porque yo también creo que pararse delante de nosotros todos los días... tienen mucho valor porque en cualquier momento alguien les hace una pregunta y los corcha. r.r. 114-123*

#### 5. Funciones del profesor:

Contestar las preguntas del estudiante:

*Claramente, porque a veces uno pregunta, uno pregunta y el profesor le responde a uno y uno queda como igual o peor. r.r. 128-129*

Corregir al estudiante:

*"[...] yo entendí, yo comprendí que era tal y tal cosa, mas si uno está equivocado el profesor lo corrige, porque a veces ellos hablan de una forma que uno comprende o entiende otra cosa que no es lo que a uno le quiere decir." r.r. 183-186*

Importancia del profesor:

*"[...] pues en todo caso a pesar de que los profesores son como todos a veces cansones, los profesores tienen que existir, o sea en un mundo en donde no existan los profesores sería como ilógico, como blanco, como nulo todo porque nadie enseñaría a nadie, todo el mundo sería hay con sus mentes blancas, sus mentes limpias solo con su nombre o algo así". r.r. 556-560*

*"[...] para mi los profesores son muy muy necesarios al igual que es el estudio". r.r. 563-564*

6. Significado de recocha:

*"Recocha es molestar, que uno se goce a la profesora. [...] Si o sea, como que hacer que la profesora no está ahí, ¿sí?, gozársela, o sea hacerla a un lado y hacer el desorden. Que por eso es también que los profesores cambian con uno." r.r. 156, 158-160*

7. Significado de comprender:

*"Cuando usted es capaz de hacerlo por sí mismo [...] yo comprendí, yo le entendí al profesor, mientras que uno dice no comprendí, uno quedó en las mismas, quedó blanco porque nada de lo que él dijo yo lo tomé en mi, o estaba despistada, o le traté de poner cuidado pero él me enredó con las palabras." r.r. 170, 174-177*

*"[...] algo parecido es cuando las palabras de doble sentido que si o sea, uno las comprende por un lado, pero también las entiende por otro." r.r. 188-189*

No es necesario saber todos los detalles de lo que sabe:

*“No, porque a veces uno comprende más no está seguro de que entendió.” r.r. 180*

## 8. Significado de dictar:

*“[...] es que cuando a uno le dictan, le dictan una clase, le dictan una clase quiere decir también que hablan a uno [...] no es necesariamente que él está dictando y uno está copiando en el cuaderno lo que él está diciendo, por ejemplo viene a dictar clase de español, entonces también es que ella dicta sus conocimientos y no hay necesidad de que uno copie, lo que pasa es que siempre se tiene que copiar en el cuaderno para uno repasar.” r.r. 193-194, 196-200*

*“[...] si porque si yo le dijera: hoy nos dictaron clase de (...) sí porque eso se dice así, entonces uno dice que, o sea no es lógico que todo el tiempo sea copiando, a uno le dictaron clase o sea hablar, dialogar, argumentar.” r.r. 209-212*

## 9. Significado de argumentar:

*“[...] ponerle cosas a todo, o sea así como cuando uno hace una mesa redonda y el profesor pone un tema [...] uno empieza a argumentar sobre ese tema, uno empieza cada tema a llenarse de un poquito de lo que todos tienen y uno argumenta y argumenta el tema y el tema se hace un tema completo [...] un conocimiento que todos entienden porque todos argumentaron sobre eso” r.r. 214-215, 216-218, 221-222*

## 10. Diferencia entre profesores jóvenes y profesores de edad avanzada:

*“[...] la ventaja de hoy en día es que ya casi todos los profesores son jóvenes [...] entre uno joven y ellos jóvenes entonces también ellos saben más o menos por donde uno va, mientras hay profesores así en otros colegios que ya son ya señores, mientras que uno ya no puede decir nada con ellos porque ya ellos, como se dicen están ahí con una mente anticuada entonces no le creen a uno, entonces si uno busca es así como un amigo porque pa irle a decir a un profesor así ya de edad muchos profesores no entienden, es como decirle a los papás.” r.r. 234-235, 238-244*

## Entre los profesores jóvenes y los estudiantes hay confidencias:

*“[...] como el gusto por otra persona, eh o lo que uno le dice, uno prefiere decirle al profesor... que el profesor le dice a uno “por qué está tan distraído”, y entonces uno “no que me pasó tales y tal cosa, eh un compañero”, sí? Son cosas que muchas veces el profesor entiende más el papá no porque los papás en muchas ocasiones no lo dejan hablar a uno”. r.r. 249-253*

*“Sí es mucho mejor decirle a un profesor, porque el profesor joven como le digo no hace escándalo él le ayuda a uno, le da consejos, le dice “¿pero sí?” y si es muy grave la cosa ellos no van a poner el grito al cielo que toca, pero sí, o sea le hablan a uno así como pausadito, “pues sería bueno pero igual si usted no le quiere decir igual es su vida” o sea el profesor le entiende a uno [...] sí, o sea no le exige a uno lo que tiene que hacer”. r.r. 269-274, 277*

Por qué se prefiere al profesor y no a los papás para contar los problemas:

*“[...] a los papás se les olvida que ellos durante algún tiempo fueron jóvenes, algún tiempo tuvieron sus locuras, algún tiempo quisieron estar en la casa, algún tiempo quisieron salir con sus amigos.” r.r. 291-293*

11. La confianza entre el alumno y el profesor:

*“[...] pero uno al ser amigo de un profesor como que se interesa más en ese tema, o sea si a uno no le gusta el algebra, la matemática, pero usted se vuelve amiga del profesor, resulta que el profesor de matemáticas se vuelve su confidente, se vuelve su amigo y uno como que “ahh chévere” no siempre es el amargado de las clases, entonces “vamos a ver si le entendemos” cuando tiene un lazo de confianza entre uno” r.r. 301-306*

*“sino que se interesa por uno de por qué no entiende porque es que hay muchas cosas que a uno no lo dejan concentrarse de muchas cosas, o sea está aquí pero en realidad está allá y el profesor nota eso, o sea el profesor que de verdad lo aprecia a uno como alumno lo nota, qué tiene, qué le pasa, por qué no entiende, necesita ayuda, sí? O sea son cosas así de pequeñas que hacen una relación entre maestro y alumno grande, porque si usted no se lleva bien con un profesor usted téngalo por seguro que usted no le pone cuidado a la clase.” r.r. 231-238*

12. El profesor montador y el significado de montarla:

*“[...] hay profesores (...) sí porque lo cogen a uno entre ojos [...] sí, que está molestando todo el salón y lo mira a uno, “firma el observador usted, usted, usted, usted” y a uno lo agobia y por eso es que a uno le empieza a ir mal en esa materia porque a uno también le cae mal el profesor, por eso, por montarla” r.r. 330, 332-335*

Razones que tienen los profesores para montarla:

*“cosas que hacen ellos, no sé porque en muchas ocasiones como que se quieren hacer... los grandes, que ellos son los que mandan, como hay profesores que piensan que ellos son los únicos y que los alumnos no valen nada y hay profesores que no respetan a la persona como alumnos. Hay profesores que piensan que*

*porque ellos tienen un cartón de bachiller piensan que ellos son más que las otras personas que están aprendiendo y no es así porque a ellos se les olvida que ellos también estuvieron sentados en un pupitre igual al de nosotros, entonces si ve? Ellos por querérselas dar de más con uno se la cogen a uno, y no sé por qué casi todos, casi todos los profesores tienen ahí a alguien, a alguien ahí, a alguien ahí (señala con el dedo índice al piso)” r.r. 337-347*

A quienes se la montan:

*“pues en mi salón casi siempre es a la misma persona y eso también influye muchas veces en el alumno, porque el alumno puede ser muy guache muy cansón entonces el profesor ya así él no sea, él no le cree por cansón.” r.r. 351-353*

A quienes no se la montan:

*“[...] también están los profesores que tienen preferencias, o sea es el grupito, el grupo es así (hace un círculo con las manos) aquí hay un grupito (señala un punto con el dedo índice) y “el resto que se joda a mí desde que me entiendan ellos está bien, y las preguntas las de ellos las de ustedes valen... nada, valen nada, vale nada, mientras que ustedes si entienden” y se preocupan por ellos mas por el resto del salón no [...] eso es preferencia, preferencia por los otros y ahí es cuando, y a veces en mi salón es así que los profesores cogen un grupito que es el único y ellos hacen el desorden y nos echan la culpa es a todos y a ellos no salen nunca perjudicados. Más de una vez hemos discutido por eso” r.r. 355-360, 362-365*

Formas en las que los profesores perjudican a los estudiantes:

*“[...] a veces llaman al director, al profesor [rector del colegio] “y quiénes eran los del desorden” y así nosotros no hubiéramos sido “ellos o de aquí para allá me sacan media hoja que voy a hacer quiz, eh si, o negativo para ellos. [...]que aunque un negativo no parezca mucho ahí lo perjudican a uno, negativos o a uno lo pueden hacer perder un logro de una materia” r.r. 367-369, 370-372*

Los estudiantes también se la montan a los profesores:

*“Muchos estudiantes se la montan a los profesores.” r. 377*

Formas en la que los estudiantes se la montan a los profesores:

*“[...] no lo dejan dictar clase, o sea puede estar todo mundo callado y él saboteando la clase, todo lo que él dice le saca burla [...] no le importa y se para delante de él a hablar él”. r.r. 379-380, 381*

Reacciones de los estudiantes cuando otro estudiante se la monta a un profesor:

*"[...] uno en cierta parte a los del otro grupo que esta con el despachado, sí? Fuera del grupo preferencial a uno como que le entra fresquito que le hagan eso a los profesores, eso es pa que vea que se siente mal que a uno lo ignoren." r.r. 382-385*

### 13. Reacciones del profesor ante el trato agresivo entre estudiantes:

Utiliza calificaciones para calmar el ambiente agresivo:

*"pues la verdad el profesor como que no hace nada, el profesor en la clase solo "silencio todo mundo" (murmura y señala hacia un punto lejano con el dedo índice) negativo." r.r. 477-479*

Ignora el ambiente agresivo:

*"[...] el profesor ya como que los deja allá, pero de todos modos uno se fastidia porque no es fácil poner uno allá cuidado a algo que le está explicando el profesor y acá los otros están a los madrazos, entonces para qué les pongo cuidado." r.r. 480-483*

Evade el ambiente agresivo:

*"[...] a veces el profesor se calla, se va y los deja a ellos ahí y uno... uno cómo se sale, se sale y lo regañan o lo hacen firmar el observador por salirse de clase, entonces uno ahí, no que aburrimiento!" r.r. 483-485*

Recurre a la figura de autoridad más alta del colegio:

*"sí, a estas alturas el profesor ya está cansado de hacer firmar observador y que no cambien, entonces mejor se va para dirección y hace venir al profesor [rector del colegio] que es el único que respetan [...] porque lo ven ahí que es el director, porque tiene una voz gruesa." r.r. 492-494, 496-497*

### 14. El profesor que el estudiante desea tener:

*"[...] dictaba clase toda y todos calladitos y al final de la hora, después de que todo se había pasado, él se sentaba con uno y se reía, todo con el respeto por delante cuando se iba uno se paraba de nuevo y ponía dos ejercicios en el tablero y uno ya sabía que cuando en el momento de recocha uno se tenía que a portar bien en mera recocha o si no ahí tenía ejercicios, entonces son profesores que... chévere que fueran todos así." r.r. 504-510*

## 15. Diferencias entre evaluar y calificar:

No hay diferencias:

*“sí porque en todo caso de la calificación y la evaluación sale una nota.” r. 517*

Sentir del estudiante hacia la evaluación:

*“[...] le puede a uno ir bien en todo lo demás pero en la evaluación, como yo creo que a todo el mundo le ha pasado, se queda en blanco y perdió la evaluación y por perder la evaluación le hacen perder todo lo demás y no me parece justo [...] para mí el estudio sería más fácil sin evaluaciones, o sea que, que lo evaluaran, o sea que le sacaran a uno notas de otra manera, porque es que una evaluación [examen de evaluación] a mí de verdad no creo que sirva de a mucho.” r.r. 519-522, 523-525*

*“[...] en las evaluaciones lo enredan con preguntas, o sea uno puede saber la respuesta pero es que la pregunta se la enredan los profesores a uno hasta que no da más.” r.r. 529-531*

*“[...] hay mejores cosas que una hoja con unas I o unas A o unas E.” r.r. 553-554*

Se evalúa la capacidad de reproducir y memorizar información:

*“[...] a veces hay cosas que uno no se acuerda, porque es que eso, es lo que los profesores no entienden y a ellos se les olvida que también fueron alumnos, que es que uno no solo estudia la materia esa, sino es que uno estudia 9 o 10 materias diarias, o sea es muy difícil cuando hay 3 evaluaciones para el mismo día, que es muy difícil que uno se acuerde de todo”. r.r. 531-536*

Reacción de los padres de familia hacia la evaluación:

*“[...] en todo el año tengo perdido no más un logro, gracias a Dios no he perdido más, entonces mis papás están que “ay Dios mío” que me ponga a estudiar que voy a perder el año”. r.r. 543-545*

## 16. Elementos del contexto o realidad próxima:

*“[...] a mí no me gusta contarle nada a nadie yo de verdad, yo a veces o sea, me pongo y me dicen “[joven 2] usted se va a terminar enlocando con todas sus cosas” le digo yo que en mi caso, en mi casa los problemas grandes son los de ellos, porque ellos son los adultos, ellos son los que tienen la plata, entonces uno va a decir algo y “hay eso no es nada, problemas los que tengo yo””. r.r. 254-259*

*"[...] a mi cosa que me fastidie es la grosería, cosa que me uy! Que me pique es la grosería y el irrespeto y en mi salón es eso, eso entre los hombres no se bajan de "perras" de... entre hombres! Y a uno mujer también lo tratan así, lo tratan... de lo más bajo que lo tratan a uno de mujer en el colegio es de... de "malparida" [...] ya como que se le hacía un casete en la oreja todo el tiempo repitiendo, uno se termina por acostumbrar y uno se tiene que adaptar a todo tipo de vida porque todo en la vida no va a ser color rosa". r.r. 565-569, 571-574*

*"[...] uno se acostumbra a en todos lados escuchar la grosería, o sea me fastidia pero ya como que me tocó." r.r. 488-489*

*"[...] en mi caso a mi me gusta mucho el estudio, mi sueño es salir adelante, mi sueño es terminar el bachillerato y ponerme a trabajar para darme yo misma mis estudios y por eso es que uno se termina acostumbrando de todo". r.r. 566-569*

*"[...] el día que yo diga no quiero ir a estudiar mis papás me dicen "no estudie" pero me mandan a trabajar, o sea esa es la amenaza, o sea "pierde el año y se irá a trabajar a una casa de familia porque aquí echando barriga no se va a quedar" me dicen, pa´mi, ellos dicen "pa´mi mejor, me ahorro la plata" pero la perjudicada soy yo y eso es lo que yo pienso". r.r. 570-575*

*"Pues en mi caso yo soy del colegio a la casa, y de la casa al colegio, y de la casa a la tienda porque es muy rara la vez que yo digo "puedo salir" [...] y uno piensa que el mundo de uno es cuatro paredes ahí, "ustedes tienen todo para que se diviertan aquí, tienen un atari pa´que jueguen, tienen el computador, tienen Internet, tienen televisor, tienen el equipo" y yo "sí, pero no tengo los amigos"" r.r. 576-577, 580-583*

*"[...] ir al colegio a pesar de que no me gusta aquí uno como que ¡ay como que se distrae! Por eso es que a mi a veces me parece como, como aburrida mi vida porque a mi no me gusta la rutina y mi vida es como una rutina [...] por eso no me gusta que todos los profesores sean iguales me gusta que todos sean diferentes". r.r. 586-589, 590-591*

## **ANEXO C.**

### **Memorando descriptivo de entrevista en profundidad 03**

Entrevista en profundidad: EP03  
Actor entrevistado: Joven, hombre de 16 años. Grado 9 de secundaria  
Código de identificación: J4

1. El actor plantea diferencias entre el significado de los términos maestro y profesor de la siguiente manera:

Maestro: *“un maestro es como una persona que aparte de enseñarnos nos da consejos así, si como un amigo” r.r. 8-9*

*“El maestro es un amigo, que le ayuda, que le enseña a uno cosas de la vida, que le enseña experiencias que el tuvo o que le enseña de la materia pero de una forma más, más entrada en confianza con el alumno.” r.r. 246-248*

Cómo “marca” un maestro a un alumno:

*Pues en la confianza y el afecto que le tienen a uno le dejan a uno conocimientos de la materia importantes y explican a uno experiencias de la vida que han tenido y por medio de ellas qué han aprendido a valorar y a respetar, incluso en el sentido que ellos vean, que ellos tengan esos conocimientos y de pronto le, por medio de las experiencias traten de explicarle a uno, no sé, compartirle lo que ellos traen. r.r. 253-258*

Profesor: *“profesor es un tipo que llega a la clase da su sermón o dictado lo que va a hacer en la clase y ya, ese es el profesor” r.r. 10-11*

Además afirma que los demás términos que menciona la entrevistadora son apodosos que se les coloca, el otro término preguntado por la entrevistadora fue docente. Al preguntarse directamente por el término docente el actor responde:

*E: Y por ejemplo ese término que es docente, ese pues, ¿sí se usa?*

*J4: Muy poco. r.r. 13-14*

Posteriormente se preguntan los apodosos que utilizan los estudiantes para hacer referencia al maestro o profesor, al respecto el actor responde:

*“Pues el cucho es el profesor o el maestro que llega a la clase y le enseña a uno todo normal a veces dicta, si, da su clase normal y después de su clase tiene tiempo para hablar con uno es como un amigo, un parche que tenemos es el profesor, una conexión, entonces decirle cucho es como... afecto, no sé.” r.r. 20-23*

2. Formas de orientar la clase: la conversación se orienta hacia las formas en las que los maestros y profesores orientan sus clases, al respecto el actor manifiesta:

*E: [...] Y por ejemplo cuando tú dices que el profesor llega y da su sermón, ese sermón a qué, a qué se refiere.*

*J4: Pues no sé a la clase en la forma de él dictarla, es aburrida o monótona y ese es el sermón. r.r. 26-29*

También se habla de la razón por la cuál se dicta la clase:

*“Pues (...) en el salón lo que nos toca hacer es, el tablero es pequeño entonces le dictan hablado a uno.” r.r. 36-37*

3. Significado de enseñar: el actor estuvo de acuerdo con los relatos del grupo focal en los que se afirmaba que los maestros y los profesores enseñan, entonces se preguntó al joven por el significado de enseñar

*“Enseñar yo creo que es compartir conocimientos que yo tengo a otra persona que las necesita o quiere recibirlos.” r.r. 41-42*

Quiénes enseñan:

*E: O sea no necesariamente el profesor enseña, también otras personas enseñan*

*J4: Si claro, a uno le pueden enseñar los profesores, o los padres, o los amigos o la misma vida, uno aprende mucho de la vida. Hay diferentes formas de enseñar y de uno aprender. r.r. 43-47*

Qué conocimiento es el que se enseña, qué se enseña:

*“De cualquier área de la vida, de... no sé, asignaturas de la... de colegio, experiencias que tenga uno y puedan saber para la vida, como sortear dificultades, como solucionar problemas, algo así.” r.r. 50-52*

En qué momentos se enseña:

*“Yo creo que el momento adecuado, es cuando se necesita o cuando uno ve que otra persona se siente mal, entonces esos momentos son más adecuados para ayudarlo, para compartir conocimientos.” r.r. 56-58*

Dónde se enseña:

*“En todos lugares, uno puede enseñar en parques, en colegios, en la casa, donde se de la oportunidad enseñar... si un conocimiento que se comparte de tú a tú y eso es todo.” r.r. 61-63*

Teniendo en cuenta las dos anteriores entrevistas en profundidad se preguntó por el significado de educar y si era distinto a enseñar:

*“Si porque pues yo creo que educar es no sé, aplicarle a las personas modales o en la forma de actuar no sé, la forma de expresarse es educación y enseñar ya viene a ser lo que yo conozco de la vida y lo puedo compartir a los demás de cualquier medio que se pueda.” r.r. 65-68*

4. Significado de profesores montadores y de montarla: teniendo en cuenta los relatos del grupo focal, se preguntó al actor a qué se refieren los jóvenes cuando se dice que un profesor es “montador”

*“A que en la clase son demasiado cansones y... aburridos, entonces montarla viene a ser como que la cogen contra uno y todo el tiempo y darle y darle, y le miran solamente las fallas a uno y no se la miran ellos mismos o a otros compañeros ahí ni se las miran y así, eso es montar.” r.r. 72-75*

Sobre la acción de montarla, quién la monta:

*J4: Puede ser el alumno o el profesor, de cualquier parte*

*E: Por ejemplo el alumno se la puede montar al profesor o a otros alumnos*

*J4: Claro, porque puede que no la monte en el sentido de que... de la enseñanza o a la educación, sino por fuerza y sí el profesor la monta por su materia, por su clase. r.r. 77-81*

## 5. La confianza entre alumno y maestro:

*E: [...] el maestro aconseja, el maestro ayuda, el maestro colabora, ¿eso también es una función del maestro? O es algo que él hace extra*

*J4: Sí es algo que él quiere hacer con los alumnos, porque es porque él entabla confianza entre el alumno y el maestro*

*E: Y por ejemplo, ¿todos los estudiantes podrían entablar confianza con un maestro?*

*J4: Dependiendo del carácter, porque es que hay unos que hay muchos profesores o maestros son demasiado, demasiado explosivos o iracundos, entonces uno no puede tener la misma confianza la misma amistad que con un profesor que es más chévere de llevar, más fácil que con el que sería ahí haciendo mala cara, o tiene un problema así se va a desquitar al colegio. r.r. 82-93*

Teniendo en cuenta otra entrevista en profundidad, hay diferencias entre la confianza que se entabla con un profesor joven o uno de edad avanzada:

*“Pues no, yo creo que no importa, ahí lo que importa es la confianza que uno le tengo a la persona para sentarse y hablar un tiempo de cosas que le han pasado a uno o que le pueden pasar, es la confianza y el afecto que uno le brinda a la persona.” r.r. 99-102*

Qué hace el maestro para ganarse el afecto del estudiante:

*“Pues yo creo que si el profesor no es tan cansón en su materia o si, y trate de acercarse a los alumnos de una forma que no sean las clases y que no sean las notas para tomar confianza con nosotros.” r.r. 105-107*

## 6. Formas que el maestro usa para asustar a los estudiantes:

*“Esto, bueno hay ocasiones en que los profesores sacan el... el... el observador, y con eso se ponen a amenazarlo a uno, uno que con las firmas en el observador va a perder el año por comportamiento o por tal cosa, o porque si yo le haga firmar a este se las ve con su materia.” r.r. 114-117*

Cuando el profesor se vuelve cansón, entonces amenaza:

*“Cansón es cuando el profesor en las clases aburre a los alumnos de una forma que... por ejemplo alguna falla de uno entonces empieza a hacer quices o que saquen una hoja y empieza a asustarlo a uno, que con las*

*materias, que con las notas, con cualquier cosa. Entonces, eso es ser cansón.” r.r. 109-112*

Por qué el profesor amenaza con el observador:

*“Pues algunos los utilizan por rabia y en otras ocasiones lo utilizan porque uno lo merecen, uno lo gana, por cansón por fastidioso por grosero uno lo gana.” r.r. 119-121*

Por qué los profesores asustan a los estudiantes:

*“Porque no saben que... utilizar el poder que tienen como docentes, entonces tratan de infringirle a uno miedo para llevar ordenada la clase.” r.r. 123-124*

Por qué es importante mantener la clase ordenada:

*“Pues yo creo que es importante mantener el salón ordenado porque, primero en mi salón yo quedo en la parte de atrás, los muchachos de adelante hablan, se paran, andan de un lado para otro, tapan el tablero, ¿sí?, entonces por eso es que más que todo es importante mantener el salón ordenado, para entender la explicación que está dando el profesor adelante.” r.r. 133-137*

7. El profesor tiene poder:

*“Pues yo creo que el poder que ellos tienen en sí es el conocimiento que le comparten a uno, si quieren compartirlo, o sea. Pero si no saben utilizarlo en la forma de explicar o enseñar pues no creo que vayan a mantener nunca un salón ordenado, no van a entablar amistad con los alumnos, puede que el alumno le entienda la materia, pero sí hay otros profesores que si utilizan esos métodos para enseñarle a uno.” r.r. 126-131*

8. Significado de explicar:

*“Explicar es pararse al frente y exponer del punto de vista de que él toma a los demás, el punto de vista que uno entiende, el que la forma en que... que uno expresa, la forma de explicar [aunque no se refiere a explicarlo todo] No todo, pero lo que uno entienda, ¿sí?, lo que uno comprenda bien para compartirlo a los demás de una forma sencilla eso sería explicar.” r.r. 139-141, 144-145*

Cuándo se sabe que se comprende algo:

*“Eh, cuando uno lee en los libros y entiende algo (risas) cuando lee en los libros y puede memorizar algo, datos, documentos, algo así por el estilo de un tema específico y uno puede determinar que sabe preguntándole a alguien que crea que entiende más el tema.” r.r. 148-151*

9. Cualquier persona puede ser profesor:

*“Pues no, porque pues el profesor tiene paciencia, pues el maestro tiene paciencia con uno, segundo que sabe explicar su tema y empieza a entablar confianza con los alumnos para que en medio del afecto y del cariño que le tengan a él, esto se comportan en clase o entienden el tema, empiecen por aprender los conocimientos que él quiere compartir.” r.r. 162-166*

10. Qué piensan los profesores de los alumnos:

*“Pues, pues yo no sé si ellos sepan, pero más que todo uno percibe que los profesores entienden lo que uno los quiere, a ellos dar a conocer o a entender en la forma en la que le expliquen a uno o en la forma de la confianza que uno les quiere dar a ellos. Es decir, no sabemos en sí si ellos saben de la forma en la que uno se quiere expresar con ellos, pero uno confía, ¿sí? Porque son adultos, porque son los maestros.” r.r. 169-174*

Es importante que ellos se interesen por los alumnos:

*“Eso sería importante porque desde el punto de vista en que el profesor lo tilda a uno, puede explicarle el tema más fácil, puede resumirlo o puede buscar una forma sencilla de explicar un tema que sea **gustosa** pero no aburrida, entonces, sí influye mucho la forma en la que ellos sean como amigo o como simplemente profesor.” r.r. 179-183.*

11. Diferencias entre evaluar y calificar:

*“Pues, pues si creo que es lo mismo, porque cuando los profesores califican o evalúan algo todo lleva a poner una nota o arreglar una nota y ya.” r.r. 185-186.*

Algunos maestros se preocupan por las malas notas de sus estudiantes:

*“Hay unos a los que si les preocupa porque quieren que los muchachos aprendan, hay unos que simplemente se dedican a hacer su trabajo, su forma de ganarse la vida.” r.r. 188-190.*

## 12. En qué consiste el trabajo de un profesor:

*“El trabajo de ellos en sí es que expliquen el tema y si alguno entendió bien y si no, pues después de explicar todo el tema y hacer las evaluaciones o quices, lo que ellos quieren hacer en el tema y calificarlo y colocar notas.” r.r. 193-195*

### Trabajo adicional del profesor:

*“Pues, sí más o menos la labor extra que cumplen, porque ellos al ayudar al alumno demuestran interés en que si el alumno está mal o si tiene problemas, o si entiende el tema, si sabe manejar el área o si necesita que le expliquen nuevamente lo mismo o conceptos que uno no haya entendido de otros temas.” r.r. 198-201.*

## 13. La importancia de que existan profesores:

*“[...] porque si no existen profesores, ni maestros cómo hace uno para... cómo me explico, cómo hace uno para realizar las operaciones, las formas más fáciles de explicarse o de manejar un tema, o si en realidad uno solamente leyendo si que otra persona le ayude o le explique es muy difícil aprender.” r.r. 203-207*

## 14. Diferencias entre profesores de primaria y secundaria: teniendo en cuenta el grupo focal y las anteriores entrevistas se preguntó por las diferencias entre los profesores de primaria y de secundaria que se refieren, principalmente, a una relación más afectuosa y cariñosa entre los estudiantes y los profesores de primaria:

### Los profesores de primaria:

*“Pues los profesores de la primaria, es porque en todo el año es el mismo profesor para todas las asignaturas, entonces yo creo que por eso es que demuestran más interés por los alumnos porque los ven todos los días y ya les cogen cariño y, ¿sí? Entonces en sí ellos son como un amigo, un hermano, como el segundo papá para uno en la forma en que se expresen con uno.” r.r. 216-220*

### Los profesores de secundaria:

*“En cambio en la secundaria puede que todo el tiempo están cambiando, o no sepan explicar o no sepan dictar su clase, en sí los de la secundaria son como mamones o aburridos. [continúa] Porque para cada clase hay un profesor, ellos entienden... en sí en cada clase saben manejar su tema, pero*

*son no sé canciones en la forma en la que explican o no saben y se las quieren dar de que... como que son los profesores que saben manejar el tema de maravilla y entonces eso es un problema” r.r. 220-223, 225-228*

Un profesor que cree que sabe “manejar el tema de maravilla” se convierte en un problema para el estudiante:

*“Porque el alumno hay veces que puede que tenga la razón, pero el profesor le dice no porque yo soy el profesor, soy el maestro, y estoy explicando la clase, no venga a formarla que yo sé, entonces uno tiene que cogerle la cuerda como ellos digan.” r.r. 230-233*

15.El profesor que el estudiante desea tener:

*“Pues sería el profesor que como le dije, se siente con los alumnos y explica el tema. Y puede que algunos de entrada no le entiendan el tema, entonces a esos detenidamente les explica el tema que trae para el día, el tema de la materia, del área, no sé. Detenidamente el docente les explica, hace sus clases más dinámicas, más sencillas de entender para el alumno.” r.r. 236-240*

Una clase dinámica se refiere a:

*“Hacer clases dinámicas se refiere a que no todo el tiempo el alumno esté sentado en su puesto, que escribiendo, o escuchando al maestro hablar, sino que más que todo haga actividades lúdicas para mejorar el aprendizaje.” r.r. 242-244*

**ANEXO D.**  
**Matriz categorial**

CAT. CENTRAL	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	SUB-SUB-CATEGORÍAS	CÓDIGOS	CAT. AXIAL
Concepto de maestro de niños y niñas	1. Quién es el maestro	1.1. Definición	1.1.1. Tipos de maestros y diferencias entre los mismos.	De construcción/ Dios/ los padres.	Significado de maestro
			1.1.2. Cómo se vuelve maestro una persona.	Estudia en la universidad/ aprende mucho sobre una materia.	
		1.2. Características	1.2.1. Cualidades.	Amor/ justicia/ paciencia/ respeto/ autocontrol.	
			1.2.2. Defectos.	Grita/ mal genio/ le tiene cuello a algunos estudiantes/ amenaza con el observador.	
		1.3. Para qué sirve-existe	--		
	2. Qué hace el maestro	2.1. Enseña	2.1.1. Explica.	Desmenuza las cosa hasta que se entienden/ hace ejercicios.	
			2.1.2. Dicta.	Lee/ quiere que transcriban al cuaderno.	
		2.2. Educa	2.2.1. Da consejos.	Ayuda/ da confianza/ es amigo.	
			2.2.2. Enseña el "buen camino".	Se preocupa.	
		2.3. Reprende	2.3.1. Regaña.	Da sermones/ compara.	
			2.3.2. La "monta".	Siempre a los mismos/ mira lo malo/ rechaza al estudiante.	

	3. Qué piensan los estudiantes sobre el maestro	3.1. Es una persona común y corriente	3.1.1. Tiene problemas como los demás.	Tiene trabajo/ tiene hogar/ tiene necesidades.
			3.1.2. Hay formas de interactuar con él.	Se le puede sobornar/ se puede hablar con él/ se puede jugar con él.
		3.2. Reacciona ante los estudiantes	3.2.1. Siente afecto por los que se "portan bien".	Le hacen caso/ se hace respetar.
			3.2.2. No quiere a los que se "portan mal".	A los que no hacen la tarea/ a los que molestan a los demás
		3.3. Debe ser ejemplo de superación	--	No debe hacer indisciplina/ debe respetar a los demás/.