



Doctorado en Educación

Tesis doctoral

**La Configuración Identitaria de Profesores Memorables que Enseñan
Didáctica en la Formación Complementaria. Un Estudio Biográfico Narrativo
en Docentes de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba**

Doctoranda

IBETH DEL ROSARIO MORALES ESCOBAR

Directora

Dra. TABORDA CARO MARÍA ALEJANDRA

Co-Director

AGUIRRE JONATHAN



Colombia, Montería, 2024



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Humanidades y Arte
Escuela de Posgrado

Universidad Nacional de Rosario

Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**La Configuración Identitaria de Profesores Memorables que Enseñan
Didáctica en la Formación Complementaria. Un Estudio Biográfico Narrativo
en Docentes de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba**

Doctoranda: Ibeth Del Rosario Morales Escobar¹

Directora: Dra. María Alejandra Taborda Caro²

Co-Director: Dr. Jonathan Aguirre³

Colombia, Montería, 2024

¹ Universidad de Córdoba, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Departamento de Español y Literatura, ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co

² Universidad de Córdoba, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias Sociales.

³ Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación

Agradecimientos

El trabajo de la tesis doctoral requiere de entrega, dedicación y amor. Pero, sobre todo, precisa el acompañamiento de personas que te sostengan de la mano mientras vas cruzando por este inmenso río con turbulencias, momentos de calma y de llegadas a los puertos.

Por ello, me siento infinitamente agradecida con Dios, porque, a pesar del tiempo que he dedicado a esta apasionante tarea, me ha permitido seguir viviendo cada día con la compañía de mis hijos, mis padres, mi esposo y de todas las personas con las que me he cruzado y de las que he aprendido cada día.

Esta experiencia requiere orientación permanente, sostenimiento para no darse por vencido, y por ese acompañamiento compasivo, agradezco muchísimo a mi mentora la Dra. María Alejandra Taborda, quien no solo ha sido mi guía, sino una amiga que me ha ayudado a sobrellevar los momentos de duda para continuar con este trabajo.

De igual manera, agradezco al Dr. Jonathan Aguirre, mi codirector, quien siempre fue un puerto de brazos abiertos al que pude llegar a llenarme de las seguridades necesarias para continuar este camino.

A la Universidad Nacional De Rosario, al Dr. Fernando Avendaño, al Dr. Alfonso Acosta y todos los profesores del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Arte, quienes han creado esta gran oportunidad para que los profesionales latinoamericanos podamos acceder a la formación del alto nivel que

nos brinda La Argentina. A este hermoso país por permitirme formarme, trasegarlo, conocerlo, mis más sinceros agradecimientos.

A los profesores memorables de la Normal Superior: Claudina, Eliud, Lucy, Julio, quienes me inspiraron a realizar esta investigación y me recibieron con fraternidad en la institución con todo el tiempo y el cariño que fue necesario para llevar a feliz término esta meta profesional. Así como, a su rector Jader Torres y coordinadores Amaury García y José Arrieta por siempre darme hospitalidad en la Normal Superior de Montería.

A la Universidad de Córdoba, mi alma mater, que me ha concedido los tiempos para desarrollar este proceso de formación y a mis amigos Arnaldo y Mauricio, quienes siempre han estado a mi lado apoyándome en lo que he necesitado. Así como a mi amigo Alex Silgado, desde la Universidad del Tolima, quien siempre estuvo dispuesto a ser luz en mis momentos de duda y me orientó desde sus amplias lecturas filosóficas.

A todos mis amigos del camino doctoral por ser aliciente, motivación permanente y, en especial a Ligia, Atahualpa, Adriana, Amanda, Johana, Álvaro por todas sus palabras.

A mi esposo Mario, por su amor, su tiempo, su compañía siempre dispuesto a ayudarme en todos estos procesos de formación e investigación.

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mis padres, quienes siempre han sido un ejemplo de superación y un aliciente para continuar adelante en mi camino de formación profesional. Gracias a ellos que me han dado todo.

A mi esposo, por su apoyo constante en los momentos más complejos. Me ha regalado parte de su valioso tiempo para que yo pueda continuar este camino de profesionalización.

A mis hijos, quienes han estado a mi lado siempre dándome la inspiración para seguir adelante con todas las metas que me propongo.

A mis amigos y amigas, quienes siempre me acompañan, me dan ideas, me ayudan a sobrellevar el peso de caminos difíciles.

A mis hermanas, que son el tesoro de mi vida y luz para los momentos de felicidad y de angustias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	13
A MANERA DE INTRODUCCIÓN: HISTORIA DE UN CAMINO CON MUCHOS SENDEROS.....	15
CAPÍTULO I. MOTIVACIONES Y HORIZONTES PARA LA INTERPRETACIÓN DE IDENTIDADES	25
INTRODUCCIÓN A LAS MOTIVACIONES Y HORIZONTES.....	25
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	25
1.2. LA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA.....	29
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	34
1.4 SUB -PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	34
1.5 OBJETIVO GENERAL.....	34
1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	35
1.7 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
1.8 ESTADO DEL ARTE: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA: SIGNIFICADOS Y TENDENCIAS EN LA INDAGACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....	38
1.8. 1 <i>Antecedentes históricos de la investigación biográfico narrativa</i>	40
1.8.2 <i>Concepciones sobre la utilidad de la investigación narrativa</i>	41
1.8.3 <i>Objetivos de la investigación narrativa</i>	45
1.8.4 <i>Diseños metodológicos: principales técnicas y estrategias de investigación</i>	47
1.8.5 <i>Resultados y significación práctica de los estudios realizados</i>	51
1.8.6 <i>Conclusiones</i>	54
CAPÍTULO II. ENTORNOS TEÓRICOS.....	58
INTRODUCCIÓN A LOS ENTORNOS TEÓRICOS.....	58
2.1 EL GIRO NARRATIVO EN LOS ESTUDIOS SOBRE LA VIDA Y LOS CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO 59	59
2.2 DESARROLLOS SOBRE LA IDENTIDAD.....	61
2.2.1 <i>Perspectivas para el Estudio de la Identidad: Desde una Mirada Esencialista hacia una Nominalista</i>	62
2.2.2 <i>Formas Identitarias: Entre la Condición Relacional- Social y la Biográfica- Personal</i>	69
2.3 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.....	74
2.3.1. <i>Constituyentes De La Identidad Profesional Docente</i>	77

2.4 TRAYECTORIAS SOCIALES.....	78
2.5 EL LUGAR DE LOS RELATOS EN LA INTERPRETACIÓN DE LA IDENTIDAD.....	80
2.6 PROFESORES MEMORABLES	84
2.7 EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO DOCENTE	93
2.8. EL SENTIDO DE LA CONDICIÓN HUMANA PARA LA EDUCACIÓN.....	95
2.8.1 <i>Sobre la Esencia Humana</i>	95
2.8.2 <i>Humanidad y pedagogía</i>	100
2.8.2.1 <i>Gestos pedagógicos en tiempos modernos. Por una pedagogía de la alteridad y el cultivo de la humanidad.</i>	101
CAPÍTULO III. DECISIONES METODOLÓGICAS PARA RECORRER EL CAMINO	107
3.1 ENFOQUE.....	107
3.2 TIPO DE ESTUDIO.....	107
3.2.1 <i>Método biográfico narrativo</i>	107
3.3 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	109
3.4 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	111
3.5 RECOGIDA DE DATOS	112
3.5.1 <i>Encuestas semiabiertas para estudiantes</i>	112
3.5.2 <i>Entrevistas autobiográficas</i>	113
3.5.3 <i>Biogramas</i>	114
3.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	115
3.7 RUTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
3.7.1 <i>Primera etapa</i>	117
3.7.2 <i>Segunda etapa</i>	117
3.7.3 <i>Tercera etapa</i>	118
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	120
4.1 GESTOS PEDAGÓGICOS DE HUMANIDAD: HUMANIDAD DOCENTE, PASIÓN COMPARTIDA, COMPROMISO PEDAGÓGICO Y ENSEÑANZA PARA LA VIDA DE LOS DOCENTES MEMORABLES DE LA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA.....	120
4.1.1 <i>Gestos pedagógicos de humanidad</i>	121
4.1.2 <i>Pasión compartida por la enseñanza. La pasión, el amor y vocación pedagógica.</i>	127
4.1.3 <i>El dominio de saberes y los saberes didácticos. Gestos de compromiso pedagógico</i>	130
4.1.4 <i>Enseñanza para la vida</i>	134

4.2 TRAYECTORIAS FORMATIVAS, CICLOS Y PUNTOS DE INFLEXIÓN DE MAESTROS MEMORABLES DE LA NORMAL SUPERIOR	137
4.2.1 <i>Trayectorias y Huellas Familiares en La Configuración de la Identidad Profesional Docente de los Maestros Memorables de la Normal Superior</i>	139
4.2.2 <i>Biogramas de Trayectorias Formativas Escolares de los Profesores Memorables de La Normal Superior: Hitos e Impactos Profesionales de las Trayectorias Formativas</i>	143
4.2.3 <i>Ejes en la Configuración de Rasgos Identitarios Profesionales Docentes durante las Trayectorias Escolares de Profesores Memorables</i>	148
4.2.4 <i>Biogramas de trayectorias de formativas laborales de los profesores memorables de la Normal Superior: Hitos e impactos profesionales de las contextos laborales</i>	162
4.2.5 <i>Núcleos en la Configuración de la Identidad Profesional Docente Durante las Trayectorias Formativas Laborales de Profesores Memorables</i>	168
4.3 CONCEPCIONES Y AUTOPERCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	187
4.3.1 <i>Small Histories Sobre Concepciones y Autopercepciones acerca de la Enseñanza ...</i>	187
4.3.2 <i>Vínculos en las Concepciones y Autopercepciones Sobre la Enseñanza en la Formación Docente. Narrativas de Maestros</i>	206
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	218
REFLEXIONES CONCLUSIVAS	218
5.1 LA ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS NORMALISTAS: PROPIEDADES PROFESIONALES Y GESTOS PEDAGÓGICOS DE HUMANIDAD	219
5.2 LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS MAESTROS NORMALISTAS: CONTRIBUCIÓN DE LOS CONTEXTOS LABORALES EN LA CONFIGURACIÓN DE RASGOS IDENTITARIOS PROFESIONALES DOCENTES	220
5.3 CONCEPCIONES Y AUTOPERCEPCIONES DE ENSEÑANZA: COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL LENGUAJE, APRENDER HACIENDO E INTERACTUANDO, PRÁCTICAS UNIVERSALES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS PEDAGOGÍAS PROBLÉMICAS	223
5.4 EL GESTO PEDAGÓGICO DE HUMANIDAD: UN APORTE A LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS SOBRE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE.	225
5.5 ACERCA DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	227
5.6 LIMITACIONES Y CAMINOS OTROS	228
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	230
ANEXOS	246

ANEXO 1 GUIÓN ENTREVISTA NARRATIVA MAESTROS 1	246
ANEXO 2. GUIÓN ENTREVISTA NARRATIVA MAESTROS 2	247
ANEXO 3. GUIÓN ENTREVISTA NARRATIVA MAESTROS 3	248
ANEXO 4. GUIÓN ENTREVISTA NARRATIVA MAESTROS 4	249
ANEXO 5. ENCUESTA SEMIABIERTA A ESTUDIANTES.....	250
ANEXO 6. TABLA DE CODIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y PARTICIPANTES	251

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Presentación de Katica y sus estudiantes en los Festivales de Poesía del Sinú	15
Ilustración 2 Seminario Taller de tesis 1 con el Dr. Jonathan Aguirre, diciembre de 2019	16
Ilustración 3 Dra. María Alejandra Taborda Caro	17
Ilustración 4 Concepciones sobre la utilidad de la investigación narrativa	42
Ilustración 5 Objetivos de la investigación narrativa	46
Ilustración 6 Técnicas y estrategias de la investigación narrativa	48
Ilustración 7 Entornos teóricos de la investigación	59
Ilustración 8 Biogramas trayectorias formativas	115
Ilustración 9 Biograma trayectorias formativas Claudina. Motivaciones y principios de formación docente.....	144
Ilustración 10 Biograma trayectorias formativas Eliud. Compromiso con la enseñanza de la lengua extranjera.....	145
Ilustración 11 Biograma trayectorias formativas Lucy. Enseñanza apasionada de las ciencias, las ayudas educativas y la educación inclusiva.....	146
Ilustración 12 Biograma trayectorias formativas Julio. Creatividad, pedagogía problémica e investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales	148
Ilustración 13 Construcción de rasgos identitarios por modelos de identificación.....	153
Ilustración 14 Enseñar es el alma del maestro. Pasión por enseñar.....	156
Ilustración 15 Biograma trayectorias formativas laborales Claudina. Desarrollo de una visión ética, comunitaria y didáctica de la enseñanza de la Literatura y la Lengua Castellana	164

Ilustración 16 Biograma trayectorias formativas laborales Eliud. La pedagogía del amor como eje de la formación docente	165
Ilustración 17 Biograma trayectorias formativas laborales Lucy. Transformación de imaginarios de contextos escolares a través de la educación inclusiva.....	166
Ilustración 18 Biograma trayectorias formativas laborales Julio. La pedagogía problémica y la investigación educativa como ejes de resolución de problemas del contexto.....	167

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Participantes de la investigación.....	111
Tabla 2 Dispositivos de entrevistas autobiográficas con profesores memorables	113
Tabla 3 Tablas analíticas de contenido encuestas semiabiertas.....	116
Tabla 4 Tablas analíticas de contenido entrevistas autobiográficas.....	116

RESUMEN

Los estudios centrados en el conocimiento práctico personal de profesores memorables normalistas superiores y la validación epistemológica de este en el campo de la formación docente son pocos, por lo que se asume necesario conocer las trayectorias, experiencias, interpretar la identidad de estos maestros para contribuir a la reflexión de la influencia de sus tramas en su identidad y la construcción de saber pedagógico. Así, esta pesquisa pretende interpretar, a partir de biografías narrativas, la configuración de la identidad profesional docente de los profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa con el método de investigación biográfico narrativa. Se identificaron los profesores memorables a través de la aplicación de encuestas semiabiertas a estudiantes de formación complementaria. Se aplicaron cuatro dispositivos de entrevistas autobiográficas a los profesores. Se desarrollaron biogramas para establecer las crono-topografías de las trayectorias identitarias de los profesores e identificar hitos e impactos profesionales, y se empleó el análisis de contenido para conocer las características de los profesores memorables, los ejes de la trayectoria formativa, ciclos y puntos de inflexión en la configuración identitaria, así como las concepciones y autopercepciones de enseñanza de la formación docente. Los resultados señalan que los profesores memorables son reconocidos por sus cualidades profesionales y personales, entre las que destacan los gestos pedagógicos de humanidad. Además, que los rasgos identitarios de estos

emergen en la configuración relacional de su identidad y en su identidad narrativa. Así mismo, se interpretó que la configuración de la identidad profesional de estos maestros es dinámica y múltiple, por cuanto no finaliza en la formación profesional, continúa en sus trayectorias laborales y depende de los contextos a los que llegan. En lo que respecta a las concepciones y autopercepciones de enseñanza de la formación docente, se encontró que estas giran en torno a las concepciones sobre la enseñanza de las disciplinas de los maestros y las concepciones sobre la formación docente como actividad humana. De este modo, la investigación biográfico narrativa permite a los docentes reflexionar sobre los sentidos antes no explorados de sus experiencias personales, laborales y la forma como los han llevado con construir sus conocimientos prácticos personales. La formación docente normalista se caracteriza, de modo especial, por los gestos pedagógicos de humanidad.

ABSTRACT

Few studies have focused on the personal practical knowledge of memorable teachers and the epistemological validation of this knowledge in teacher education. Thus, it is necessary to describe the trajectories, experiences, and interpretations of memorable teachers' identities to explore how their experiences affect teachers' teaching and thinking and who they are today. The present research aims to interpret teachers' configuration of professional identity of memorable teachers who teach didactics in the complementary training courses of Normales Superior de Córdoba, Colombia. The research used biographical-narrative research method as a qualitative perspective. Memorable teachers were identified through the application of surveys to 73 students in the last semester. Four devices of autobiographical interviews were carried out about teachers' social trajectories, conceptions, and self-perceptions were applied to the four memorable teachers recognized by the students. Biograms were analyzed through content analysis to establish the chronotopographies of their identity, trajectories, and professional impact. Content analysis helps identify memorable teachers, the axes of the training trajectory, cycles and turning points in the identity configuration, and the conceptions and self-perceptions of teachers' training experiences. The results indicate that memorable teachers are recognized for their professional and personal qualities and humanity. Results also showed that their identity traits emerge in the relational configuration of their identity and their narrative identity. Likewise, teachers' professional identity configuration is dynamic and multiple and depends on the contexts that surround the teachers. Regarding their conceptions and self-perceptions, these revolve around the

conceptions of teaching and the conceptions about teacher training as a human activity. In this way, narrative biographical research allows teachers to reflect on the previously unexplored meanings of their personal and work experiences, how these have led them to build their practical knowledge and memorable teachers' signs of humanity.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: HISTORIA DE UN CAMINO CON MUCHOS SENDEROS

Las motivaciones iniciales para emprender este camino, este recorrido en la investigación biográfico narrativa surgieron de mi admiración por los docentes normalistas. Yo soy egresada de la Normal Superior de Montería y esa trayectoria de formación me permitió interactuar con grandiosos maestros que me



Ilustración 1 Presentación de Katica y sus estudiantes en los Festivales de Poesía del Sinú

enseñaron mucho sobre la educación, sobre las formas de ser con los estudiantes. En especial, recuerdo las enseñanzas de la maestra Katalina Rodríguez, a quien cariñosamente llamábamos Katica, a ella la volví a encontrar en 2015, cuando llegué a trabajar como maestra por dos años en la Normal. Este encuentro me cuestionó acerca de lo que yo, a través de la investigación, que me apasiona tanto, podía hacer para lograr comprender la magia de Katica con los niños, esa habilidad para lograr que los estudiantes preescolares se expresaran oralmente ante grandes auditorios (Ilustración 16) y aprendieran, declamaran, bailaran poesías que ella montaba para mostrar las cualidades de sus estudiantes y hacerlos felices disfrutando de estas actividades.

Entonces, inició mi búsqueda y tuve la oportunidad de empezar a conocer el enfoque biográfico narrativo a través de los textos de Daniel Suárez, con quien aprendí que la documentación narrativa de experiencias docentes podría darme la oportunidad de acompañar a Katica en la narración de sus prácticas pedagógicas.

Luego, en diciembre de 2018 y 2019, en mi andanza por el Doctorado en Educación, tuve la experiencia de aprender con Luis Porta y Jonathan Aguirre (Ilustración 17) sobre este enfoque de investigación, por cual conocí que la documentación narrativa no era el



Ilustración 2 Seminario Taller de tesis 1 con el Dr. Jonathan Aguirre, diciembre de 2019

único sendero para explorar las experiencias pedagógicas, sino también, los relatos de vida o la investigación biográfico narrativa.

A través de estos maestros aprendí que mediante la interpretación de la identidad de los profesores podría ampliar mi análisis y comprensión acerca de sus trayectorias para, entonces, contribuir a generar información sobre sus rasgos esenciales como maestros y, desde allí, contribuir a la formación docente en Educación Superior, campo en el que me desempeño hoy.

El encuentro con el tema de la identidad, al principio fue todo un mar de dudas, de inseguridades en mis convicciones sobre educación y formación docente. En mi condición de Licenciada en Lengua Castellana jamás me había interesado por marcos teóricos tan amplios. Así que la experiencia doctoral empezó a generar

cambios en mis intereses y lecturas. Enseguida, con la orientación de los maestros del Doctorado y de la profesora María Alejandra Taborda de la Universidad de Córdoba, quien siempre ha sido cercana y me ha guiado desde su conocimiento amplio en las Ciencias Sociales, inicié muchas lecturas que me permitieran asir, acercarme a la comprensión de esta teoría. Este momento fue prolongado porque la identidad tiene múltiples estudios desde diferentes ciencias, desde distintos países y tradiciones. Y traté de comprenderlos para llegar a una perspectiva clara de lo que era la identidad en esta investigación.

En febrero de 2021, con el apoyo de María Alejandra Taborda (Ilustración 18) como directora colombiana y Jonathan Ezequiel Aguirre como codirector argentino presenté el proyecto de tesis para la formalización de la inscripción al Doctorado en Educación con el objetivo de interpretar, a través de biografías narrativas, la identidad profesional docente de los profesores memorables que enseñan didáctica en la Normal Superior. Con la admisión de este proyecto a finales de ese año, emprendí, entonces, el camino de esta investigación que me ha llevado a vivir distintas facetas de mi historia como docente investigadora y a cambiar algunas formas de pensar la educación.



Ilustración 3 Dra. María Alejandra Taborda Caro

El camino siguió con una amplia exploración del estado del arte de las investigaciones que ponían en relación la identidad con el método biográfico narrativo, lo que ensanchó mi mirada y me llenó de más tareas de lectura. En 2022, pude publicar, junto a mi directora de tesis, una metasíntesis con los resultados de esta primera búsqueda. Continué con los entornos teóricos: identidad, identidad profesional docente, trayectorias sociales, investigación biográfico narrativa, a través de los cuales conocí, mediante lecturas, a Goodson, Dubar, Tejada, Bolívar, Clandinin, Connelly, Tardif, Cantón y otros autores con los cuales fui pensando en la concreción del desarrollo metodológico de la investigación.

Sin embargo, cuando llego a este punto surge una tensión. Yo pensaba que había leído bastante, por lo menos, lo suficiente, pero mi directora, quien siempre ha provocado puntos de quiebre para ampliar mis aprendizajes me preguntó: ¿Cuál es el marco más amplio que justifica estudiar la identidad de los profesores con este enfoque? Y no pude contestar. De este modo regresé al sendero teórico, a la angustia y un poco de desesperación por no poder continuar con la seguridad que pretendía.

En esta nueva búsqueda me acerqué a Bruner desde otra mirada, diferente a la de las clases de teoría psicológica que había tenido en los cursos de psicología del pregrado. Pude conocer su teoría sobre las modalidades discursivas empleadas por el ser humano para producir conocimiento. Entonces, percibí que no solo la argumentación lógica, sino las narrativas son una forma de construir conocimientos, mientras nos relatamos. Allí comprendí la relevancia de este modo de investigación narrativa, un enfoque que nos permite regresar a las narraciones como modo para

documentar y, posteriormente, interpretar las experiencias, como una forma de construir mundos posibles.

Así que pude continuar el recorrido, esta vez en la concreción de los instrumentos a emplear al reunirme con los profesores. Lo primero, fue reconocer que no solo debía acercarme a ellos, sino, además, a sus estudiantes para poder identificar a los docentes memorables de didáctica de la formación complementaria y lo hice, con la gran hospitalidad del rector Jader Torres, pude regresar a mi Normal a aplicar 73 encuestas semiabiertas a los estudiantes de formación complementaria.

Revisé las palabras claves de estos estudiantes sobre sus docentes, las frases con las cuales los definían e identifiqué a los profesores que más rememoraban. Me sorprendí mucho porque mi interés inicial giraba en torno a sus conocimientos, sus estrategias. Pero, los estudiantes, además de enfocarse en estas propiedades, fueron muy enfáticos en palabras como: nos escuchan, son comprensivos, tienen proyección, nos apoyan, son amorosos, son comprometidos, son empáticos, nos respetan, tienen paciencia, son responsables, son dedicados, tienen pasión, nos motivan, tienen vocación, carisma. Y no sabía qué hacer con estas expresiones, cuáles eran los cristales que me iban a permitir interpretarlas.

Así que regresé a mis faros: la Dra. María Alejandra, el Dr. Jonathan y recurrí a un gran amigo, Alex Silgado, quien ama la filosofía y siempre estuvo para brindarme luz en las partes sombrías de este pasaje. Con sus orientaciones, conocí a Lévinas, a Mèlich y Nussbaum; regresé a Bauman y a Byung-Chul Han; y, tuve que volver al marco teórico a fundar perspectivas desde los cuales interpretar las cualidades de los profesores memorables para encontrar que no solo sus

propiedades profesionales, sino sus cualidades personales les permiten convertirse en docentes extraordinarios, memorables.

Hice, además, acercamientos a Bain, Fenstermacher, Day, Flórez, Aguirre, Sarasa, para escribir sobre los profesores memorables en el marco teórico. Y, me aproximé a la filosofía antropológica, a la filosofía de la alteridad, a la filosofía neoaristotélica, a la sociobiología para comprender el sentido de la humanidad y los gestos éticos como la compasión, la alteridad, la responsabilidad infinita, la bondad, como cristales para comprender los significados de los estudiantes al caracterizar a sus profesores memorables.

Esto me permitió proseguir. Tenía ahora identificados cuatro profesores memorables de didáctica de la formación complementaria: Claudina, Eliud, Lucy y Julio, quienes enseñaban Didáctica de la Lengua Castellana, Didáctica del Inglés, Didáctica de la Matemática y la Educación Inclusiva, y Didáctica de las Ciencias Naturales.

Me acerqué a ellos para darles la gran noticia del reconocimiento de sus estudiantes e invitarles a participar en la investigación. Todos estuvieron sorprendidos y felices. Así que aceptaron y empezamos a concertar los encuentros. Este fue un momento bastante complejo porque a pesar de las disposición entera de los profesores fue difícil hacer coincidir sus tiempos libres en la Normal con los míos en la Universidad, con los momentos en los que no hubiese actividades institucionales, con espacios de poco ruido y en los cuales no ingresaran tantas personas de manera recurrente. En la Normal, a estos profesores siempre los necesitaban, así que descartamos las salas de profesores como lugar de encuentro,

mi oficina en la Universidad porque era muy lejos para ellos y era yo quien quería trasladarme para evitar incomodarlos. De este modo, decidimos emplear las oficinas de coordinación, desocupadas en jornadas contrarias; la biblioteca, hasta que algún docente la requiriera con sus estudiantes, que era lo normal, pero estas llegadas me hacían sufrir; la oficina de investigación, que estaba cerrada hasta que llegaba un profesor con la llave. En fin, fueron momentos difíciles.

Después de 4 meses, finalicé las entrevistas e inicié, simultáneamente, las transcripciones, que en cada nueva reunión con los profesores iba confirmando, filtrando y aprobando. Continué con el análisis, pero ahora desde las narrativas de los maestros, hice análisis de contenido para identificar las tramas de sus trayectorias de vida y luego los biogramas de sus trayectorias laborales vitales, que nos mostraban los hitos y sus impactos en la vida profesional de estos.

Al principio, habíamos pensado los biogramas para representar todas las trayectorias formativas, pero luego del análisis y de dar orden cronológico, de conocer los ciclos formativos de la mano con los impactos profesionales, descubrimos que teníamos que mostrar las trayectorias escolares y laborales de manera independiente porque desde cada uno de estos ciclos de formación se mostraban ejes y cambios de las experiencias relacionales docentes.

Finalizamos los biogramas, los cuales confirmamos con los profesores y continuamos con más análisis de contenido de las narrativas para confirmar los hitos, e impactos profesionales a través del discurso narrativo de los maestros.

En las trayectorias formativas escolares, identificamos ejes en la configuración de rasgos identitarios, que se basaban en el modelo de los profesores

memorables de estos docentes: algunos relacionadas con acciones profesionales y otros con principios morales, con lo cual se empezaron a confirmar las expresiones de los estudiantes sobre sus maestros, con categorías como: pasión, humanidad, dominio de saberes y estrategias.

En las trayectorias formativas laborales, hallamos que los diferentes contextos contribuyen a la configuración de diferentes rasgos profesionales docentes, por lo que aprendí que cada contexto fue vital en lo que son estos docentes hoy y empecé a reflexionar sobre la necesidad de diversificación de contextos en la práctica pedagógica para el trabajo que desarrollo en la Universidad de Córdoba.

Por último, analizamos las concepciones docentes sobre enseñanza en la formación docente, volviendo de nuevo a las narrativas, a través de las cuales encontramos que estas se fueron formando en las trayectorias escolares y los distintos espacios de socialización. Y se centran, en el caso de los profesores memorables normalistas, en la enseñanza para la vida, la ética como principio de actuación docente, la vocación de servicio y la práctica pedagógica.

Eso me lleva a este momento, en el que me percato que no soy la misma profesora investigadora que, en 2015, inició con expectativas por este tipo de investigación, ni mucho menos la misma estudiante doctoral. Mis propias concepciones sobre la enseñanza han cambiado. He conocido en la vida de estos profesores aspectos nunca antes imaginados, que me demuestran que la formación docente no es lineal, ni finita. Es un proceso complejo que depende de muchas

dimensiones y ello me proporciona más retos en mi rol como formadora de docentes.

De igual modo, no soy la misma persona, el conocer la influencia de los gestos de humanidad de estos docentes normalistas en la educación, me ha llevado a cuestionarme sobre mis acciones, sobre los planes y actitudes de formación que desarrollo, sobre mi imagen ante mis estudiantes, mis amigos, ante mis hijos, familiares, la cual puede aportar o no a la construcción de una sociedad más humana. Las personas que somos los maestros significan siempre una gran responsabilidad.

CAPÍTULO I

MOTIVACIONES Y HORIZONTES PARA LA INTERPRETACIÓN DE IDENTIDADES



Capítulo I. Motivaciones y Horizontes para la Interpretación de Identidades

Introducción a las Motivaciones y Horizontes

En este capítulo se presentan el problema de investigación, las razones que me llevaron a desarrollar este estudio y cómo, desde este se pretende aportar al campo epistemológico de las ciencias que se dedican a estudiar la identidad profesional docente, sus saberes y experiencia.

Así mismo, se realiza una contextualización de la Normal Superior de Montería, institución en la cual se desarrolló esta investigación. Se presenta el sistema de preguntas problema que se pretenden resolver con esta pesquisa, así como los objetivos de la investigación.

Para finalizar el capítulo, se plantea el estado del arte de las investigaciones biográfico narrativas que estudian la identidad profesional del profesorado. Esto con el fin de conocer un balance de la investigación en este campo y el vacío desde el que se orienta esta investigación.

1.1 Descripción Del Problema

En el camino de ser docente nunca se olvidan las huellas de maestras y maestros que posibilitan la formación temprana; sus ejemplos logran tallar una especial memoria pedagógica, personal y académica llena de sentidos, significados y formas de ser. Los docentes, que acuden a la formación docente y que llegan de sus travesías recurren siempre a estas imágenes para sustentar el quehacer en experiencias admirables que lograron impactos formativos.

Sin embargo, estos maestros que dejan huellas se retiran de sus profesiones al pensionarse, quedan pocas sistematizaciones, documentos que permitan que sus

experiencias, transformaciones y saberes puedan llegar a las generaciones docentes que se forman en la actualidad. Las teorías pedagógicas y didácticas se quedan sin la experiencia vivida de docentes que han dedicado su vida a un ejercicio consciente, retador, transformador de vidas.

Al respecto, Goodson (2003) señala el estado de abandono del docente durante los estudios en educación. Las pesquisas sobre estos han pasado por muchas etapas que incluyen su descripción como estadísticas imprecisas, como los malos de la historia, como víctimas por sus condiciones adversas de trabajo. Y pocas han considerado el papel del profesor como agente activo del desarrollo de su propia historia. Razón por la que los estudios sobre enseñanza, en las décadas anteriores se han centrado más en la prescripción que en la descripción de las experiencias docentes. En definitiva, son pocos los estudios centrados en el conocimiento práctico personal de los profesores.

De este modo, se asume que es necesario conocer las trayectorias, las experiencias, interpretar la identidad de los maestros con fin de contribuir a la reflexión sobre cómo sus tramas los han conllevado a ser quienes son hoy y a construir pensamiento pedagógico. Y las narrativas son un camino para lograrlo, porque este tipo de investigación contribuye al proceso de creación de significado en retrospectiva, es un modo de pensamiento en el que se crean acontecimientos al referirse a ellos (Chase, 2015).

Se requiere, así, dar la posibilidad de construir las narrativas de estos docentes y desarrollar procesos de reflexión en los que aprendan de sus experiencias, las reconozcan y las den a conocer a sus pares. Porque estas, no

siempre sistematizadas, admiten la posibilidad de reconocerse, transformarse, adaptarse y, sobre todo, generar conocimiento para relievesu saber pedagógico, además, de colocar ese saber en clave de construcción epistemológica.

“Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (Bruner, 2010, p. 15).

Desde esta perspectiva, se contemplan los relatos como una de las formas a través de las cuales los maestros pueden revelar, crear y recrear la esencia de sus vivencias y prácticas de enseñanza con el fin de conectarlas con el campo del conocimiento pedagógico.

Investigadores como Goodson (2004) asumen las historias de vida del docente como una forma de reconocer el agenciamiento activo de este en la construcción de sus propias historias. Esta metodología, así como las biografías y las autobiografías permiten centrar el conocimiento pedagógico en el docente (Goodson, 2002), como lo ha permitido, en las últimas décadas, el método biográfico narrativo.

Desde este enfoque metodológico, se entienden los fenómenos sociales como textos cuyo valor y significado dependen de las personas que las narran en primera persona (Castañeda, 2016); se admite la aproximación a las historias de vida de los docentes de modo subjetivo y en relación con un contexto social (Bolívar, 2002); se reconoce la narración como una estrategia a través de la cual los sujetos entrelazan sus experiencias para tejer los significados de su vida y dar sentido a su

mundo, a los otros y a ellos mismos (Guzmán, 2017) y se usan las historias o relatos individuales para comprender a las personas dentro y en relación con el contexto social, sus identidades, subjetividades, emociones y trayectorias de vida (González, 2013).

En varias investigaciones doctorales el método biográfico narrativo ha sido empleado para estudiar y comprender la identidad profesional del docente novel en sus primeros años de profesión (González, 2013), los contenidos y rasgos constitutivos de esta identidad en los estudiantes de pedagogía (Guzmán, 2017), la identidad del docente universitario desde los incidentes críticos (Delgado, 2015), los saberes desde la experiencia vivida y narrada de mujeres artistas (García, 2016)

Sin embargo, pocas de estas pesquisas han permitido validar epistemológicamente los conocimientos de maestros memorables en el campo de la formación docente a través del estudio de la identidad profesional docente de formadores de formadores. En este contexto cobran relevancia, en Colombia, los maestros de formación complementaria de la Normales Superiores, a cuyo cargo ha estado durante décadas la formación de maestros de educación preescolar y básica primaria.

En este sentido se pretende indagar, a través de la investigación biográfico narrativa, ¿cómo se configura la identidad profesional docente de los profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria de las Normales Superiores de Córdoba?

1.2. La Normal Superior de Montería

En el departamento de Córdoba, se encuentran tres de las Normales Superiores oficiales de las 137 que existen en Colombia. Las cuales son definidas por la Ley 115 de 1994 como “unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, (que) mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de Normalista Superior” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 24). Estas instituciones educativas están autorizadas por la Ley 115 para ofrecer formación en preescolar, educación básica (primaria y secundaria), educación media académica y formación complementaria. En este último nivel educativo, se educa a los docentes para su desempeño en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, niveles en los cuales pueden ejercer la docencia los Normalistas Superiores, luego de la obtención de su título.

Los programas de formación complementaria de las Normales Superiores de Colombia deben organizarse y funcionar desde la perspectiva de las condiciones básicas de calidad, que fueron establecidas en el decreto 4790 de 2008 (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Entre estas condiciones, se señalan los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. También, debe cumplir con las siguientes condiciones de calidad: ser pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria; tener una propuesta curricular y plan de estudios acorde con las necesidades del docente que se desempeña en preescolar y básica primaria; generar innovaciones que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo, así como espacios de proyección social que

vinculen a la escuela Normal Superior con su entorno; contar con un personal docente y directivo que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria, con los medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje, con la infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes; autoevaluarse en coherencia con el plan de mejoramiento; realizar plan de seguimiento a egresados; desarrollar contenidos y prácticas docentes relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria; formar a los docentes con habilidades para enseñar en las modalidades de atención educativa a poblaciones (personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, y educación para la rehabilitación social); y poseer una estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria (MEN, Decreto 4790 de 2008 citado por Decreto 1075 de 2015).

Estas instituciones educativas se han dedicado a la formación de profesores colombianos y en ese trasegar los maestros formadores de maestros han creado y puesto en práctica diversos conocimientos, metodologías para la formación docente en diferentes disciplinas del saber. Estos conocimientos prácticos personales y metodologías interesan en esta investigación porque han contribuido a la formación de muchas generaciones que se destacan en sus labores, que son reconocidos en el medio académico, porque los Normalistas Superiores en Córdoba son muy reconocidos en las diferentes instituciones educativas del Departamento por su formación y cualidades para el desempeño profesoral.

Entre estas normales, la Normal Superior de Montería es una Institución Educativa Oficial del municipio de Montería que, desde su fundación, el 26 de abril de 1958, hace ya 66 años, se dedica a la formación de profesores que se desempeñan en preescolar y básica primaria de las escuelas colombianas. Actualmente, cuenta con Acreditación de Alta Calidad, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional.

Esta institución educativa ha estado siempre comprometida con la formación de calidad, pertinente y contextualizada, como lo declara en su PEI:

Hacer parte de la historia educativa del municipio de Montería y de Córdoba es un reto que nos compromete día a día a buscar la excelencia académica por medio de la prestación de un servicio educativo de calidad, pertinente, contextualizado e incluyente que se ofrece para la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos acorde con las exigencias socioculturales que demanda el mundo globalizado. (PEI Normal Superior de Montería, 2018, p. 3).

Además, considera a la formación docente como base para la transformación social y la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pacífica (Normal Superior de Montería, 2018) por lo que establece como objetivo general de la Institución:

Ofrecer a la comunidad una sólida formación en teoría educativa pedagógica y didáctica e investigativa en la formación de maestros capaces de desempeñarse en los niveles preescolares y básica primaria, articuladas con las nuevas tendencias de evaluación, las TIC y el fomento pleno de los

derechos humanos, y el reconocimiento a distintas poblaciones. (Normal Superior de Montería, 2018, p. 13).

De acuerdo con el modelo pedagógico de la Institución, el docente de la Normal Superior de Montería se caracteriza por ser mediador, motivador de los procesos pedagógicos, investigador, innovador, visionario, diseñador, orientador, guía del trabajo en equipo. Es un docente que promueve el autocontrol, gestiona el quehacer de la clase, motiva el trabajo autónomo, asume el rol de orientador, y, asume la práctica de enseñanza como un espacio de reflexión pedagógica, que le permite mejorar sus estrategias de enseñanza y alcanzar las metas de aprendizaje con los estudiantes (Normal Superior de Montería, 2015).

Ahora bien, para responder a la misión y objetivos de la Normal Superior de Montería en lo relacionado con la formación de docentes para educación preescolar y básica primaria, en la organización curricular se contempló la creación y desarrollo del Núcleo de Formación Pedagógica Investigativa como una estrategia de integración curricular, que busca orientar saberes que posibiliten la formación pedagógica, didáctica, investigativa y de proyección a la comunidad para contribuir a “la formación, transformación y realización de un docente idóneo, capaz de desenvolverse en el ejercicio de su profesión y la transformación de la realidad educativa en los contextos donde se desempeña” (Normal Superior de Montería, 2018, p. 145).

Este núcleo está a cargo de profesores con idoneidad ética y pedagógica, que orientan los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, tal

como lo señalan la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley 115- Ley General de Educación (1994). En este se desarrolla un plan de estudios basado en cursos de fundamentos disciplinares, educación para los contextos de educación y didácticas específicas. Entre ellos están: Historia de la Educación y la Pedagogía, Fundamentos del preescolar, Fundamentos Pedagógicos, Fundamentos Sociológicos, Diseño Curricular, Modelos Pedagógicos, Educación Rural I y II, Práctica Pedagógica Investigativa, Didáctica de la Educación Física en Primaria, Didáctica del Preescolar, Didáctica de la Educación Física en Preescolar, Didáctica de la Lengua Castellana, Didáctica del Inglés, Didáctica de las Matemáticas y Educación Inclusiva y Didáctica de las Ciencias Naturales.

En estos últimos cursos relacionados con las didácticas se interesa esta investigación, por la contribución que desde las Normales Superiores se ha realizado en la formación de maestros para la comprensión y posicionamiento de perspectivas en educación, el desarrollo de formas de relación con los estudiantes, la creación de escenarios, el diseño y desarrollo de estrategias, la consolidación de saberes sobre las disciplinas y sus formas de enseñanza, entre muchos otros aspectos en los que nos interesa indagar.

Esto, en especial, con cuatro maestros que los estudiantes de formación complementaria han caracterizado como sus profesores memorables, es decir, esos que se distinguen por su buena enseñanza y han dejado huellas en su formación para su vida. Los cuales se dedican a enseñar: Didáctica de la Lengua Castellana, Didáctica del Inglés, Didáctica de las matemáticas y la educación inclusiva y Didáctica de las Ciencias Naturales.

1.3 Formulación Del Problema

¿Cómo se configura la identidad profesional docente de los profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Montería?

1.4 Sub -preguntas De Investigación

- ¿Cuáles son los profesores memorables que enseñan didáctica en Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba?
- ¿Cuáles son los ejes de la trayectoria formativa de los profesores memorables que enseñan didáctica en formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba?
- ¿Qué ciclos y puntos de inflexión han tenido los profesores memorables de didáctica en su configuración identitaria?
- ¿Cuáles son las características de la identidad profesional docente, que surgen en el discurso de los maestros, en relación con las concepciones y autopercepciones de enseñanza de la formación docente?

1.5 Objetivo general

Interpretar, a partir de biografías narrativas docentes, la configuración de la identidad profesional docente de los profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba.

1.6 Objetivos específicos

- Identificar los profesores memorables que enseñan didáctica en la Formación Complementaria de las Normales Superiores de Córdoba.
- Identificar los ejes de la trayectoria formativa de los docentes memorables de Didáctica en formación complementaria de las Normales Superiores de Córdoba.
- Analizar los ciclos y puntos de inflexión que han tenido los profesores memorables de Didáctica en su configuración identitaria.
- Caracterizar la identidad profesional docente, que surge en las narrativas pedagógicas, en relación con las concepciones y autopercepciones de enseñanza de la formación docente.

1.7 Justificación de la investigación

La formación de docentes requiere de saberes en el campo de la didáctica y la pedagogía en las diferentes disciplinadas de la enseñanza. Generalmente, este conocimiento proviene de manuales que han entrado a formar parte del campo científico de la pedagogía como producto de investigaciones en disciplinas psicológicas y sociológicas que no cuentan con la experiencia vivida de los docentes que año tras año van construyendo saberes a partir de su relación con las instituciones por las que transitan, de su formación profesional, su relación con otros pares, con los estudiantes y de las reflexiones que desarrollan en sus contextos de desempeño.

Estos conocimientos, sin embargo, pocas veces entran al campo epistémico de la pedagogía y la didáctica, pues las investigaciones sobre docentes sólo recientemente han centrado su foco en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente y sus saberes de experiencia a través de sus narrativas (Morales y Taborda, 2021). En este sentido, se sustenta la presente investigación porque pretende interpretar la identidad profesional de docentes de didáctica del nivel de formación complementaria de la Normal Superior de Montería, capital de departamento de Córdoba, mediante el entendimiento de la experiencia contada narrativamente.

En este modo narrativo de construcción de conocimiento de la investigación social y educativa se parte del estudio de la vida de los maestros como una forma de dar relevancia a su dimensión discursiva individual para comprender su conocimiento experiencial (Clandinin, 2016; Bolívar, 2011) mediante la narración de sus propias vivencias, mediante el reconocimiento de sus trayectorias, creencias y concepciones para la reconstrucción del saber didáctico.

La pesquisa se considera un aporte necesario para la codificación de los saberes pedagógicos a través de los cuales los docentes memorables de esta Normal Superior han formado generaciones de docentes del nivel de educación preescolar y básica primaria. Toda vez que las narrativas docentes se podrán convertir en sustento para la reflexión de los docentes en formación, no sólo en las Normales Superiores, sino en las Licenciaturas de las diferentes Universidades que forman docentes en el departamento de Córdoba y el país.

Se discurre que estos saberes, en clave narrativa y como saber didáctico (Camilloni et. al., 2016) sobre las prácticas de enseñanza permitirán la apropiación, en la formación docente, de fundamentos sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo como producto de la lectura y reflexión de referentes sobre la experiencia, las transformaciones docentes, la formación profesional, las competencias docentes, entre otros saberes de experiencia sobre las acciones pedagógicas. Aspectos que según Guzmán (2017) se han invisibilizado en los procesos de construcción identitaria de los docentes en formación, porque este tipo de formación subsume al desarrollo de capacidades técnicas y al desarrollo de competencias profesionales de carácter instrumental reduciendo el status profesional docente a un estado técnico debido a la ausencia de las dimensiones ontológica, epistemológica y praxeológica que deberían contemplarse en la formación inicial del profesional docente.

Finalmente, en mi condición de formadora de maestros la comprensión de la identidad profesional docente de profesores memorables de didáctica en la Normal Superior de Montería constituye una necesidad personal y profesional por el aporte que estos maestros realizaron a mi formación pedagógico didáctica; por la falta de producción académica de los mejores docentes de esta Normal Superior que permita leer y reflexionar sobre sus acciones de enseñanza; y, sobre todo, por la necesidad de visibilizar y reconocer la grandiosa labor que se desarrolla en el campo didáctico en esta institución.

1.8 Estado del Arte: La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente

En la agenda investigativa relacionada con la comprensión de la identidad docente y la búsqueda de estrategias y técnicas para conocer, reconstruir y poner a circular, en el ámbito epistémico, su pensamiento y saber pedagógico, la investigación biográfico narrativa se ha convertido en aliada inseparable para aquellos que han volcado su mirada hacia la forma como el contacto con el contexto sociocultural, las trayectorias de vida, la educación y las formas de educar de los maestros han permitido llevar a cabo experiencias de formación memorables que necesitan ser interpretadas y puestas en clave de conocimiento didáctico y pedagógico para las generaciones de jóvenes que hoy se forman en el campo de la docencia en distintos lugares del mundo.

Debido a la relevancia de este tipo de investigación para la comprensión y generación de saber pedagógico y a la necesidad, cada vez más creciente en el ámbito de la investigación y formación docente, de conocer sus antecedentes, sus fundamentos conceptuales, las técnicas y estrategias asociadas, sus posibilidades de uso y los resultados de aplicación, en este artículo de revisión se presentan algunos antecedentes históricos de este método y los resultados de una exploración sistemática de literatura que puso en el centro de análisis la relación entre dos categorías temáticas: las investigaciones con objeto de estudio centrado en la identidad docente y con diseño metodológico basado en el método biográfico narrativo. Esto, con el fin de establecer las tendencias predominantes en la investigación de este campo de estudio.

La selección de la muestra documental se realizó a través de un rastreo en varias bases de datos: JSTOR, Bases de datos de Tesis Doctorales (TESEO), Dialnet, Tesis Doctorales en ReD (TDR), Google Scholar, REDIAL-TESIS, Portal de Tesis Latinoamericanas; que permitieron encontrar un corpus de 15 tesis doctorales publicadas en el periodo 2004-2017 y de 37 artículos de investigación divulgados en el ciclo 2002-2016

Metodológicamente se procedió con elementos de los estudios de metasíntesis, un ejercicio que redimensiona la búsqueda de información pertinente a un tema de interés, para integrar las manifestaciones de investigación cualitativa con el fin de lograr unas nuevas interpretaciones que explican el fenómeno con un nivel mayor de evidencias a través de síntesis interpretativas (Carreño, 2012). El objetivo general de esta propuesta es reconocer los alcances y principales procesos metodológicos de la investigación narrativa, además, de contar con información para determinar vacíos en este campo de investigación.

El estudio de los textos escogidos se efectuó a través de fichas de revisión y análisis documental, teniendo en cuenta aspectos como objeto de estudio, objetivos, diseño metodológico y resultados. En cada uno de los anteriores rasgos se identificaron subcategorías con las cuales se establecieron diversas tendencias. Las corrientes identificadas se centran en la utilidad de la investigación narrativa, objetivos de las investigaciones, principales técnicas y estrategias de investigación, y los resultados y significación práctica de los estudios revisados.

1.8. 1 Antecedentes históricos de la investigación biográfico narrativa

Este tipo de investigación se relaciona, en sus comienzos, con la construcción de historias de vida, las cuales fueron empleadas desde principios del siglo XX con fines sociológicos, antropológicos, feministas y sociolingüistas (Thomas y Znaniecki 1920 y 1930; Shawm 1930/1966; Sutherland, 1937; Radin, 1926; Botkin, 1945; Personal Narrative Group, 1989; Lanov y Waletzky, 1967/1997, citados en Chase, 2015). En el ámbito sociológico, se emplearon los registros de vida para comprender las instituciones sociales y explicar la conducta del individuo como un proceso interactivo entre el sujeto y el medio sociocultural. En el contexto antropológico, posibilitaron registrar la cultura de grupos indígenas estadounidenses y establecer relaciones entre estas y los individuos. En la esfera feminista reflejaron las voces de esclavos estadounidenses y admitieron la creación de tensiones y transformaciones en los postulados androcéntricos de las ciencias sociales. En Sociolingüística, se reconoció a la narrativa como un discurso oral que merecía ser estudiado en sí mismo.

Estos antecedentes confirman el uso de narrativas para comprender las estructuras sociales, el pensamiento de diversas poblaciones, su relación con el individuo, la correspondencia entre el modo de vida colectivo e individual, los movimientos institucionales y cambios sociales.

En el caso específico de las historias de vida docente, Goodson (2004) acota que esta tendencia se empezó a desarrollar en el Reino Unido hacia los años 80 “comprendiendo la complejidad del docente como agente activo que construía su propia historia” (Goodson, 2004, pág., 29). Se descubre, entonces, que entender la

docencia, así como sus biografías y autobiografías se conecta con la intención de centrar el conocimiento pedagógico en esta (Butt and Raymond, 1987, citado por Goodson, 2003), porque permite al docente hablar de sí mismo, de sus saberes de experiencia, mientras cuenta historias (Suárez, 2017).

Bolívar (2002) sitúa a la investigación biográfico narrativa como una perspectiva que comporta credibilidad y legitimidad propia para reconocer, reposicionar y construir conocimiento en el ámbito educativo, además de tener una identidad propia en la investigación (Bolívar y Domingo, 2006). A partir de este enfoque, las autobiografías docentes, las narrativas biográficas emergen como instrumento para comprender la identidad docente, los saberes pedagógicos asociados a esta y rescatar las identidades comunitarias. Sobre todo, en el contexto de la investigación iberoamericana, donde hay un rico campo para explorar objetos de estudio y metodologías que sustentan este planteamiento investigativo (Bolívar y Domingo, 2006).

1.8.2 Concepciones sobre la utilidad de la investigación narrativa

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995) la narrativa ha sido empleada con diversos sentidos: fenómeno que se investiga, método de investigación y estrategia de reflexión, cambio, innovación, mejora. En el caso del corpus documental revisado, son cinco las tendencias relacionadas con las concepciones sobre la utilidad y formas de uso de la investigación narrativa.

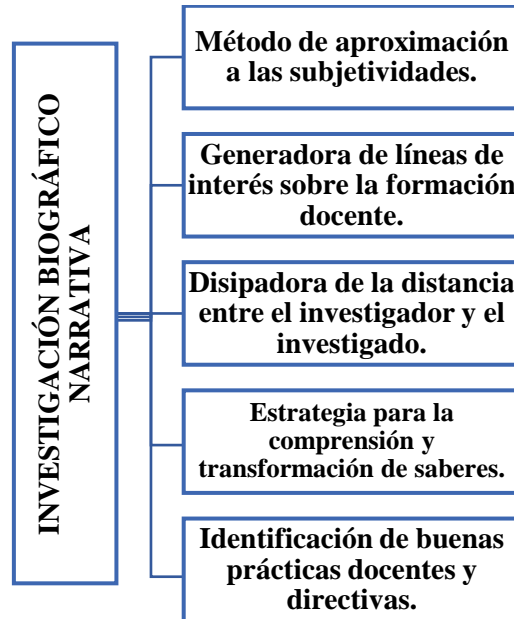


Ilustración 4 Concepciones sobre la utilidad de la investigación narrativa

Se plantea que el método biográfico narrativo posibilita la aproximación a las subjetividades y experiencias de los participantes de una investigación, mediante la reconstrucción de sus trayectorias vitales. Numerosos autores (González, 2004; Tsui, 2007; Ojeda, 2008; Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Bolívar y Bolívar, 2011; Oliveira, 2011; González, 2013; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Delgado, 2015; Castañeda, 2016; García, 2016; Godino, 2017; Guzmán, 2017) consideran que este tipo de pesquisa se ha convertido en una forma de contarnos nuestra historia, ordenarla y estructurarla; de investigar, entender e interpretar el mundo subjetivo; de aproximarse a la vida cotidiana educativa de los profesores, explorar su vida singular; de recuperar las historias en relación con la identidad; de conocer la perspectiva individual- colectiva de los entrevistados; de construir la identidad profesional de los docentes y estudiantes de carreras en educación.

Se concibe, no solo como método de investigación, sino como un enfoque o perspectiva en la que se usan las historias o relatos individuales para comprender a las personas dentro de su contexto social, sus identidades, subjetividades y emociones (López, 2003; Sparkes y Devís, 2007 citado en González, 2013). Las narrativas permiten a los docentes crear explicaciones sobre sí mismos, relacionadas con la disciplina que enseñan y su vida en función de esa disciplina (Lutovac y Kaasila, 2013). Lo plantea Guzmán (2017, p. 136) la “investigación biográfico-narrativa representa una estrategia para entrar en el mundo de los significados y los saberes en claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural”.

La segunda tendencia, acerca de utilidad del método biográfico narrativo, demuestra que esta metodología ha sido generadora de líneas de interés sobre la formación docente, sobre la vida y la experiencia profesional de los profesores. Diversos autores (Merino, 2015; García, 2016; Godino, 2017) la reconocen como un aporte para promover el desarrollo profesional e identificar el significado que los investigados le otorgan a la formación y a sus prácticas de enseñanza (Fernández, 2010; Godino, 2017). También, se presenta como enfoque sostenible para la transferencia de las buenas prácticas formativas y la mejora de las políticas respecto a la formación docente, producto de la posibilidad de acceso a las narrativas de profesores memorables (Fernández, 2012).

En tercer lugar, se razona sobre la influencia que ha tenido la investigación narrativa en estrechar el vínculo entre los investigadores y los sujetos de investigación, para reducir las diferencias de poder entre ellos (Norton y Early,

2011). Al respecto, García (2016, p. 101) estipula que “este enfoque se sitúa y aborda el vínculo investigadora- investigada (...) e intenta difuminar la distancia entre ambas”.

Por otro lado, se afirma que la investigación biográfico narrativa promueve la comprensión y transformación de los saberes de quien narra las historias y la construcción de conocimiento en la investigación educativa y social, conlleva a la reflexión y la transformación de los saberes pedagógicos, de la acción educativa. Se concluye que este método permite reflexionar sobre aspectos relevantes para el desempeño docente como sus trayectorias de vida, sus identidades, sus sentimientos, propósitos y deseos, y mientras narran los participantes escuchan a otros, se escuchan a sí mismos, integran la práctica pedagógica, los saberes disciplinares, los procesos investigativos del aula; lo cual lleva a experiencias transformadoras, mediante palabras generadoras que permiten analizar e interpretar las realidades educativas (Huchim y Reyes, 2013; González, 2016; García, 2016; Godino, 2017).

Según Merino (2015) presentar las experiencias bajo los cánones narrativos supone un modo de construir realidad, lo cual se ratifica con los planteamiento de Bruner (2010), porque la narrativa no solo es un tipo de texto, sino un modo de pensamiento: “... los hablantes construyen acontecimientos valiéndose de la narrativa en vez de simplemente referirse a ellos” (Bruner, citado por Chase, 2015, p. 69). Se colige, que cuando los docentes narran sus trayectorias de vida pueden reflexionar y construir pensamiento pedagógico, saber pedagógico: “los

investigadores narrativos consideran la narrativa como la creación de significado en retrospectiva” (Chase, 2015, p. 69).

Por último, la identificación de las buenas prácticas docentes surge como una categoría dentro de la Investigación biográfico narrativa. Los relatos docentes brindan al investigador la posibilidad de identificar y conceptualizar acerca de las buenas prácticas de enseñanza. (Álvarez y Porta, 2012), mediante el análisis de las prácticas pedagógicas de docentes reconocidos en la esfera educativa, principalmente en el ámbito universitario. Las significaciones emergen tanto de los relatos de los docentes memorables, así como del significado atribuido por sus estudiantes (Guzmán, 2017). En este contexto, un enfoque denominado por Porta y Yedaide (2013) autobiográfico narrativo ha permitido conceptualizar la pasión en los docentes universitarios. Al convertirse la metodología de la investigación narrativa en un ejercicio de realidades vividas de los maestros a partir de conversaciones sobre la realidad, la comprensión no solo está en el sujeto sino en su práctica de profesión y de vida.

Además, Bolívar y Ritacco (2006) utilizan este enfoque para vincular la identidad profesional de los directivos con el liderazgo escolar exitoso.

1.8.3 Objetivos de la investigación narrativa

Se hallaron cuatro tendencias en los objetivos generales de las investigaciones biográfico- narrativas. Primero, las investigaciones asociadas con la construcción y perfilación de la identidad docente; segundo, las pesquisas que buscan una aproximación a la situación de la profesión docente; además, las

indagaciones que reconocen y comprenden los saberes docentes; y, las que estudian las buenas prácticas docentes.

Objetivos de la investigación narrativa			
Identidad docente	Situación de la profesión docente	Saberes docentes	Buenas prácticas docentes

Ilustración 5 Objetivos de la investigación narrativa

Respecto de la identidad, se advierte que el método en mención ha sido empleado para indagar en las experiencias, interpretaciones y significados asociados a la identidad docente (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; García, 2010; Contreras, 2013; Vargas, 2013; Domínguez, Ruiz y Medina, 2017); construir otras lecturas sobre la identidad del docente de posgrados y comprenderla desde los planteamientos de la perspectiva de la complejidad (Castañeda, 2016); estudiar y comprender la identidad profesional del docente novel en sus primeros años de profesión, la del docente del nivel primario y del nivel secundario en el contexto de la sociedad global (González, 2013; Godino, 2017; Merino, 2015); conocer los contenidos y rasgos constitutivos de esta identidad en estudiantes de pedagogía (Guzmán, 2017); interpretar las conexiones, relacionamientos y entrecruzamientos entre los relatos de vida de maestras especiales y los procesos de reforma educativa a la educación especial (Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez; 2014)

En cuanto a las indagaciones que realizan una aproximación a la situación de la profesión docente, Delgado (2015) tuvo como objetivo reconstruir las historias de vida de docentes universitarios desde incidentes críticos, como las condiciones

sociopolíticas, familiares y educativas que influyen en el desarrollo personal y profesional; González (2013), quiso comprender cómo la práctica reflexiva, a partir de vivencias y sentimientos personales, permite examinar y reconstruir la enseñanza.

Por otro lado, entre las investigaciones que se centran en el reconocimiento y comprensión de saberes docentes, están las que buscan comprender los saberes educativos desde la experiencia vivida y narrada de mujeres artistas docentes (García, 2016).

Cierran esta categoría las pesquisas que indagan sobre las buenas prácticas docentes o prácticas de enseñanza memorable. El trabajo de Álvarez, Porta y Sarasa (2010) exploró las biografías de una selección de buenos profesores. Mientras que en la investigación de Branda y Porta (2012) se analizó la historia de vida de un docente universitario, previamente identificado como docente memorable por los estudiantes.

1.8.4 Diseños metodológicos: principales técnicas y estrategias de investigación

Como producto de la metasíntesis realizada, se identificó el empleo recurrente de las siguientes técnicas y estrategias de investigación narrativa, que pueden ser orientadoras en la concepción y diseño de indagaciones de esta naturaleza.

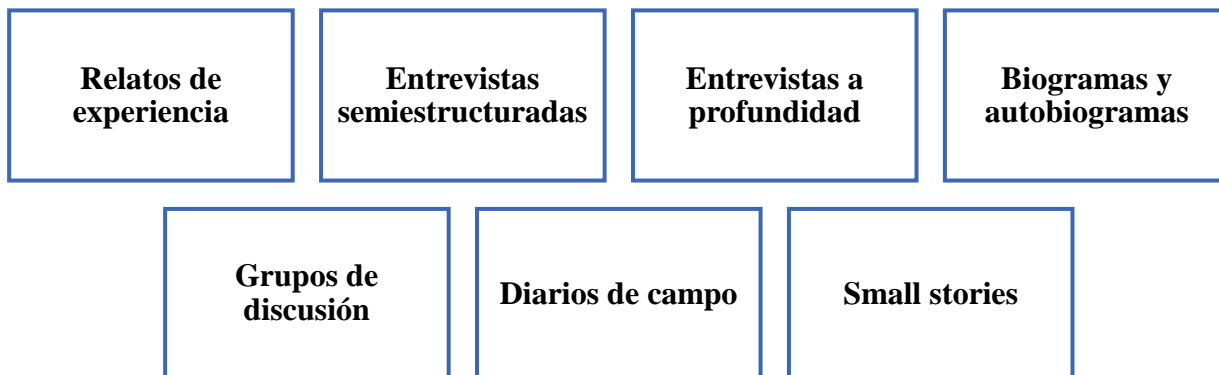


Ilustración 6 Técnicas y estrategias de la investigación narrativa

1.8.4.1 Técnicas de investigación Las investigaciones con enfoque biográfico narrativo se han basado en varias técnicas, entre ellas los relatos de experiencia, la entrevista semiestructurada, la entrevista a profundidad, los biogramas o autobiogramas, los grupos de discusión y los diarios de campo. A continuación, se conceptualizan, desde la perspectiva de las investigaciones analizadas.

Los relatos de experiencia, relatos de vida o narrativas docentes son usados para identificar los incidentes críticos en la vida de los profesores (Castañeda, 2016). Constituyen un instrumento para reconstruir significantes de las trayectorias de vida y laboral a través de relatos centrados en aspectos específicos (Mortola, 2006; Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez, 2014; Guzmán, 2017). Son textos únicos, que se producen en torno a los docentes y a partir de preguntas o temas de interés de la vida de quienes narran.

Las entrevistas semiestructuradas han sido empleadas con sentido de encuentro, de comprensión, de escucha, de conocer más al otro; hablando sobre aspectos

personales y profesionales, para que los docentes reconstruyan, de manera libre y espontánea, sus trayectorias (Mortola, 2006; González, 2013)

Las entrevistas a profundidad, consideradas por algunos investigadores como el principal instrumento de los estudios biográfico narrativos (Delgado, 2015; Guzmán, 2017), han permitido identificar experiencias familiares, escolares, de formación, de práctica docente, relación con el currículo, relación con los estudiantes. Se han desarrollado a través de conversaciones mediante la reflexividad, el pensamiento en voz alta y la estimulación del recuerdo; teniendo en cuenta aspectos como el contexto sociocultural, las percepciones y valoraciones de los entrevistados, respecto a sus funciones, capacidades, posiciones, limitaciones, etc. (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Mortola, 2006; Ojeda, 2008; Merino, 2015; Bolívar y Ritacco, 2016; García, 2016; Domínguez, Ruiz y Medina, 2017; Godino, 2017).

Los biogramas y autobiogramas son líneas de tiempo, mapas de las trayectorias personales y profesionales para estructurar y secuenciar cronológicamente los acontecimientos y experiencias vivenciadas por el profesorado (Delgado, 2015; Castañeda, 2016).

Los grupos de discusión son conversaciones cuidadosamente planeadas y diseñadas como espacio de encuentro y aprendizaje colectivo, con el objetivo de compartir experiencias y obtener información mediante la interacción del grupo sobre un tópico propuesto por el investigador (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Merino, 2015; García, 2016).

Los diarios de campo, cuadernos de campo o diarios de clase han sido empleados para registrar las circunstancias transcurridas en las sesiones de trabajo, como: los datos significativos, las sensaciones y reflexiones del propio investigador (González, 2013; Delgado, 2015; Godino, 2017).

Estos instrumentos de la investigación biográfico narrativa han permitido interpretar la identidad profesional docente mediante conversaciones y relatos con los cuales se mapean los trayectorias sociales de los profesores, se identifican experiencias significativas, se escuchan y comprenden las tramas de la vida docente y se reconstruyen los significantes de las trayectorias de vida.

1.8.4.2 Estrategias de investigación

Small Stories: son una estrategia propuesta como antídoto a los estudios narrativos canónicos, en la cual se emplean cuentos pequeños, narraciones de eventos en curso, eventos futuros o hipotéticos, eventos compartidos para lograr la función de interacción en la que se espera que los participantes de la investigación manifiesten sus representaciones sobre los acontecimientos pasados, el sentido de sí mismos sobre estos acontecimientos (Norton y Early, 2011). En términos de Bamberg & Georgeakopoulos:

... we have been employing 'small stories' as an umbrella-term that captures a gamut of under-represented narrative activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events, shared (known) events, but also allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell. (2008, p. 5)

1.8.5 Resultados y significación práctica de los estudios realizados

Las distintas investigaciones revisadas dan cuenta de hallazgos fundamentales en relación con identidad docente, saber pedagógico, docentes memorables y riqueza de la investigación narrativa.

1.8.5.1 Identidad docente Se concluye que entre principios epistemológicos, desde la perspectiva compleja, para comprender el concepto de identidad docente se encuentran: el proceso identitario requiere de miradas integradoras sobre los contextos que rodean al maestro; la narraciones sobre la historias propias permiten que surjan nuevas comprensiones de sí; los procesos reflexivos que se dan a través de las narrativas permiten al docente su autoconstrucción; en la construcción de la identidad docente intervienen encuentros entre los sistemas macro y micro de las historias de vida. (Castañeda, 2016)

Por otro lado, la identidad docente es múltiple y dinámica (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Guzmán, 2017), es decir un educador en formación tiene diversas representaciones identitarias sobre los roles y funciones de la profesión: educador, experto en el diseño, didáctica, metodología y en el contenido disciplinario. Se plantea necesario resignificar el enfoque de formación de la identidad profesional, incorporando acciones formativas relacionadas con esta multiplicidad (Guzmán, 2017)

El proceso de construcción de la identidad profesional docente está ligado y condicionado por su identidad personal, por lo cual se debe tener una visión global de los profesores (González, 2013). En el caso de los futuros profesores las posibilidades de identidades decisivas e irresolutas (Lutovac y Kaasila, 2013),

relacionadas con la existencia de objetivos claros y autoconfianza para ejercer la profesión docente, llevan a considerar las narrativas como metodología de formación (Coulter, Michael y Poynor, 2007) orientada hacia la construcción de una identidad profesional sólida que permita un exitoso desempeño profesional.

La identidad del profesor evoluciona a partir de los procesos conflictivos generados entre la formación inicial de la educación primaria y secundaria, el paso por la universidad y las primeras experiencias profesionales en las escuelas. A través del conocimiento que adquiere en la reflexión sobre su experiencia y a través de la comprensión de la docencia como trabajo colectivo mediante el encuentro entre pares (González, 2013; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Godino, 2017; Gómez, 2015)

En la identidad profesional de los profesores de secundaria, en el contexto de una sociedad global, se identificaron problemas debido a las nuevas y difíciles condiciones laborales, al escaso reconocimiento o indiferencia social, a la desvalorización del profesor, aspectos que podrían influir en la pérdida de entusiasmo por la profesión, la disminución de la autoestima y la desestabilización de la autoimagen (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Vaillant, 2008; Merino, 2015). Se reconoce un desafecto generalizado y debilitamiento del sentido de pertenencia profesional, cuando se atribuyen al docente nuevas funciones de socialización en el contexto educativo contemporáneo (Iannaccone, Tateo, Mollo, & Marsico, 2008)

1.8.5.2 Saber pedagógico. Se ha concluido que el saber docente no está determinado por una posición de sujeto individual, las experiencias vividas junto a otros, que se articulan socialmente, también la determinan: es una identidad intersubjetiva, ligada a las relaciones con los demás. Así, una mirada integradora de experiencias complejas define el ser docente. (González, 2013; García, 2016). Los estudios confirman la característica relacional de la identidad docente, en la que la relación con los estudiantes y las relaciones profesionales cobran importancia (Guzmán, 2017).

La investigación narrativa contribuye a la realización de prácticas docentes reflexivas, que convierten a los profesores en generadores de conocimiento (González G. , 2013)

1.8.5.3 Los rasgos de un docente memorable. Se concluye que el valor dado a las experiencias personales y profesionales, la formación disciplinar e interdisciplinar, la reflexión sobre el ejercicio profesional y la internacionalización de las labores de gestión académica son centrales en el éxito de los mejores docentes universitarios (Delgado, 2015).

Además, hay una estrecha relación entre lo que los alumnos y docentes consideran un ejemplo de buena enseñanza por "... la relación especular que a menudo se entabla entre los modelos docentes y los modelos de los estudiantes, y la influencia de la biografía escolar en sus concepciones sobre la buena enseñanza" (Álvarez y Porta, 2012, p. 86).

Por otro lado, en los relatos de profesores reconocidos por sus buenas prácticas de enseñanza es recurrente la alusión a términos relacionados con la pasión. Lo

cual lleva a considerar la necesidad, de acuerdo con los investigadores, de incluir esta categoría en el currículo de la formación docente (Porta y Yedaide, 2013)

1.8.5.4 Riqueza de la investigación narrativa. Los docentes resignifican su propia experiencia personal y profesional a través de este tipo de investigación, otorgándole un sentido mediante la interacción que subyace en la investigación biográfico narrativa, articulando las dimensiones individual y colectiva construidas históricamente en los procesos sociales. Esto, porque el relato personal necesariamente provoca la reflexión personal y colectiva (Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Álvarez y Porta, 2012; Cortés, Leite y Rivas, 2014).

Además, constituye un gran potencial formativo para que los docentes en formación analicen las creencias, conocimientos, imágenes y representaciones adquiridas biográficamente (Mortola, 2006). Y se ha convertido en fuente de nuevas formas de comprensión sobre los procesos relacionados con la docencia (Porta y Yedaide, 2014).

1.8.6 Conclusiones

La emergencia del campo de conocimiento narrativo se dio entre la década entre 1970 y 1980 en medio de una fuerte incursión de los estudios fenomenológicos-humanísticos, lo que muchos autores denominaron “géneros borrosos” que se atrevieron a incursionar una diversidad de paradigmas, teorías, métodos y estrategias de investigación, que incluyen una audaz crítica al positivismo pero especialmente se logró admitir que la escritura podría ser un método de investigación por fuera de la presentación de resultados.

En atención a la consulta realizada se tiene que metodológicamente la investigación narrativa por su naturaleza no se configura con fronteras rígidamente definidas, con instrumentos preestablecidos y validados con rigores estandarizados, sin embargo, la narración no es un vínculo sino un todo de sentido lo que implica que existe una continua exploración de métodos y de instrumentos en su sentido espiral, que podrían desarrollarse aún más.

Existe además una fuerte tendencia descalificadora de los estudios narrativos-cualitativos, con que los acusan de consolidarse con proyectivas disciplinaria hacia la literatura que consideran extensa en historias y limitada en métodos. Estas miradas no consideran la naturaleza del sentido dentro de la investigación y las posibilidades de construcción de significado que se han mostrado a lo largo de esta metasíntesis.

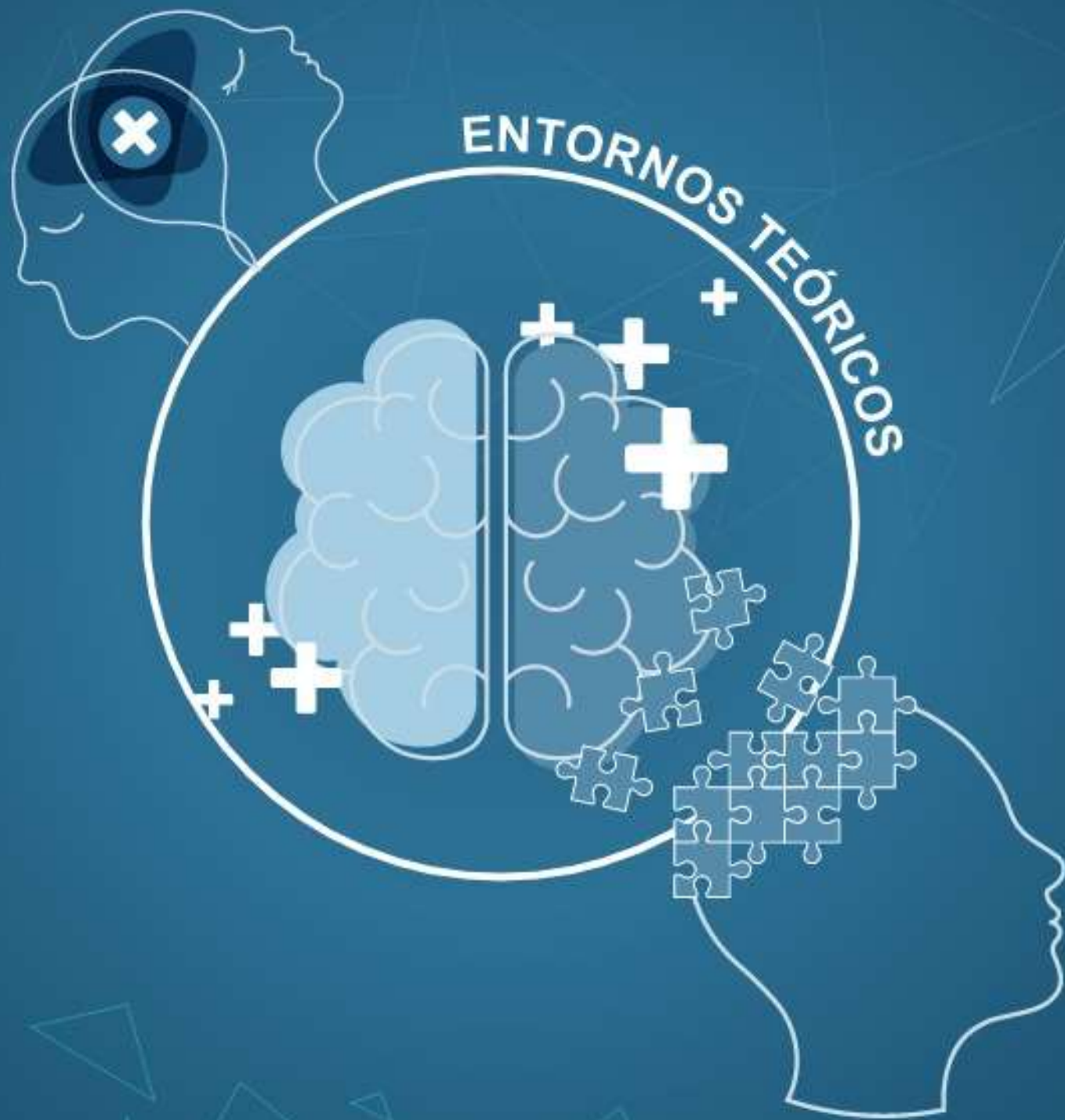
Así entonces, la narrativa utilizada para la comprensión de las prácticas docentes puede definirse, tal como lo plantean Arias y Alvarado (2015) como:

una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto (p. 172).

Este enfoque de investigación ha permitido desarrollar conocimiento sobre la formación docente, sobre la vida y la experiencia profesional de los profesores, sobre cómo las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas influyen en el desarrollo personal y profesional, acerca de las concepciones sobre la buena

enseñanza, la identidad docente, el saber pedagógico, los rasgos de los docentes memorables y la riqueza de la investigación narrativa.

CAPÍTULO II



Capítulo II. Entornos Teóricos

Introducción a los Entornos Teóricos

La interpretación de la configuración identitaria de docentes de Normales Superiores de Córdoba y específicamente de la Normal Superior de Montería (Colombia) es el eje central de esta investigación, que se basa en el estudio de sus trayectorias, los puntos de inflexión de sus recorridos y las características de identidad relacionadas con el conocimiento docente. Para ello, a continuación, se presenta la revisión de marcos teóricos que permitirán disponer de algunos cristales para guiar la interpretación de la información (Creswell & Cázares, 2005), relacionados con la identidad de los participantes de esta pesquisa. Dichas categorías se centran en el discernimiento de las teorías sobre identidad e identidad profesional docente; la relación entre los estudios sobre el método biográfico narrativo y la identidad profesional; y, por último, una exploración acerca de los aportes conceptuales sobre los conocimientos o saberes docentes que se han generado como producto de investigaciones de este tipo, el sentido de la condición humana para la educación y los gestos pedagógicos en tiempos modernos (Ilustración 4).

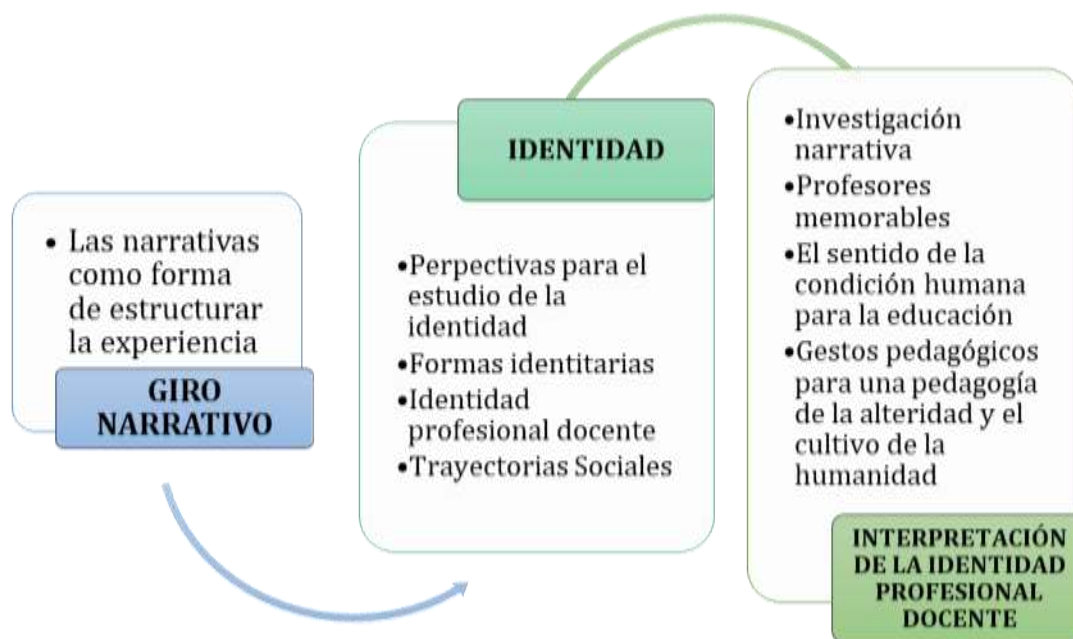


Ilustración 7 Entornos teóricos de la investigación

2.1 El giro narrativo en los estudios sobre la vida y los conocimientos del profesorado

El interés de las pesquisas que se enfocan en interpretar la identidad de los profesores y profesoras a través de sus autobiografías narrativas tiene su génesis en la consideración de que las historias, las narraciones, los relatos son una forma de estructurar la experiencia (Sparkes y Devís, 2008), una “manera de construir una versión del mundo y de nosotros mismos” (Bruner, 2010).

Es por ello que, en este tipo de investigación pedagógica educativa, en la que interesa interpretar la identidad de profesores memorables, el discurso narrativo se convierte tanto en una perspectiva, como en una metodología para estudiar las experiencias de los profesores. Desde esta perspectiva, se considera que sus relatos, sus historias nos permiten conocer sus experiencias, tramas sociales, concepciones y percepciones. Es decir, acercarnos a la subjetividad de los maestros

a través de sus palabras y el significado que les otorgan a estas para estudiar su conocimiento personal, práctico, desarrollado en sus tramas identitarias (Clandinin, 2016).

A esta tendencia, predominante en el campo de la investigación en ciencias sociales en las últimas décadas, se le ha denominado giro narrativo y tiene sus bases en varios postulados de autores como Bruner (1986), quien argumentó la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o modalidades de pensamiento, que nos brindan modos para ordenar la experiencia y construir la realidad.

Entre dichas modalidades, Bruner (1986) señala la existencia de los argumentos (en la modalidad paradigmática) y los relatos (en la modalidad narrativa). Los primeros, ampliamente aceptados en el enfoque lógico- científico para la construcción de conocimiento objetivo, verificable de verdades universales, empíricas. Los segundos, caracterizados por establecer verosimilitudes, buscar conexiones probablemente particulares entre dos sucesos.

De acuerdo con este autor (Bruner, 1986), la modalidad narrativa:

Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio (Bruner, 1986, p. 25).

En ese sentido, la modalidad narrativa, como modo de comprender la realidad, nos permite acercarnos a los profesores, a sus acciones humanas, sus preocupaciones, problemas y a sus características personales. Con lo cual cuando

investigamos la enseñanza no solo lo hacemos por los métodos o las estrategias para mejorar la prácticas del profesorado, sino para comprender al sujeto que se involucra con sus historias de vida en este gesto humano que constituye la enseñanza: un gesto bondadoso, solidario, altruista.

Hay en la modalidad narrativa una preocupación por la condición humana, por los acontecimientos de las intenciones humanas (Bruner, 2010). Y por ello, los relatos nos permiten acercarnos a los profesores a través de sus historias, conocerlos y valorar sus experiencias; acercarnos a las diversas formas de construir experiencias relacionales y conocimiento pedagógico; y, comprender las experiencias docentes en relación con sus interacciones sociales y sus contextos particulares de desempeño (Clandinin, 2007).

2.2 Desarrollos Sobre La Identidad

Para la revisión teórica del concepto de identidad se presentan varios subcapítulos que permitirán comprender los cambios generados en su construcción conceptual y la perspectiva desde la que se asume en esta pesquisa el concepto de identidad; además de las formas identitarias y trayectorias sociales como aspectos esenciales en la caracterización de la identidad como un proceso cambiante, biográfico, relacional y multidimensional. Se finaliza esta primera parte del marco teórico, con la sistematización de los aportes acerca de identidad profesional docente, que es uno de los tópicos centrales en el problema estudiado.

2.2.1 Perspectivas para el Estudio de la Identidad: Desde una Mirada Esencialista hacia una Nominalista.

La identidad de los diversos grupos sociales y culturales ha sido objeto de distintos estudios en el orden de la psicología social, la antropología y sociología en las últimas cinco décadas 1980- 2020 (López, 2007). En el campo educativo, estos estudios han visto la identidad como un medio para comprender los cambios que se han dado en la escuela y en la sociedad. Sin embargo, el tema de la identidad se caracteriza por ser complejo, por lo que se ha definido desde enfoques esencialistas, psicologistas, interaccionistas y nominalistas que la definen desde perspectivas individuales o sociales; hereditarias o comunitarias. Por ello, a continuación, se ofrece un recorrido del concepto de identidad y su avance en términos teóricos para explicar ¿en qué perspectiva de identidad se ubica esta pesquisa? y ¿por qué?

En el enfoque esencialista, cuyo primer enunciador fue Parménides (“el ser es, el no ser no es”) la identidad se define como “lo que permanece idéntico en el tiempo” a su esencia (Dubar, 2007, p. 10). En otros términos:

La identidad de los seres empíricos sean los que fueren, es lo que permanece a pesar de los cambios, su similitud a sí mismos, fuera del tiempo, lo que permanece idéntico... La permanencia en el tiempo es lo que ha podido llamar la mismidad y está aquí concebida como una realidad en sí. (Dubar, 2002, p. 10).

Heidegger coincide con este concepto de identidad como unidad al plantear que “Ahora cada uno de ellos es diferente de los otros dos, pero él es él mismo lo

mismo” (Heidegger, 1980, p.50). En otras palabras, lo que plantea el principio de identidad es: A es A en el que se plantea que “Toda A es ella misma la misma consigo misma” (Heidegger, 1980, p. 50), “es lo mismo consigo mismo” (Heidegger, 1980, p. 51). Así, la unidad propia de la identidad es un rasgo fundamental del ser del ente.

Así mismo, Courat (citado por Couto, 2008) para establecer las diferencias entre entes establece un concepto absoluto de identidad “Cada ente trae en sí mismo su propia razón de ser y de ser así; por eso es así necesariamente, absolutamente idéntico a sí mismo y absolutamente difer-ente de todo lo demás” (Couto, 2008, p. 132).

Desde esta orientación, se considera que para calificar las esencias hay que vincularlas con categorías (ipseidad), que definen el punto común de todos a los que agrupa. Las categorías, de este modo, estipulan la esencia común de todos los seres idénticos en esa esencia; “garantizan la permanencia de los seres y de su mismidad” (Dubar, 2002, p.10).

Sin embargo, al concebir la identidad como mismidad, como identificación en sí mismo, como unidad, se pierde la posibilidad de pensar en las contingencias, en el cambio ante las condiciones biográficas, comunitarias, sociales del ser. En término de Couto-Soares (2008, p. 132): “en aras de la identidad absoluta y de la armonía universal se queman nociones como posibilidad real, relaciones externas”.

Así, esta conceptualización por su concepción puramente objetiva y materialista resulta incompatible con las ciencias humanas y sociales, por cuanto,

se ha podido establecer que, los seres humanos poseen características personales, pero también relacionales que permiten categorizar su identidad (Tejada, 2018).

En un segundo enfoque, de tipo psicológico, se reconoce a la identidad como “las definiciones de uno mismo”: la identidad para uno mismo (Dubar, 2007, p. 10). Esta es una concepción basada, exclusivamente, en el principio personal, histórico-genético de la identidad. En este, así como en el enfoque esencialista, se deja por fuera la condición social del proceso de construcción identitaria, en el que la forma biográfica entra en tensión con la acción de los otros y la participación del yo en la sociedad, lo que lleva a la identidad individual a considerarse en un proceso relacional social.

Esta crítica a la noción de identidad psicológica es confirmada por Mendiburu y Guitart (2013) en su revisión sobre estudios acerca de identidad nacional, quienes aseveran que tener una comprensión de la identidad desde la perspectiva de la psicología evolutiva deja por fuera “la complejidad y el carácter múltiple de las autocategorizaciones..., así como los factores implicados en su desarrollo (ubicación geográfica, etnicidad, uso de lengua)” (Mendiburu y Guitart, 2013. p. 5). Por lo cual se concluye la necesidad de incluir, en los estudios sobre identidad, aspectos como etnicidad y vivencia, que hacen parte de un enfoque psicológico social, sociocultural.

La tercera perspectiva de identidad, de tipo interaccionista, hace énfasis en la función de asignación de atributos específicos mediante el estigma, que, de manera reactiva, interviene en la transformación de la definición de uno mismo. No obstante, para Dubar (2007) la transformación de formas identitarias no solo se

produce por rasgos anormales, sino, además, por rasgos normales. Adicionalmente, el uso de este término de forma esencialista, llevaría a tener un conjunto de características permanentes en el concepto de identidad, lo cual no se cumple porque las personas pueden abandonar dichos estigmas.

Para finalizar esta revisión histórica, se encuentra la perspectiva nominalista de la identidad, que se contrapone a la postura esencialista y se atribuye a Heráclito, quien postuló que “Nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”, “Todo fluye”, significando que no hay esencias eternas (Dubar, 2002).

Respecto de esta posición, Dubar (2002) plantea que:

La identidad de no importa cuál ser empírico depende de la época considerada y del punto de vista adoptado... [Por ello], son las palabras, los nombres que dependen del sistema de palabras [las] que se usan, en un contexto dado, para nombrarlos. Estos son los modos de identificación, históricamente variables (p. 11).

En este sentido, la identidad depende de distintos modos de identificación entre los que se encuentra la genealogía o pertenencia del individuo a un grupo cultural que le hereda unas características a su identidad; así como, la identificación de este individuo dentro de un grupo social con el que se relaciona en su rol social, ya sea su familia o profesión. Adicional esta identidad relacional, se encuentra el punto de vista adoptado por el individuo el cual cumple un rol determinante en la identificación porque hay una apropiación subjetiva de las identidades atribuidas socialmente, pero también un cuestionamiento de estas atribuciones que llevan al

individuo a generar una identidad para sí que se convierte en su proyecto de vida y cambia, de acuerdo con las trayectorias sociales.

En este sentido, la identidad no se asume como esencia única, sino como diversas formas identitarias que se categorizan a través de los nombres que permiten la identificación, dependen del contexto de su definición, del punto de vista propio o asignado y varía históricamente. Implica ser reconocido como un cierto tipo de persona en un contexto dado, lo cual puede cambiar por el momento y contexto de la interacción (Gee, 2000).

Lo anterior se confirma cuando Dubar (2002, p. 11) asevera que “la identidad no es lo que permanece necesariamente idéntico, sino el resultado de una identificación contingente”, es decir, variable, en términos de Bolívar (2006), porque hay cambios en las configuraciones identitarias como producto de los diferentes contextos sociales y las trayectorias individuales que experimentan las personas.

Del mismo modo, Couto (2008) sostiene que en el principio de individuación deben coexistir dos fuerzas de identificación: una centrípeta, para reconocer el centrarse hacia sí, la unidad; lo mismo que una fuerza centrífuga, según la cual nos alejamos de la unidad, nos abrimos a los demás mediante la posibilidad de relación y el camino de diferenciación.

Esta perspectiva permite considerar a la identidad como “una forma discursiva inseparable de una interpretación biográfica” (Dubar, 2007, p. 10). De este modo, no solo se alude a la identidad como la que permanece idéntica en una situación de cambio, sino como las formas típicas de cambio (Dubar, 2007) que son generales a un determinado contexto, típicas y significativas de reacciones a este

contexto. Según Dubar (2007), este tipo de identidad no podría definirse fuera de los datos procesados y los métodos implementados.

Como consecuencia de esta revisión, se plantea una noción de identidad, según la cual esta es el resultante de dos procesos heterogéneos que coexisten simultáneamente: el biográfico y el relacional (Dubar, 2010). La identidad es el resultado de procesos de diferenciación y generalización en los cuales se busca definir la diferencia, la singularidad en relación con los demás; pero, también, se define el punto en común de elementos que son diferentes entre sí, por lo cual, la identidad es, además, la pertenencia común (Dubar, 2010).

De este modo, no hay identidad sin alteridad, las formas de identidad son configuraciones socialmente pertinentes y subjetivamente significativas que permiten a los individuos definirse a sí mismos e identificarse con otros cuando sea necesario de acuerdo con los conflictos de socialización (Dubar, 1992). Por lo que la identidad no es estable, opera en relación con las condiciones sociales y económicas; no es un atributo con carácter fijo, estático y uniforme en una persona, sino un proceso constante que involucra al contexto y a la persona en sí misma (Beijard, Meijer y Verloop, 2004). Así, no existen identidades únicas o permanentes, sino modos de identificación o formas identitarias, formas de identificación variables en el desarrollo de la historia colectiva y de la vida personal.

Por ello, el término identidad es usado para designar las configuraciones de prácticas, de representaciones y de actitudes, y es “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y

definen las instituciones” (Dubar, 2000, p. 109). Las distintas formas identitarias proporcionan a los individuos recursos para construir y negociar nuevas definiciones de sí mismos en el campo profesional, social y personal (Dubar, 1992).

En términos de Bolívar (2006), la identidad, que es una construcción discursiva del sujeto, incluye modos de representación y prácticas, en las que se pueden considerar las identidades sociales, personales y el autoconcepto. Las sociales, atribuidas a otros; las personales, como significado asignado al yo por el propio sujeto; y, el autoconcepto, como una identidad reflexiva acerca de las imágenes idealizadas y las atribuidas socialmente.

Como, el autor plantea: “la identidad de un sujeto se configura, entonces, en el juego y confrontación entre los proyectos de identidad, las categorizaciones por otros y los reconocimientos sociales” (Bolívar, 2006, p. 40). Hay, de este modo, en el proceso identitario, como hemos planteado desde Dubar (2002), la conjunción de dos procesos simultáneos: un proceso biográfico con la identidad para sí y un proceso relacional con la identidad para otros, que permiten la configuración de una identidad narrativa para sí.

En este enfoque nominalista e interaccionista de identidad, se ubica la investigación en curso, por cuanto se comprende que no existe en el ser la mismidad constante o identificación única de rasgos inmanentes, inseparables de su esencia; sino que, en los recorridos comunitarios, societarios, biográficos, los seres humanos van construyendo modos de identificación o pasando de un modo de identificación a otro.

Por ello, se trata a la identidad en términos de formas identitarias, de modos de identificación que pueden ser interpretados para comprender la configuración identitaria de los participantes de una investigación.

2.2.2 Formas Identitarias: Entre la Condición Relacional- Social y la Biográfica- Personal

Como se indicó en el capítulo anterior, en la perspectiva nominalista de identidad, la identificación no es un proceso inmóvil o exclusivamente personal, sino que remite a un proceso dinámico, dialéctico, en permanente construcción, el cual se relaciona con diversos modos de identificación o formas identitarias en las que la persona transita históricamente.

Estas formas identitarias son “formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros y durante una vida” (Dubar, 2002, p. 15) que coexisten en la vida social y pueden permitir la caracterización de las configuraciones históricas de los individuos.

En concordancia con Dubar (2002), coexisten cuatro formas de identificación reconocidas históricamente por los estudios sociológicos (comunitaria, societaria, reflexiva, narrativa) que dependen del contexto de las interacciones sociales y de los recursos de identificación personal, las cuales se exponen, a continuación.

La forma comunitaria es una configuración biográfica para los otros que procede de la pertenencia a un linaje generacional. Modela un Yo definido por su genealogía y sus rasgos culturales. Es un vínculo obligado que determina a los individuos al denominar la pertenencia a un grupo local y su cultura heredada

(lengua, creencias, tradiciones) que es transmitida de generación en generación.

Según Dubar (2002, p. 13)

Suponen la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas comunidades consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. Desde esta perspectiva, cada individuo tiene una pertenencia considerada como principal en tanto que miembro de su comunidad y una posición singular en tanto que ocupante de un lugar en el seno de ella.

Los grupos de pertenencia, bien sean culturas, naciones, etnias o corporaciones son considerados como fuentes esenciales de identidades.

Las formas societarias, también denominadas formas estatutarias, son una forma de identidad para sí, que se constituye en las interacciones dadas en el interior de un sistema jerarquizado como lo son la familia, la escuela, los grupos profesionales, el estado.

Se generan por la integración a estos grupos sociales que resultan en diversas categorías identitarias en las esferas de la vida social. Este tipo de formas identitarias ofrecen oportunidades para la construcción del yo desde el rol colectivo, unen los Nosotros que pueden o no suceder a los Yo que persiguen sus intereses de éxito económico y realización personal. Según Dubar (2002, p. 67), “Es una identidad que implica un yo socializado para la asunción de papeles”. A diferencia de las formas comunitarias, no son heredadas y no determinan; sino, que resultan

de elecciones personales y admiten la diferenciación. Como lo plantea Dubar (2002, p. 13):

Suponen la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional. Desde esta perspectiva, cada uno posee múltiples pertenencias que pueden cambiar en el curso de una vida.

Desde la perspectiva nominalista, las formas identitarias de tipo comunitario y societario no son opuestas debido a que cualquier identificación individual recurre a categorías socialmente identificables.

Por otro lado, las formas reflexivas hacen alusión a la identidad reflexiva, que constituye “una apropiación subjetiva de la identidad cultural o estatutaria atribuida (y a veces heredada) que adquiere la forma de una pertenencia” (Dubar, 2002, p. 199).

La forma de relación para sí es la que resulta de una conciencia reflexiva que ejecuta activamente un compromiso en un proyecto que tiene un sentido subjetivo y que implica la identificación con una asociación de pares que comparten el mismo proyecto. A este compuesto de allegados y semejantes corresponde una forma específica del yo que se puede llamar Sí-mismo reflexivo. Es la cara del Yo que cada uno desea que reconozcan los Otros significativos que pertenecen a su comunidad de proyecto. (Dubar, 2002, p. 67).

Por último, la forma narrativa de identidad sirve de soporte a la representación subjetiva de la persona y garantiza la supremacía de la identidad para sí sobre la identidad para los otros, lo mismo que, la identificación societaria sobre una identificación comunitaria. Del siguiente modo, la describe Dubar (2002, p. 68)

La forma biográfica para el sí es la que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y un proyecto de vida que se inscribe en la duración. Es la historia que cada uno se cuenta a sí mismo sobre lo que es el Sí narrativo que cada uno tiene la necesidad de hacer reconocer no solo por los Otros significativos, sino también por los Otros generalizados. Es el indicio de una búsqueda de autenticidad, un proceso biográfico que se acompaña de crisis. La continuidad de un yo proyectado en las pertenencias sucesivas, perturbado por los cambios externos, sacudido por los avatares de la existencia.

Es la oportunidad de hacerse reconocer por sí mismo y no por las imposiciones comunitarias heredadas o culturales. En este sentido, de acuerdo con Dubar (2002), la distanciamiento de las configuraciones impuestas por nuestro lugar de procedencia, profesión, rol laboral, que aluden a formas comunitarias y societarias, es una estrategia importante para reconstruir la historia personal, que no solo es la historia de nuestras relaciones sociales reales.

Ahora bien, desde la perspectiva nominalista de identidad se reconoce que las configuraciones identitarias son disposiciones típicas de formas de identificación. Las cuales incluyen considerar, en la configuración de las identidades

personales, las dimensiones de relación para otros (comunitarias- societarias) y biográficas para sí (reflexivas- narrativas), que se combinan despendiendo las trayectorias de cada persona. En términos de Gohier et. al. (2001) estas dimensiones están vinculadas dialécticamente manifestándose en un constante viaje de ida y vuelta entre la relación con el otro y el autoconocimiento.

Para encarar el estudio de las formas identitarias relacionales (para otros) y personales (para sí), Freytes (2005) propone retomar el marco conceptual propuesto por Dubar (1992), en el que se plantea analizar la articulación entre el procesos de atribución de identidad por parte de las instituciones y los demás agentes sociales con el individuo (comunitaria-societaria), que pretenden realizar actos de atribución para llevarlo a definir qué tipo de mujer u hombre es; y, el proceso de incorporación de identidad individual, reflejado en los actos de pertenencia mediante los cuales se expresa la identidad para sí (reflexiva-narrativa).

Este análisis se propone así, en dos espacios: el primero, de atribución de identidad de tipo relacional, en el marco de los sistemas de acción en el que el individuo se desenvuelve; el segundo, de incorporación de la identidad de tipo personal, en el marco de las trayectorias sociales vividas por los sujetos (Freytes, 2005) porque según la autora “es a lo largo de su experiencia de vida que los individuos han ido construyendo una “identidad para sí” que expresa cómo se ven a sí mismos –y se proyectan hacia el futuro–.” (p.49).

En términos de Tejada (2018), en estas esferas individuales y sociales de identidad para el caso de los profesores, podemos identificar diferentes dimensiones. En la identidad individual, por ejemplo, se encuentra la identidad

personal; y, en la social, las identidades: profesional, laboral y la identidad docente. La identidad personal, se refiere a “la comprensión del sujeto de sí mismo” (Tejada, 2018, p. 77).

En la esfera social, la identidad profesional es el reconocimiento que tiene el sujeto de sí como miembro de un grupo profesional; la laboral, se relaciona con la perspectiva que tienen los sujetos de sí en el desempeño de su actividad laboral; y, la docente: “asume la particularidad del propio trabajo docente y a partir del mismo, cada individuo adquiere los conocimientos, elabora las creencias de la docencia, de su actividad y adquiere los rasgos de la profesión” (Tejada, 2018, p. 78). En este último tipo de identidad, la identidad profesional docente, nos centramos, a continuación.

2.3 Identidad Profesional Docente

Entre los distintos tipos de identidad que se han mencionado, en la configuración identitaria de los profesores se encuentra la identidad profesional docente, la cual ocupa, como lo señala Bolívar (2006), un lugar relevante en el sentido de las condiciones laborales y del ser de los maestros; influye en el modo en que los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo; y, permite a los miembros de una misma profesión reconocerse a sí mismos como una clase de persona y hacer que su especificidad sea reconocida externamente dentro de un contexto específico.

Las identidades profesionales docentes son formas socialmente reconocidas para que las personas se identifiquen entre sí en el campo de trabajo y en el empleo, y reúne los ideales profesionales compuestos de elementos reales e imaginarios

(Gee, 2000; Dubar, 2010; Ovin, Savoie y Verneuil como se cita en Volf, 2017; Ion, como se cita en Volf, 2017).

De acuerdo con Tejada (2018), la identidad profesional o laboral del profesorado es “producto de la interacción entre un proceso biográfico continuo (dimensión individual) y procesos relacionales (dimensión social relacional)” (p. 79), tal como se considera en la perspectiva nominalista de identidad según la cual esta es producto de formas comunitarias, societarias y biográficas (Dubar, 2002). En ese sentido, la identidad profesional del profesorado:

“parte de la noción de sí mismo que porta el profesorado en cuanto enseñante, articulada a partir de las representaciones respecto del trabajo de enseñar, que es efecto del contexto de trabajo; se inscribe en un espacio social y conlleva prácticas sociales compartidas, y empieza a conformarse en la propia escolarización de los sujetos, continua con la formación inicial y se consolida durante la socialización en el escenario profesional” (Tejada, 2018, p. 79).

Como lo plantea Bolívar (2006), las identidades profesionales son construcciones sociales que implican una interacción entre las trayectorias personales de los individuos y sus trayectorias sociales. Este tipo de identidad “se construye y reconstruye mediante las interacciones sociales que los profesores tienen en los contextos particulares en los que actúan” (Bolívar, 2006. p. 30).

Ahora bien, la identidad profesional del docente se da mediante procesos dinámicos de auto confirmación y de relaciones dialógicas con los demás, se construye cuando los docentes reflexionan y conciertan sobre determinados

aspectos de su rol y función social que incluyen la identificación de referencia de sí mismo como persona, junto a la respectiva apropiación; así como, la identificación con representaciones sociales que hacen los implicados en el mundo de la enseñanza, los profesores y profesión, junto al sentimiento de pertenencia al grupo profesional (Gohier et al., 2001; O'Connor, 2008).

Este tipo de identidad evoluciona dinámicamente de acuerdo con los ámbitos de socialización del profesor, como su formación inicial y continuada, el currículo y la socialización profesional, el conocimiento disciplinar, el desarrollo de las prácticas de enseñanza, el aprendizaje con los compañeros, además, de experiencias de tipo personal y contextual. En la formación inicial universitaria y continuada, los docentes se relacionan con el saber compartido de la formación o saber formal, el cual proviene de diversos campos de investigación pedagógica, didáctica, psicológica o de su campo disciplinar específico.

La realización de las prácticas de enseñanza, que se dan tanto al final de su formación, como en el desarrollo de su vida profesional y personal, conllevan el desarrollo de una serie de saberes experienciales determinados, de acuerdo con las características particulares del contexto.

La identidad profesional docente continúa transformándose a través de diversas experiencias: de vida, laborales, educativas, familiares que lo llevan a ser quien es (Tardif, 2004; Tardif y Lessard, 2000; Cohen, 2010; Cantón y Tardif, 2018).

Además de ser biográfica porque incluye la incorporación de la identidad personalmente por parte de los docentes, también es relacional, pues se construye a partir de las interacciones que este tiene con personas como sus estudiantes y los

demás profesionales docentes, así como con los contextos laborales en los que se desempeña.

Como la identidad no es solo un atributo personal, sino un fenómeno relacional (Bolívar, 2016) su dinamismo, cambio o evolución permanente depende de los contextos y del otro o los otros con los que interactúa el profesor (Tejada, 2018) porque los profesores teniendo en cuenta las personas con las que se relacionan, las condiciones y exigencias de cada contexto educativo, construyen una identidad en alteridad.

De modo que, cada nuevo contexto, escenario profesional y profesionales con los que interactúa el docente llevan a que su identidad profesional cambie y se reconstruya permanentemente, así como los roles, funciones y competencias que debe asumir (Tejada, 2018).

2.3.1. Constituyentes De La Identidad Profesional Docente.

En la conformación de la identidad profesional docente influyen diversas dimensiones de tipo individual y social. En la dimensión individual se encuentra la identidad personal, constituida por la trayectoria personal en un contexto determinado, ya sea de tipo familiar, social, histórico o económico.

También hay una dimensión social en la que se incluyen las identidades profesional, laboral y docente. La profesional con la trayectoria de formación; la laboral, con la trayectoria laboral en las instituciones donde se desempeña; la docente, con la experiencia que conjuga la trayectoria social profesional y laboral (Dubar, 2010; Freytes, 2010; Balderas, 2014, Tejada, 2018).

Desde la perspectiva de Day y Kington (2008) estas dimensiones de la identidad profesional docente se conforman a partir de interacciones entre factores de tipo personal, contextual y profesional. Los factores de tipo personal se vinculan a la familia y a los roles sociales; los de tipo contextual se relacionan con el ambiente de la escuela, el campo de desempeño y se ven afectados por las condiciones situacionales como estudiantes, liderazgo, apoyo; y, los factores profesionales conciernen a las expectativas sociales, políticas y educativas, y se ven influenciados por la política y las tendencias sociales.

Las investigaciones sobre la identidad profesional docente conceptúan que en esta existe una multiplicidad de identidades: de educador, experto en diseño, en didáctica, en metodología y contenido disciplinario de la enseñanza (Guzmán, 2017). Por lo que existen identidades múltiples, de acuerdo con los ámbitos de socialización docente. Además, se ha afirmado que el rol y las funciones profesionales y de la tarea de enseñanza del docente se relacionan con contenidos identitarios que se revelan en creencias de este sobre el desempeño docente (Guzmán, 2017; Tejada, 2018)

2.4 Trayectorias Sociales

Las trayectorias de identificación social son series vinculadas de eventos que se constituyen en parte de la socialización (Wortham, 2005). Mediante ellas los individuos participan, se socializan y, por ende, desarrollan aspectos de una identidad social.

Para Dubar (1998) las trayectorias sociales pueden ser objetivas y subjetivas. Las objetivas se refieren a “la secuencia de posiciones sociales ocupadas por un individuo o su linaje” (Dubar, 1998, p. 19). Cuando se analizan las trayectorias desde esta perspectiva, no se tiene en cuenta el significado subjetivo que los individuos atribuyen a su propia trayectoria.

Por otro lado, las trayectorias subjetivas, reconstruidas mediante la entrevista narrativa, permiten el descubrimiento de una o más tramas y de las razones por las cuales el sujeto se encuentra en una situación en la que se define a sí mismo. Este tipo de trayectoria alcanza la lógica, al mismo tiempo cognitiva y afectiva, personal y social, reconstruida por el sujeto para dar cuenta de los eventos considerados significativos en sus recorridos (Dubar, 1998).

El análisis de las trayectorias subjetivas permite comprender los esquemas de categorización de los participantes en la investigación, los personajes que evocan y los argumentos sobre los puntos de vista del entrevistado (Kossoy, 2009).

En acuerdo con estas características de las trayectorias sociales, Montiel (2014) considera que las trayectorias son expresiones de procesos complejos enmarcados en tiempos históricos y sociales específicos, las cuales permiten analizar las subjetivaciones de los sujetos a propósito de un pasado narrado y mediante cuya reconstrucción, apoyada en diversas fuentes de información, se identifican categorizaciones de los individuos y recreaciones en los vínculos y aprendizajes, así como reelaboraciones de las categorías establecidas previamente.

La descripción de trayectorias de identidad permite comprender cómo se pone en práctica el proceso de construcción de identidad en las historias de vida de los maestros (Gohier et al., 2001). Estas permiten, a su vez, reconocer cómo se han construido sus conocimientos prácticos personales:

“es que los conocimientos profesionales en que se basa la enseñanza son el resultado de trayectorias existenciales únicas que pueden estudiarse y comprenderse por medios biográficos y autobiográficos” (Gohier, 2001, p. 3)

Así, se reconoce la importancia de leer la relación del profesor con su profesión a través de la clarificación de sus trayectorias profesionales y personales pues el conocimiento profesional relacionado con la educación es el resultado de trayectorias que pueden entenderse y estudiarse por medios biográficos y autobiográficos.

2.5 El Lugar De Los Relatos En La Interpretación De La Identidad

En un marco de construcción de conocimiento eminentemente cualitativo, la investigación narrativa se ha centrado en el estudio de la vida de las personas como una manera de reconocer la importancia de la experiencia como fuente de conocimiento y comprensión (Clandinin, 2016). Se ha posicionado como una metodología y una forma de entender la experiencia narrativamente, que permite el recuento del conocimiento experiencial de los maestros (Clandinin, 2016). Un conocimiento que se caracteriza por ser personal, práctico, moldeado y expresado en la práctica:

La investigación narrativa estudia la experiencia de los participantes en el mundo, una experiencia que es contada tanto en la vida como en la narración y que puede ser estudiada escuchando, observando, viviendo junto a otro, y escribiendo e interpretando textos. (Clandinin, 2016 p. 12).

La actividad narrativa requiere que el sujeto vuelva al pasado para contar sus historias vividas y contadas, recontando y reviviendo sus historias, mientras nos da la oportunidad de investigar en ellas.

En relación con el estudio de la identidad, la investigación narrativa es un medio expedito para la comprensión de la identidad profesional docente porque permite reconocer las trayectorias de los maestros, sus creencias y concepciones básicas acerca del proceso didáctico. Las cuales son esenciales para consolidar su identidad profesional (Borg, 2003).

... la reflexión autobiográfica, la construcción de la propia narrativa y el despliegue de la historia personal y profesional combinan formación e identidad. (Gohier, 2001, p. 5)

Así mismo, la investigación biográfico narrativa permite estudiar la identidad como “historias o relatos que se cuentan a sí mismo o los demás sobre lo que se es” (Bolívar, 2006, p. 34). Y estos relatos de identidad, al viabilizar la construcción de experiencia, dan la posibilidad de otorgar significado a lo vivido. Así lo expresa Bolívar (2006):

Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un autorrelato, que no sólo es recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido e investir el yo, en formas que puedan ser

socialmente reconocibles. De esta manera, nos hacemos a nosotros mismos en los modos como llegamos a vivir nuestros relatos. (Bolívar, 2006, p.34)

Como se vé hay un gran vínculo entre la reconstrucción – reflexión acerca de la identidad y los relatos, las biografías narrativas, las historias de vida. Estas modalidades de investigación cualitativa permiten que los profesores u otros profesionales recreen su experiencia pasada desde el presente, reflexionan acerca de ella, la comprendan y reconstruyan nuevos sentidos de lo vivido, como lo afirma Bolívar (2006):

... una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos. El relato de los individuos es constituyente básico de su identidad, pues *“representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración.* (Bolívar, 2006, p. 35).

En lo concerniente a la investigación narrativa, esta ha sido empleada en los estudios de identidad asociados a la profesión docente para indagar en las experiencias, interpretaciones y significados asociados a la identidad de los profesores (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; García, 2010; Contreras, 2013; Vargas, 2013; Domínguez, Ruiz y Medina, 2017); construir otras lecturas sobre la identidad del docente de posgrados y comprenderla desde los planteamientos de la perspectiva de la complejidad (Castañeda, 2016); estudiar y comprender la

identidad profesional del docente novel en sus primeros años de profesión, la del docente del nivel primario y del nivel secundario en el contexto de la sociedad global (González, 2013; Godino, 2017; Merino, 2015); conocer los contenidos y rasgos constitutivos de esta identidad en estudiantes de pedagogía (Guzmán, 2017); e interpretar las conexiones, relacionamientos y entrecruzamientos entre los relatos de vida de maestras especiales y los procesos de reforma educativa a la educación especial (Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez; 2014).

Se confirma así, que las narrativas comportan un lugar especial en los estudios acerca de la enseñanza, el profesorado y su identidad. Sobre todo, por su contribución a devolver a los actores, los maestros, su voz en personalización de la enseñanza, con base en la identificación de sí mismos en la reflexión narrativa de su propia vida (Bolívar, 2006).

En este tiempo de postmodernidad en la que muchos profesionales, especialmente los profesores, han visto cuestionada la identidad de sus profesiones (Bauman, 2008; Bolívar, 2006) y han experimentado cómo sus roles se han multiplicado, diversificado o cambiado, la investigación narrativa contribuye a hallar el espacio del relato personal del docente, de su historia en revisión y reconstrucción, de su crónica biográfica. Como lo señala Bolívar (2006):

En este contexto, promover que los individuos exploren los significados profundos presentes en sus historias de vida y la discusión compartida de sus relatos de vida puede contribuir a ir creando una nueva “política de la identidad”. (Bolívar, 2006, p. 30)

Una política en la que se reivindique la dimensión personal del oficio de enseñar:

En esta situación postmoderna reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, tal vez lejos de un posible neorromanticismo, sea uno de los posibles modos de incidir políticamente. De modo paralelo se ha reivindicado la cara personal- emocional del profesorado ante el cambio educativo. (Bolívar, 2006, p. 30).

Porque es necesario volver la mirada, narrativamente, sobre aspectos de la vida personal, profesional, laboral de los profesores para acercarnos a sus conocimientos, para valorar el aporte que, desde sus experiencia, han realizado al campo educativo y social.

2.6 Profesores Memorables

Desde la perspectiva narrativa que sigue esta investigación, se considera pertinente estudiar la identidad profesional docente de profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria. En ese sentido, este subcapítulo estipula algunas características de lo que se entiende como profesores memorables, sobresalientes o extraordinarios, como los denomina Bain (2007). A ello se suma, la caracterización de la buena enseñanza que desarrollan estos docentes desde la perspectiva del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar de Plata- Argentina (GIEEC) y los planteamiento de Fenstermacher (1997), y las consideraciones de Christopher Day (2014) sobre la enseñanza apasionada y los profesores apasionados.

Bain (2007) en su estudio acerca de los mejores profesores universitarios planteó que los profesores extraordinarios se caracterizan por “haber logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (p. 15).

Respecto de esta definición, Bain (2007) definió algunas características del desempeño de los profesores, teniendo en cuenta los testimonios de sus estudiantes. Entre ellas, señala que los profesores extraordinarios son aquellos que: ayudan a sus estudiantes a conseguir buenos resultados, a aprender; estimulan el interés intelectual; dejan muy satisfechos a sus estudiantes con la enseñanza por lo cual estos se sienten motivados a seguir aprendiendo; logran una influencia sostenida de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y reconocen que el aprendizaje humano es un proceso complejo, interdisciplinar.

En relación con los maestros extraordinarios y el aprendizaje de los estudiantes, Bain (2007) señala, además, que el aprendizaje debe ser profundo, es decir, un aprendizaje que dé evidencias de que “el impacto producido había resultado duradero” (p.20). Expresiones de los estudiantes entrevistados sobre cursos que “habían transformado sus vidas”, que “lo habían cambiado todo”, que “habían sacudido sus cabezas” fueron indicios determinantes de este aprendizaje profundo producido por la influencia persistente de los maestros extraordinarios.

Acerca de este aprendizaje profundo, el autor también considera que las personas aprenden con profundidad cuando “tratan de responder sus propias

preguntas y de resolver sus propios problemas” (Bain, 2012, p.70). Por ello, plantea que lo que hace que las clases de los profesores sobresalientes funcione es:

La habilidad de ocupar a los estudiantes en algo que les resultará fascinante porque es tan inesperado y porque alguien lo considera con seriedad; los profesores sobresalientes implican a sus estudiantes a través de preguntas para que operen con la disciplina mucho antes de que sepan acerca de ella; ayudan a sus estudiantes a aprender inductivamente, trasladándose desde preguntas fascinantes e importantes a los principios generales de la disciplina; los aprendices profundos valoran los cursos que los empujan a explorar los significados conceptuales y sus implicancias. Bain (2012, pp. 72.73).

En definitiva, Bain (2007) considera que los profesores extraordinarios son aquellos que “ayudan y animan a sus estudiantes a aprender de manera que los hiciese merecedores de elogios y prestigios, tanto entre sus colegas directos de disciplina, como en la comunidad académica más amplia” (p. 19).

En relación con la buena enseñanza y los docentes memorables, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar de Plata- Argentina (GIEEC), dirigido por del Dr. Luis Porta, ha desarrollado investigaciones que conceptualizan diversas categorías relacionadas con las prácticas de los docentes memorables.

En este grupo, se ha planteado que los profesores memorables son “aquellos docentes que, seleccionados como profesores promotores de -buena enseñanza- han dejado huella en la formación de sus estudiantes” (Porta y Flores, 2017, p. 259).

En este sentido, la buena enseñanza es un atributo de los profesores memorables, que se caracteriza por causar transformaciones en los estudiantes. Al respecto Jakson (2002, citado por Aguirre, 2014, p. 324) considera que “La buena enseñanza es capaz de lograr una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo de grande proporciones”.

Adicionalmente, este grupo de pesquisa ha considerado que la buena enseñanza “acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, p. 162). De este modo, la metodología que emplea el docente memorable considera la interdisciplinariedad y tiene en cuenta la edad de los estudiantes para lograr la mejora de su competencia en relación con lo enseñado.

De acuerdo con Fenstermacher (1997), esta buena enseñanza promovida por los profesores memorables debe cumplir con criterios morales y epistemológicos. Morales porque las acciones de los docentes se basan en principios morales y pueden generar acciones de principios por parte de los estudiantes; y, epistemológicos debido a que, como argumentan Álvarez, Porta y Sarasa (2010), lo que se enseñan debe ser justificable racionalmente y digno para que el estudiante lo aprenda.

Otro de los rasgos de los docentes memorables, de acuerdo con los resultados del grupo GIEEC, es que estos conducen al aprendizaje duradero de los estudiantes porque lo acompañan a trabajar hacia “objetivos de aprendizaje”, hacia

una “orientación de dominio” y no de resultado, con “gran interés en su aprendizaje y fe en sus capacidades” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, p. 164).

En otros estudios del grupo GIEEC, como el realizado por Aguirre (2014), se asevera que los docentes memorables son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales: su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad, entre las que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión.

De modo que la buena enseñanza es la combinación de la formación profesional y las cualidades personales (Aguirre, 2014, p. 328). Dicha formación profesional está constituida por el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su forma de preparar las clases y la manera de tratar a sus estudiantes, pero esto no es suficiente, como lo afirma Bain (2007): los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes por estimar el valor de una educación integral.

Los estudiantes de la pesquisa de Aguirre (2014) hacen referencia a las condiciones morales personales de los profesores, resaltando, especialmente, el compromiso y la pasión, la confianza que les generan estos docentes y su trato cordial.

En relación con las cualidades personales de los docentes memorables, Aguirre (2014) afirma que los alumnos destacan cualidades manifiestas en su relación con ellos: respeto, pasión, humildad, honestidad, profesionalismo, amabilidad, interés, dedicación, humanidad, idoneidad, calidez.

En este mismo sentido, Flórez y Porta (2012) señalan la dimensión ética de la buena enseñanza porque esta no solo se centra en el conocimiento sobre el objeto de estudio de la disciplina, sino que los profesores memorables manifiestan un fuerte compromiso con el estudiante como persona. Hay, como lo han confirmado Flórez y Porta (2013), una urdimbre entre el afecto y el intelecto de los profesores.

De acuerdo con estos autores, en la dimensión ética predominan algunos valores morales de los profesores memorables: la pasión, el amor por la materia, la generosidad, la solidaridad y la combinación entre afecto e intelecto. Los docentes memorables se caracterizan por mostrar interés en el contexto situacional del alumno, en la construcción de vínculos, en la enseñanza como filia, en la vinculación interpersonal, en la opinión del alumno y respeto hacia sus ideas, en comprender cómo aprende, en fomentar su participación, en establecer un diálogo constructivo, en comprender quién es el alumno, en mejorarse a sí mismos para contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Estos intereses evidencian una concepción de otredad que opera como fundamento ético de su pasión por enseñar (Flórez y Porta, 2012; 2013)

Lo anterior, concuerda con lo planteado por Hargreaves (citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 64) porque

... los buenos profesores son seres emocionales y pasionales que se conectan con sus alumnos, la enseñanza es una práctica emocional que implica comprensión emotiva: "(...) las emociones de los profesores son

inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos.

Así mismo, con base en narrativas de los profesores memorables, Flórez y Porta (2013) plantean la categoría del profesor ideal, considerándolo como alguien que ame enseñar y ame lo que enseña. Desde las narrativas de los docentes se plantean algunas características de este profesor ideal: conoce todo lo que puede conocer y saber que no es todo, es decir, un profesor interesado en su formación continua y consciente de sus limitaciones; es enormemente generoso, porque comparte sus ideas, conocimientos, producciones, libros, tiempo, sugerencias; es humilde, porque no es soberbio y tiene enorme sensibilidad con los estudiantes, sensibilidad de escuchar, de darse cuenta, tiene tacto pedagógico; acompaña a los estudiantes y provoca el pensamiento crítico; es capaz de seguir formando en los valores esenciales de la sociedad; es buena persona.

Todas estas características, planteadas por el grupo GIEEC, se circunscriben en lo que Porta (2015) plantea:

Nuestra indagación nos ha llevado a concluir que los grandes maestros son apasionados, afectivos y amorosos casi siempre manifiestamente. Aman lo que enseñan, aman la docencia y/o aman a sus estudiantes, con grandes diferencias en sus creencias y argumentos respecto de las formas, los fines y las modalidades de la enseñanza afectiva. Ellos se definen como afectivos y apasionados, sus estudiantes los recuerdan de la misma manera (Porta, 2015, p. 42).

Como se ha expresado, una de las características que destacan los estudiantes e investigadores en los profesores memorables es su pasión por enseñar. La cual está relacionada con el amor por lo que hacen, el interés por el vínculo afectivo con los estudiantes, entre otros aspectos que demuestran la dedicación de los docentes a su labor.

Respecto a este rasgo, Day (2014) proporciona diversas ideas para comprender la profesión docente desde la pasión por enseñar, la enseñanza apasionada, los profesores apasionados.

Desde los planteamiento de Day (2014), la pasión es esencial para la buena enseñanza. Esta se relaciona con el entusiasmo, la preocupación y la esperanza. Los docentes que cuentan con este rasgo tienen pasión por su asignatura, pasión por su alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos por lo cual desean apasionadamente el éxito de ellos y dedican gran parte de su yo emocional fundamental a su trabajo con alumnos. Los docentes apasionados se preocupan por sus estudiantes, para ellos el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz. Así mismo, los profesores apasionados mantienen la esperanza, sus ideales son positivos respecto a la experiencia porque piensan que con su trabajo pueden mejorar el aprendizaje y la vida de sus estudiantes y colegas.

La pasión también está asociada con la justicia y la comprensión. Los maestros apasionados conocen a sus estudiantes y crean relaciones que fortalecen el proceso de aprendizaje. Por ello, estos maestros se preocupan por:

“escuchar lo que dicen sus alumnos, estar cerca de ellos, tener un buen sentido del humor, animar a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio aprendizaje, mantener un ambiente de clase organizado, conocer bien su materia, crear ambientes de aprendizaje que atraigan a los estudiantes y estimulen en ellos el entusiasmo por aprender”. (Day, 2014, p. 28)

Así mismo, según Day (2014), la pasión se vincula con la vocación por enseñar, la cual tiene que ver con el amor, amor a aprender, a los alumnos. Implica confianza y respeto: “el docente está dispuesto a hacer todo lo posible en virtud de su vocación y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida” (Havio, 1969 citado en Day 2014, p. 32).

El docente apasionado se caracteriza por tener unos valores y virtudes que son el eje su enseñanza porque su responsabilidad se basa en los fines morales de enseñar, en esa condición de realizar una acción humana para beneficiar a la humanidad, a sus estudiantes. Entre dichos valores y virtudes, Day (2014) menciona la sinceridad, el valor, el afecto y la imparcialidad. Y destaca el afecto y el valor.

El afecto porque los maestros apasionados “quieren a sus estudiantes, se sienten cómodos enseñándoles, se interesan por descubrir su antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y cómo actúan” (Day, 2014, p. 43).

El valor porque ante los contextos cambiantes, las presiones, los cambios en las prácticas de enseñanza el maestro requiere mantener el valor que no le deje desmotivarse y le permita mantener su responsabilidad, en el tiempo, con el afecto a los estudiantes y los fines morales propios de la enseñanza. En definitiva:

“Enseñar bien, durante mucho tiempo, es una lucha y requiere animarse y animar a otros a aprender en unos contextos personales, profesionales, sociales y organizativos cambiantes” (Day, 2014, p. 46)

Además de las anteriores, otra de las características del profesor apasionado es el compromiso, que de acuerdo con Day (2014) permite distinguir a los profesores que se entregan, tienen afecto y toman con seriedad su trabajo de aquéllos que ponen su intereses primero. Se puede evidenciar con el entusiasmo de los docentes hacia su trabajo y hacia los estudiantes. De acuerdo con Day, las características generales del compromiso del profesor apasionado son: “el entusiasmo, el afecto, la fe en un ideal (visión), trabajo duro, sentido de justicia social y la conciencia de la necesidad de prestar atención a la propia formación continua, así como a la de sus alumnos” (Day, 2014, p. 80).

2.7 Experiencia y Conocimiento Docente

Los estudios sobre conocimiento docente hasta la década de los años ochenta se habían centrado sobre cuatro tipos de concepciones sobre este (Clandinin, 1985): lo que los docentes saben sobre teoría; lo que los docentes saben en las prácticas; las epistemologías docentes en términos de categorías filosóficas existentes; y el conocimiento práctico personal, propuesto por Clandinin (1985) con cuyos postulados concuerda esta investigación.

El conocimiento práctico personal se entiende como el cuerpo de convicciones conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social y tradicional, que son expresadas en las acciones de una persona. Participa

y está impulsado por todo lo que constituye a esa persona, y ha surgido de las circunstancias, acciones y sufrimientos que tuvieron contenido efectivo para la persona en cuestión (Clandinin, 1985).

En el caso de los docentes, facilita la comprensión del contexto de actuación y determina en última instancia las decisiones y cursos de acción durante la enseñanza (Solar y Díaz, 2009). Se constituye de lo que estos saben sobre la enseñanza y puede ser interpretado mediante observaciones a las prácticas docentes y comprendido biográfica y personalmente a través de las reconstrucciones de sus narrativas de experiencia. Es un conocimiento experiencial infundido, producto de la biografía, de sus conocimientos actuales y su relación activa con la práctica, y basado en las narrativas de experiencia (Clandinin, 1985; Solar y Díaz, 2009).

En otros términos, es:

"el conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones". (Carter, 1990 citado en Bolívar, 1995, p.24)

En oposición al conocimiento de racionalidad técnica, el conocimiento práctico personal se concibe como "Lo que los profesores conocen como resultado de su experiencia como enseñantes" (Bolívar, 1995, p. 24): el conocimiento de la enseñanza.

2.8. El Sentido de la Condición Humana para la Educación

Como hemos visto en el capítulo acerca de los profesores memorables, los rasgos que más destacan entre las características de los profesores reconocidos por su buena enseñanza son los relacionados con su personalidad (Aguirre, 2014) y, especialmente, un conjunto de acciones éticas como el fuerte compromiso con el estudiante como persona, la comprensión, la solidaridad, el respeto, la amabilidad, la calidez, la concepción de otredad, que hacen parte de una categoría mayor, propia de nuestra condición como seres: la humanidad.

Por ello, en este capítulo nos vamos a detener a analizar el sentido de la condición humana y estableceremos relaciones entre esta condición existencial y la educación, en perspectiva de entender el aporte que hacemos desde la posición de profesores al cultivo de nuestra cualidad originaria como seres humanos.

2.8.1 Sobre la Esencia Humana

El concepto de humanidad ha sido estudiado desde diferentes ciencias y disciplinas pues se ha convertido en un problema filosófico, biológico, sociológico, psicológico saber de dónde venimos, quiénes somos y cuál es el sentido de nuestra existencia. Por ello, hay valiosa bibliografía a la cual acudir cuando tratamos de definir la humanidad. Así, para acercarnos a esta cualidad humana, en este apartado vamos a apelar, primordialmente, a los aportes de la sociobiología y la filosofía, razón por la cual reflexionaremos sobre las proposiciones de autores como Edward Wilson (2016), Emmanuel Lévinas (2015, 2019) y Martha Nussbaum (2012).

En relación con la sociobiología, enfoque desde el cual se concibe fundamental la relación entre las humanidades y la biología para estudiar el origen

de la humanidad y el sentido de nuestras vidas personales y sociales, Wilson (2016) considera, con base en el estudio de nuestra prehistoria y evolución biológica, que el comportamiento social avanzado de los humanos se debe al surgimiento de la eusocialidad.

Este rasgo, denominado como verdadera condición social llevó a que los miembros de un grupo cooperaran en la crianza de jóvenes y repartieran los alumbramientos, razón por la cual algunos miembros renunciaban a su reproducción personal para contribuir al éxito de la reproducción vital.

Desde esta perspectiva, se plantea que, desde los inicios de la condición humana primó el cuidado, las relaciones filiales, como ejes de los grupos sociales. Así mismo, la actitud a renunciar al bien particular para contribuir al cuidado del otro, inicia desde los principios de la condición humana, por lo cual resulta la alteridad un rasgo esencial en la caracterización de la naturaleza humana.

Wilson (2016) conceptualiza la eusocialidad de la siguiente forma:

En todas las especies eusociales analizadas hasta el momento, el último paso antes de la eusocialidad es la construcción de un nido protegido desde el cual se envían expediciones en busca de comida y donde los jóvenes pueden criarse hasta convertirse en adultos... Cuando se alcanza este último paso preliminar, lo único que se necesita para crear una colonia eusocial es que los padres y sus retoños permanezcan en el nido y colaboren en la crianza de generaciones adicionales de jóvenes. Estos grupos primitivos, a continuación, se dividen fácilmente entre exploradores, proclives al riesgo, y padres y cuidadores, reacios al riesgo (pp. 17-18).

En esta conceptualización se perciben aspectos humanos como la protección que se ofrece a los más frágiles o, incluso, la asunción del riesgo como una camino para contribuir a la supervivencia de la especie. De modo que la alteridad juega un rol fundamental en el surgimiento de los primeros rasgos del comportamiento social complejo.

Esta disposición altruista, como lo afirma Wilson (2016), nos empuja “de manera compulsiva, a pertenecer a grupos o a crearlos cuando se necesitan; grupos que se anidan, se solapan o separan de formas diversas” (p. 20). Es decir, hay una inclinación natural a crear o pertenecer, de forma apremiante, a grupos en los cuales se abriga, se protege, se acoge a los diversos miembros. Una inclinación bondadosa al cuidado del otro a costa de sí mismos.

Una concepción cercana a esta, acerca de la relevancia del sentido altruista, se aprecia en la perspectiva filosófica de Lévinas (2019), quien afirma, en el humanismo del otro hombre, que hay entre los seres humanos una alteridad que obliga infinitamente, es decir, un sentido de responsabilidad con el otro hombre que traspasa tiempos y nos lleva a no ser indiferentes del otro. En palabras de Lévinas (2019): el-uno-para-el-otro en tanto que el uno-guardián-de-su-hermano, en tanto que el-uno-responsable-del-otro” (p. 12). Por lo cual, la alteridad se constituye en la unidad del género humano, que conlleva a una gran fraternidad entre los hombres.

En esa alteridad, el sentido único indica una orientación libre del ser, desde su mismidad, desde sí mismo, desde el yo hacia el otro que sí, hacia el otro que es absolutamente otro. Para lo cual, se necesita una generosidad radical, una paciencia que llega hasta las últimas consecuencias porque se requiere un gasto

de fondos sin retribución, se renuncia a vivir el tiempo de triunfo de la entrega, tal como afirma Lévinas (2019) "...es entrever ese triunfo en un tiempo sin mí, aspirar a este mundo sin mí, aspirar a un tiempo más allá del horizonte de mi tiempo" (p. 52).

Además de dicha libertad y generosidad, este sentido de alteridad de la condición humana exige la ingratitud del otro: "...perdería igualmente su orientación absoluta, si buscara una recompensa en la inmediatez de su triunfo, si impacientemente esperara el triunfo de su causa" (Lévinas, 2019, p. 51). De modo que, no se espera, ni se pide nada a cambio por esa entrega hacia el otro, por esa responsabilidad del sí mismo por el otro. La obra dejaría de ser un sentido único del ser, un sentido absoluto y se convertiría en una reciprocidad, en obra remunerada.

Hay, también, en esta acción altruista un acto de bondad porque en favor de la socialidad, en lugar de pensar en lo que puede faltarme o satisfacerme, en lugar de completarme o contentarme, tengo una orientación infinita hacia al otro, hacia su comprensión, hacia sus necesidades, hacia su desnudez.

Esta obra de alteridad libre, generosa, paciente, no remunerada, bondadosa constituye la ética misma, de acuerdo con Lévinas (2019). Una ética que caracteriza la labor de nuestra época: "Es acción para un mundo que viene, superación de su época- superación de sí que requiere la epifanía del Otro" (p. 53). Es una obra noble que se realiza en el presente para momentos lejanos, para el porvenir porque "trabajamos *en* el presente, no *para* el presente" (Lévinas, 2019, p. 53).

Es una obra que implica la epifanía del rostro del otro, la revelación de un rostro que es viviente y que, a través de su discurso, de su expresión suplica lealtad.

Una súplica que se convierte en exigencia para el ser: "...el rostro se me impone sin que pueda hacerme el sordo a su llamada, ni olvidarlo, quiere decir, sin que pueda dejar de ser responsable su miseria" (Lévinas, 2019, p. 61).

Así, la presencia del rostro, la visitación del otro impide al ser volver sobre sí, sobre su consciencia, su reflexión, su egoísmo y lo llevan a no poder apartarse de la obligación de responder por el otro. Por lo que la epifanía, revelación del rostro del otro entraña la dimensión ética del ser. Un ser leal, generoso, paciente, bondadoso, compasivo con el otro, con su rostro que se desnuda ante él. Dispuesto a dejar de pensar en sí mismo para entregarse completamente al otro, una ética, como la denomina Lévinas, infinita.

Sin embargo, en este tipo de humanismo la responsabilidad irreversible del otro no se convierte en servidumbre porque se actúa antes que, por la libertad del yo, por el bien. Un bien que es anterior al ser, que significa mi responsabilidad por la libertad del otro. Un bien que es realizado por la bondad por esa inclinación natural, originaria a hacer el bien. Un bien que está más allá del ser, como asevera Lévinas (2019).

En esta perspectiva humanista, se encuentran, también, los aportes de Martha Nussbaum, aunque no desde una filosofía de la alteridad, como Lévinas, sino desde una postura neo aristotélica (Montero, 2019).

El encuentro entre las propuestas de estos filósofos se da en términos de pensar el deseo, la necesidad del ser humano de reconocer la situación de otras personas, ponerse en su lugar, sensibilizarse con sus sufrimientos y ser compasivos antes estos. Ello, en el caso de Nussbaum (2012), desde la proposición de una

imaginación narrativa, que implica pensar cómo sería estar en el lugar de la otra persona y que resuena con la necesidad de responsabilizarnos por el otro (Lévinas, 2019), desde el reconocimiento de la compasión como: “cualidad o capacidad propia del ser humano, que lo humaniza, le posibilita salir de sí hacia el sufrimiento de otros” (Montero, 2019, p. 498). Es decir, una disposición para fraternizarse con el sufrimiento del otro, sufrir con y por el sufrimiento del otro.

En términos de compasión, Nussbaum (2012) se refiere a la disposición para reconocer que algunas personas han sufrido penas o desgracias importantes, pérdidas, sufrimientos que nos exigen empatía. Es decir, esa posibilidad de imaginarnos en sus lugares para estar dispuestos a abrigoarlos, sintiendo como propios esos sufrimientos.

El ser compasivo, entonces, requiere no sentirse como seres superiores a quienes sufren, sino como seres similares que estamos dispuestos a identificarnos con los males de los demás, para responder con amabilidad, cariño, afecto y generosidad ante la ayuda que necesita nuestro prójimo. De acuerdo, con Nussbaum (2012) el ser compasivo piensa: «Pude haber sido yo, y así me hubiera gustado que me trataran» (p. 153).

De este modo, la compasión genera tomar consciencia de nuestra propia vulnerabilidad e imaginarse sufriendo intensamente, sufriendo dolor para poder responder con compasión ante el sufrimiento del otro.

2.8.2 Humanidad y pedagogía

Con la intención de establecer una relación de cercanía entre la visión metaética de la humanidad y la ciencia de la educación, se presenta este capítulo,

en el que se valoran los aportes de Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, Emmanuel Lévinas, Joan Carles Mèlich y Martha Nussbaum. Ello, desde la comprensión de la educación como un sendero para apoyar el cultivo de la humanidad y contribuir a relieves, en este campo, los gestos pedagógicos de dicha perspectiva.

2.8.2.1 Gestos pedagógicos en tiempos modernos. Por una pedagogía de la alteridad y el cultivo de la humanidad.

El espacio tiempo que habitamos es una modernidad cambiante en la que los hechos no son perdurables ni duraderos, un mundo en devenir con una realidad de inacabable transformación. No nos es posible avizorar lo que sigue y ello nos llena de inseguridad, miedo y nos lleva a un constante riesgo, a una sensación de desasosiego en nuestras vidas (Mèlich, 2006, Bauman, 2008). El exceso de estímulos, informaciones e impulsos de la sociedad globalizada en la que vivimos ha causado que poco a poco nos hayamos convertido en seres de atención dispersa con una necesidad apremiante de cambio de foco. Hemos perdido progresivamente la atención profunda y contemplativa, el don de la escucha, la capacidad creadora que nos hacen humanos (Han, 2019).

Somos una sociedad del cansancio a solas, con un agotamiento excesivo ante la apremiante imposición del rendimiento de la globalización, que nos ha incapacitado para mirar, para hablar, para escuchar, nos ha segado el alma, disminuyendo las posibilidades de la reunión sensible, la creación de comunidades, la cercanía: la dualidad (Han, 2019).

Cada vez más niños, jóvenes y adultos nos vemos inmiscuidos en esta sociedad inestable, en la cual nuestras identidades son cuestionadas y ello ha

desencadenado sentimientos de frustración, inseguridad, incertidumbre. A pesar del desarrollo de las ciencias modernas seguimos experimentado un problema fundamental en la vida de los seres humanos: el sinsentido, el desasosiego (Mèlich, 2006). Cada vez son mayores los casos de enfermedades como la ansiedad, la depresión, los trastornos límites de personalidad. Cada día es mayor el número de suicidios ante la pérdida de la esencia vital. En este panorama, como maestros, como seres humanos nos preguntamos: ¿Qué hacemos ante estas nuevas realidades?, ¿Cuál es el papel de la educación ante esta sociedad del cansancio?

Ante esta modernidad líquida, tal vez sea el momento de regresar a pensar en la responsabilidad que tenemos con el otro, de vislumbrar lo que Lévinas (2019) ha denominado el humanismo del otro hombre, en el cual la bondad del bien, la fraternidad humana nos lleva a responsabilizarnos indeclinablemente del otro sin preocuparnos de su responsabilidad con nosotros mismos.

En el sentido de Lévinas (2019), se trata de una ética en la que la relación con el otro es fuente de responsabilidad porque: “Se puede tener con respecto al otro una actitud paternal. Considerar al otro como su hijo es precisamente establecer con él esas relaciones que yo llamo un más allá de lo posible” (Lévinas, 2015, p. 61). Una relación filial en la que el ser humano se responsabiliza de otra persona que sigue siendo ella misma, sin esperar que sea su posesión o su propiedad. Ello, desde una mirada vuelta hacia el rostro, como afirma Lévinas (2015). Hacia el rostro del otro que manda a hacer el bien, y que al mismo tiempo pide que haga todo por él, respetando su diferencia:

Hay, en la aparición del rostro, un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el rostro del otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo. Y yo, quienquiera que yo sea, pero en tanto que primera persona, soy aquel que se las apaña para hallar los recursos que responden a la llamada. Lévinas, 2015, p. 75.

Se torna, entonces, necesario volver al gesto pedagógico del mirar, del escuchar, del comprender, un gesto que posibilite “una verdadera vuelta hacia lo otro, una negatividad de la interrupción que permita la existencia de una mirada hacia lo otro” (Han, 2019, pp. 50-52), una mirada de atención profunda, contemplativa en la que la pedagogía es hospitalidad, bienvenida, acogimiento del otro.

En esta ética, la educación como acontecimiento ético es un “acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de sujetos” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 22). Así, es principio de todo gesto educativo reconocernos, hacer al que llega, nuestro cómplice. Lo humano tiene que ver con nuestra vulnerabilidad, nuestra fragilidad. Un gesto de mirar hacia atrás de abrir la posibilidad de vuelta hacia el otro.

Y como lo plantea Mèlich (2006) un posible punto de vista para abordar esta pedagogía de la relación con el otro, esta relación entre educación y ética, puede ser el punto de vista literario, para evitar, en la educación, la creencia en la conformación de seres desde un modelo, que buscan verdades absolutas en un mundo en el que no existen y contribuir, desde allí, a la formación de seres humanos que creen en la razón imaginativa. Una razón que: “sea capaz de narrar sentidos,

de inventar sentidos, en plural porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos e incluso contradictorios” (Mèlich, 2006, p. 25).

Y en esta razón literaria, como punto de vista pedagógico, planteado por Mèlich (2006) hay sensibilidad hacia el sufrimiento del otro, es decir, hay compasión por parte del maestro, esto es, un sentimiento de conmiseración hacia la otra persona a la que se reconoce como perteneciente a la misma raza humana.

Esa misma necesidad de conmiseración hacia el otro plantea Nussbaum (2012). En su perspectiva, se requiere de un currículo dirigido a la formación de una ciudadanía universal en la cual “se cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y debe expresarse en las opciones de los ciudadanos” (p.80). Esto, a través de la formación de una visión compasiva en la cual se reflexiona sobre temas como la estratificación social, la injusticia, la manipulación y la invisibilización de los seres humanos.

Se propone así, la formación de una imaginación narrativa, en la que, mediante la narrativa, el arte de la literatura, le demos la posibilidad a los estudiantes de ver las vidas de los otros, de quienes son diferentes a ellos, con compromiso para cultivar “una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y -entender- el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro” (p.84).

Se plantea, entonces, la visión de un maestro humanista que se responsabiliza por su estudiante, lo escucha atentamente, le da hospitalidad, es compasivo, se pone en su lugar, desde la comprensión de sus necesidades y

sufrimiento, desde una entrega en la que se construyen lazos filiales, de fraternidad con los estudiantes.

Un maestro compasivo, que, tal como lo plantea Neff (2015) brinde atención plena, es decir, se haga consciente del sufrimiento propio y de los otros, sin juicios ni críticas. Un maestro que no jerarquiza ni establece preferencias, pero que, en cambio, es capaz de compenetrarse con el ser de cada estudiante para llegar a la humanidad compartida. Toma conciencia de que el sufrimiento que percibimos nosotros, lo está sintiendo múltiples personas en este momento. Lo que implica un maestro que dimensiona cada uno de los sufrimientos de sus estudiantes y lo acompaña en su tránsito para desprenderse de él.

También, un maestro que siente autocompasión (Neff, 2015), la cual involucra sentir afecto, amabilidad y comprensión, hacia él mismo, cuando se experimenta sufrimiento, el lugar de autocriticarse, culparse, sentir vergüenza o negar el propio dolor.

Así, mismo, esta perspectiva humana para la formación de estudiantes que consideren al otro como fuente de toda responsabilidad, por lo cual se hace necesario aspectos como la razón literaria y la imaginación narrativa, que, como maestros, nos permiten llevar a nuestros estudiantes a conocer diversas situaciones, contextos y problemáticas humanas a través de las cuales puedan identificarse con las necesidades y sufrimientos de los demás, ser sensibles y actuar, entonces, con gestos de humanidad, como escucha atenta, la comprensión, la solidaridad y la compasión ante los sufrimientos de los demás.

CAPÍTULO III

DECISIONES METODOLÓGICAS PARA RECORRER EL CAMINO



Capítulo III. Decisiones Metodológicas para Recorrer el Camino

3.1 Enfoque

Esta pesquisa se ubica en el campo de la investigación cualitativa debido al posicionamiento situado que se asume, desde un enfoque interpretativo del mundo, para tratar de entender los sentidos que los profesores memorables dan a su configuración identitaria. Además, se reconoce la importancia del discurso en la investigación como vehículo para interpretar, en un proceso de coparticipación con los maestros, sus trayectorias de vida y los procesos de construcción y reconstrucción de identidad (Denzin y Lincoln, 2015).

3.2 Tipo de estudio

3.2.1 Método biográfico narrativo

El método biográfico narrativo o investigación narrativa, como es denominada por Clandinin y Connelly (2004), es una aproximación al estudio de las vidas humanas concebidas como una manera de honrar la experiencia vivida como fuente de conocimiento y comprensión importantes.

Según Clandinin (2016), este método no sólo permite la valorización de la experiencia individual, es también una exploración de las narrativas sociales, culturales, familiares, lingüísticas e institucionales con las cuales las experiencias fueron y son constituidas, conformadas, expresadas y promulgadas.

El uso de la investigación biográfico narrativa, en el presente proyecto, se sustenta porque se considera, de acuerdo con los resultados de variadas investigaciones, que esta posibilita la aproximación a las subjetividades y

experiencias de los participantes de una investigación, mediante la reconstrucción de sus trayectorias vitales (González, 2004; Tsui, 2007; Ojeda, 2008; Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Bolívar, 2011; Oliveira, 2011; González, 2013; Cortés, Leite y Rivas, 2014; Delgado, 2015; Castañeda, 2016; García, 2016; Godino, 2017; Guzmán, 2017). Este enfoque se ha convertido en una forma de contarnos nuestra historia, ordenarla y estructurarla; de investigar, entender e interpretar el mundo subjetivo; de aproximarse a la vida cotidiana educativa de los profesores, explorar su vida singular; de recuperar las historias en relación con la identidad; de conocer la perspectiva individual- colectiva de los entrevistados; de construir la identidad profesional de los docentes.

Adicionalmente, la investigación biográfico narrativa promueve la comprensión y transformación de los saberes de quien narra las historias y la construcción de conocimiento en la investigación educativa y social, conlleva a la reflexión y la transformación de los saberes pedagógicos, de la acción educativa.

Este método permite reflexionar sobre aspectos relevantes para el desempeño docente como sus trayectorias de vida, sus identidades, sus sentimientos, propósitos y deseos, y mientras narran los participantes escuchan a otros, se escuchan a sí mismos, integran la práctica pedagógica, los saberes disciplinares, los procesos investigativos del aula (Huchim y Reyes, 2013; González, 2016; García, 2016; Godino, 2017).

Los relatos docentes brindan al investigador la posibilidad de identificar y conceptualizar acerca de las buenas prácticas de enseñanza (Álvarez y Porta, 2012), mediante el análisis de las prácticas pedagógicas de docentes reconocidos

en la esfera educativa, principalmente en el ámbito universitario. Las significaciones emergen tanto de los relatos de los docentes memorables, así como del significado atribuido por sus estudiantes (Guzmán, 2017). En este contexto, el enfoque autobiográfico narrativo ha permitido conceptualizar la pasión en los docentes universitarios (Porta y Yedaide, 2013). Al convertirse la metodología de la investigación narrativa en un ejercicio de realidades vividas de los maestros a partir de conversaciones sobre la realidad, la comprensión no solo está en el sujeto, sino en su práctica de profesión, de vida. Así, con este tipo de investigaciones se puede contribuir, adicionalmente a la formación continua de los maestros porque conducen a lo que Nocetti (2020) sitúa como problema en la formación docente: la falta de una práctica reflexiva del maestro que pone en relación saberes y experiencias, y conlleva a gestar conocimiento profesional desde su propia experiencia.

3.3 Participantes de la investigación

En la presente investigación se contó con la participación de docentes del nivel de Formación Complementaria de una de las Normales Superiores de Córdoba (Colombia), la de la capital de este Departamento, la Normal Superior de Montería. La selección de los participantes estuvo sujeta a que los estudiantes de este nivel de formación los reconocieran como profesores memorables. Esto, luego de pedirles en una encuesta semiabierta que: nombraran profesores que consideraban ejemplos de buena enseñanza, explicaran con tres frases breves por qué los escogían, proporcionaran cinco palabras claves que resumieran las características de la buena enseñanza de los docentes elegidos y mencionaran los aprendizajes de estos docentes que seguirían aplicando en su vida profesional y personal. Otro

criterio de inclusión de los profesores memorables fue su disposición para participar en la investigación, de acuerdo con la que firmaron un consentimiento informado, para preservar los lineamientos éticos del proceso investigativo, en el cual se garantiza el uso confidencial y responsable de la información obtenida.

En relación con las encuestas semiabiertas aplicadas a los estudiantes, estas se aplicaron a 73 estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Normal Superior de Montería. Se escogieron estos estudiantes teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: que hicieran parte de grupos completos de este programa: códigos 088, 089 y 090 del PFC y que estuvieran en los últimos semestres del programa de formación porque conocen más la enseñanza de todos los docentes.

Luego de una revisión preliminar de las 73 encuestas aplicadas, se seleccionaron 44 de estas en las que se seleccionaron por mayor frecuencia de alusión a 4 profesores memorables del área de didáctica de la Formación Complementaria. En la siguiente tabla se proporciona información sobre los profesores participantes.

Profesores memorable	Área de desempeño	Años de docencia	de	Edad	Formación académica
Claudina	Didáctica de la Lengua Castellana	31 años experiencia docente	de	48 años	Maestra Bachiller de la Normal Departamental Femenina de Montería Licenciada en Español y Literatura Magíster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria
Eliud	Didáctica de la lengua	34 años experiencia docente	de	56 años	Licenciado en Lenguas Modernas

	extranjera- inglés				Magíster en Educación con Énfasis en la Enseñanza del Inglés.
Lucy	Didáctica de las matemáticas y la educación inclusiva	27 años de experiencia docente	de 42 años		Maestra Bachiller de la Normal Departamental Femenina de Montería Licenciada en Biología y Química Ingeniera de sistemas Especialista en TIC aplicadas a la educación
Julio	Didáctica de las Ciencias Naturales	35 años de experiencia docente	de 55 años		Maestro Bachiller de la Normal Guillermo Valencia Licenciado en Biología y Química Especialista en Didáctica de la Ciencias Naturales Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Tabla 1 Participantes de la investigación

3.4 Principios éticos de la investigación

Para garantizar el cumplimiento de los principios éticos de investigación, teniendo en cuenta lo establecido por Belmont (citado por Paz, 2018) y los principios de carácter irrenunciable y de aplicación universal de la investigación en ciencia, tecnología e innovación (Ley 25.467 - CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION), la participación de los profesores en la investigación se basa en el respeto, pues ellos han decidido voluntariamente su participación en esta pesquisa lo cual se confirma con el consentimiento informado que han firmado. Por otro lado, solamente se analizaron los relatos con previa revisión y consentimiento de cada sujeto narrador, de tal manera que se dio cuenta de aquello que desde su voz era

importante, aportante y no atentaba contra su dignidad humana o privacidad como miembro de la comunidad normalista.

Para finalizar, en la investigación se cumple con el principio de beneficencia porque es cualidad fundamental de este tipo de estudios narrativos maximizar los beneficios para los profesores, por cuanto se reconoce y sistematiza su aporte a la construcción de saberes relacionados con el campo de saber.

3.5 Recogida de datos

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, se aplicaron técnicas para la recolección de la información en las cuales las voces de los estudiantes y los relatos de los profesores son fundamentales. Por ello, se diseñaron y emplearon encuestas semiabiertas para estudiantes y entrevistas autobiográficas para docentes. Así mismo, se diseñaron biogramas con el fin de representar las tramas de las trayectorias sociales de los docentes en su configuración identitaria. A continuación, se describen en detalle dichas técnicas y su empleo en esta investigación.

3.5.1 Encuestas semiabiertas para estudiantes

De acuerdo con Álvarez, Porta y Sarasa (2010), mediante este tipo de encuestas se pueden conocer los ejemplos de buena enseñanza y caracterizar la enseñanza de los profesores memorables desde la voz de los estudiantes.

Para la identificación de los profesores memorables de este estudio se aplicaron 73 encuestas semiabiertas a estudiantes de último semestre de formación complementaria, en las que se les pidió que describieran rasgos por los cuales consideran memorables a estos profesores, que estipularan 5 palabras claves con

las que identificarían a cada profesor y que indicaran si seguirían aplicando los saberes abordados con estos docentes a su vida personal y profesional.

Esto teniendo en cuenta una adaptación del instrumento que el grupo de investigación GIEEC de la Universidad del Mar del Plata emplea para la identificación de los profesores memorables.

3.5.2 Entrevistas autobiográficas

Este tipo de entrevistas facilita el acceso a las trayectorias de los docentes, como también a sus preocupaciones e interpretaciones acerca de sus historias vividas y contadas (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). Estas permiten reconstruir las historias pasadas de los maestros (Marradi, Archenti y Piovani, 2018) y comprender de qué modo las personas otorgan significado a los acontecimiento de su vida (Denzin y Lincoln, 2015).

En esta investigación se aplicaron cuatro dispositivos de entrevistas autobiográficas relacionadas con diferentes tramas de las trayectorias sociales de los profesores y con sus concepciones y autopercepciones de enseñanza. A continuación, se representa dicho proceso.

Tabla 2 Dispositivos de entrevistas autobiográficas con profesores memorables

Dispositivo	Tramas identitaria	Tiempo y profesores entrevistados
Entrevista 1	Primera etapa biográfica escolar Elección de estudios Años en la universidad	4 profesores entrevistados 40 minutos aproximadamente
Entrevista 2	Primeros años de docencia Socialización profesional	4 profesores entrevistados 50 minutos aproximadamente
Entrevista 3	Ejercicio profesional Desarrollo profesional como docente: factores e hitos a destacar	4 profesores entrevistados 50 minutos aproximadamente

	Momentos críticos vividos en la carrera profesional	
	Lugar de trabajo actual	
Entrevista 4	Concepciones sobre la disciplina de formación docente	4 profesores entrevistados 40 minutos
	Enseñanza de la disciplina	aproximadamente

De este modo, se realizaron 16 entrevistas autobiográficas a los profesores memorables sobre sus distintas tramas de configuración identitaria.

3.5.3 Biogramas

Los biogramas se emplearon en esta investigación para establecer las cronotopografías de las trayectorias identitarias de los profesores memorables, con el fin identificar los hitos, es decir, los acontecimientos, personas, lugares o hechos claves en el desarrollo identitario de estos profesores (Segovia, Martos y Titos, 2017). Además, el impacto profesional que estos hitos han generado en la configuración de su identidad profesional docente.

Los biogramas fueron desarrollados con base en las voces de los profesores memorables, teniendo en cuenta los siguientes rasgos: cronología, formación, lugar, hito e impacto profesional, como se puede apreciar en la siguiente ilustración.



Ilustración 8 Biogramas trayectorias formativas

3.6 Análisis de la información

Para el análisis de la información, se diseñó un mecanismo que articuló una lógica analítica de contenido con un procedimiento muy parecido al de la teoría fundamentada (Bolívar, 2012).

Por ello, en primer lugar, se desarrolló una codificación abierta, que consistió en la revisión de las transcripciones de las entrevistas semiabiertas para estudiantes y las entrevistas autobiográficas de los profesores memorables para analizar y luego generar por comparación constante categorías iniciales de significado (Strauss y Corbin, 2002).

Posteriormente, el análisis línea a línea, implicó agrupar conceptos de acuerdo con sus propiedades sobresalientes y de esta manera se generaron las categorías de análisis que permitieron conocer las características de los profesores memorables desde las voces de los estudiantes, los ejes de la trayectoria formativa, ciclos y puntos de inflexión en la configuración identitaria desde las voces de los

docentes, así como las concepciones y autopercepciones de enseñanza de la formación docente.

En este segundo momento del análisis, se crearon tablas analíticas de contenido en las que se seleccionaron microtextos de acuerdo con el criterio de recurrencia en las voces de los docentes, lo que permitió empezar a definir categorías producto del análisis de la información. Las tablas siguieron la estructura que se enseña a continuación:

Tabla 3 Tablas analíticas de contenido encuestas semiabiertas

Voces de los estudiantes	Análisis	Categorías emergentes	Subcategorías

Tabla 4 Tablas analíticas de contenido entrevistas autobiográficas

Voces de los maestros	Análisis	Categorías emergentes	Subcategorías

Finalmente, como producto de una revisión de las relaciones internas de significado entre las voces de los docentes seleccionadas para cada categoría generada en las tablas analíticas de contenido, se subcategorizó la información teniendo en cuenta la generación de dos tipos de categorías. Las de tipo inductivo a partir de las afirmaciones de los profesores y las de tipo deductivo relacionadas con las afirmaciones de los profesores y los fundamentos teóricos de la investigación.

3.7 Ruta metodológica de la investigación

En esta parte se describe el proceso desarrollado en el trabajo de campo, el cual se llevó a cabo en tres etapas, como se describe a continuación.

3.7.1 Primera etapa

Con el fin de identificar los profesores memorables que enseñan didáctica en la Formación Complementaria de las Normales Superiores de Córdoba se realizaron encuestas semiabiertas a 73 estudiantes de último semestre de este nivel de formación. Mediante estas se pudieron seleccionar cuatro profesores memorables, que son ejemplos de buena enseñanza y se caracterizó su enseñanza desde la voz de los estudiantes.

3.7.2 Segunda etapa

En la segunda etapa de la investigación, para identificar los ejes de la trayectoria formativa familiar, escolar y laboral de los profesores seleccionados como memorables por sus estudiantes avanzados e identificar los ciclos y puntos de inflexión que estos han tenido en su configuración identitaria, así como sus percepciones sobre enseñanza en la formación docente, se realizaron entrevistas autobiográficas, partiendo de la información recolectada en la primera etapa de la investigación.

También se realizaron biogramas, con los cuales se representó gráficamente el desarrollo personal, la trayectoria vital e hitos de los profesores memorables.

3.7.3 Tercera etapa

Para finalizar, se desarrolló una etapa de cristalización con el fin de interpretar, desde múltiples perspectivas y con bases en entrecruzamientos con el marco teórico y epistemológico los datos de la investigación. Esta etapa incluyó la transcripción, codificación, categorización y subcategorización de la información.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



Capítulo IV. Resultados y Discusión

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación desde la perspectiva de los objetivos trazados en la misma. Para ello, a continuación, se presentan diversos apartados en relación con: la caracterización de la enseñanza de los profesores memorables de la Normal Superior de Montería, los ejes de sus trayectorias formativas, los ciclos y puntos de inflexión de su configuración identitaria, y la interpretación de su identidad en relación con las concepciones y auto percepciones de enseñanza de la formación docente.

De este modo, se despliegan los siguientes apartados:

4.1 Gestos Pedagógicos de Humanidad: Humanidad Docente, Pasión Compartida, Compromiso Pedagógico y Enseñanza para la Vida de los Docentes Memorables de la Normal Superior de Montería

Luego de la entrevista semiestructurada realizada a los estudiantes de formación complementaria de la Normal Superior de Montería, se identificaron los profesores memorables de este ciclo de formación. Los estudiantes en sus entrevistas expresaron palabras y frases breves con las que definen a estos docentes, las cuales se constituyen en voces con las cuales se caracteriza los atributos personales y la enseñanza de estos profesores memorables.

Con base en estas, a continuación, se presentan las categorías que emergen sobre la enseñanza de los docentes, las cuales surgen a partir del entrecruzamiento entre las voces de sus estudiantes y las líneas de pensamiento de la filosofía, la antropología filosófica y la filosofía de la alteridad, por lo que nos aproximamos a

los pensamientos de Emmanuel Lévinas, Byung-Chul Han, Martha Nussbaum, Edward Wilson, Joan-Carles Mèlich y Fernando Bárcena para ir tejiendo hilos en torno a las resonancias entre sus líneas de pensamiento y las voces de los estudiantes sobre la enseñanza destacada de los maestros. Así mismo, los hallazgos en investigaciones de este tipo por parte de Porta, Aguirre, Flórez han sido ejes de interpretación.

De este modo, en esta parte de los resultados se presentan varios subcapítulos que se han denominado: gestos pedagógicos de humanidad; pasión compartida por la enseñanza; compromiso pedagógico y la enseñanza para la vida.

4.1.1 Gestos pedagógicos de humanidad

Los rasgos fundamentales de la buena enseñanza de este conjunto de profesores memorables están constituidos por sus valores, es decir, un conjunto de atributos éticos, de actitudes, comportamientos, formas de comunicación que permiten distinguirlos. Entre estos atributos éticos, se encuentran: la humanidad, la empatía, la escucha y comprensión, la responsabilidad, la amabilidad y cariño. Así, como otro conjunto de valores relacionados con la entrega de los profesores a su labor: la responsabilidad y dedicación.

4.1.1.1 La Humanidad Docente, Gesto de Amor Pedagógico.

Lo humano nos aparece como un término abstracto polisémico amplio que se emplea sobre diferentes aspectos, contrario de lo que pareciera, no es sencillo definir lo que es humanidad, y, sin embargo, esta denominación es la primera, de mayor carga simbólica y expresiva que emerge cuando se trata de enunciar un profesor memorable. Y, aunque por esta palabra se entiendan acepciones muy

diversas, hay un sentimiento sobre todos que la estaría delineando, nos referimos al sentimiento de la compasión y conmiseración hacia otra persona a la que se reconoce como perteneciente a la misma especie humana.

El gesto pedagógico de la humanidad es una forma de relación con los otros de los profesores memorables de la Normal Superior de Montería, deviene de la naturaleza humana y nos recuerda que como especie tenemos una facultad especial de sentir, de responsabilizarnos con las necesidades de los demás, ofrecer cuidado al otro sin esperar nada a cambio (Lévinas, 2019; Wilson, 2016). Ante estas necesidades, el maestro normalista demuestra actitudes éticas como la ternura, compasión; se pone en el lugar de sus estudiantes; se preocupa por ellos (Nusbaum, 2019). De este modo, los estudiantes sienten acogimiento, confianza ante los afectos de sus profesores, ante el desarrollo de relaciones filiales y resaltan la sensibilidad de sus docentes, quienes, a través del amor pedagógico, del cariño crean escenarios cálidos, hogueras, como la familiar, para sus estudiantes. Dichos gestos humanos los podemos apreciar en las siguientes expresiones de quienes aprenden:

“La calidez humana”. (E1)

“A ellos no les interesa solo el conocimiento, sino el ser”. (E3)

“Su humanidad está por encima de su cargo”. (E5)

“De ambos cabe resaltar que, a pesar de tener un rango docente, no se olvidan del lado humano de sus alumnos, inspiran confianza”. (E5)

“La calidez humana, su pedagogía y dedicación para enseñar”. (E17)

“Son grandes seres humanos, preocupados por el bienestar de sus estudiantes”. (E38)

Esta cualidad humana señalada por los estudiantes concuerda con los planteamientos de Flórez y Porta (2012), Aguirre (2014) y Hargreaves (citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) porque se reconoce en los profesores sus cualidades personales relacionadas con la buena enseñanza: el ser buenas personas, y el fuerte compromiso emotivo con los estudiantes como personas y no como objetos para depositar conocimiento. Hay un vínculo afectivo entre el docente y los estudiantes a través de sus actitudes, desde su buena enseñanza.

4.1.1.1 Empatía, Escucha, Comprensión: Gestos Pedagógicos de la Otredad de la Enseñanza.

Otro conjunto de rasgos que hacen parte de los gestos pedagógicos humanos de los profesores memorables de la Normal Superior son la empatía, la escucha y la comprensión. Esta disposición hace parte de los caracteres éticos originarios de los seres humanos, entre los cuales la alteridad fue esencial al ofrecer cuidado al otro, renunciando al bien particular (Wilson, 2016). Y se centra, como plantea Lévinas (2019) en los gestos de la bondad, la paciencia infinita, la generosidad radical porque el maestro en lugar de pensar en lo que puede faltarle, en el tiempo que puede gastar, se dedica al otro, a escucharlo, comprenderlo a responder por él.

Así, hay una disposición de identificación, de sensibilidad con las necesidades de los estudiantes y una orientación a aconsejarlos, a acompañarlos. Como lo propone Nussbaum (2012) en su concepto de imaginación narrativa, el

maestro piensa cómo sería estar el lugar de la otra persona y por ello, se responsabiliza con el otro a través de la escucha atenta, la mirada contemplativa.

Por ello, los estudiantes de Formación Complementaria de la Normal Superior de Montería reconocen en sus profesores la amabilidad, el cariño, la paciencia, la justicia que brindan, actitudes que van de la mano con esa capacidad de empatía, de compasión, de identificación con las necesidades del otro, de compartir los sentimientos de los demás. En frases de los discentes, lo podemos percibir de la siguiente forma:

“La empatía que brindan a sus estudiantes”. (E2)

“Sabe escuchar a todos sus estudiantes”. (E4)

“Es una persona muy carismática con los demás”. (E4)

“No olvida que sus alumnos son personas con emociones y los comprende”. (E5)

“Hacen mucho énfasis en la parte socioemocional” (E7)

“Saben escuchar a sus estudiantes”. (E10)

“Son cariñosos, amorosos y justos” (E16)

“Grandes mentores y consejeros”. (E19)

“Son docentes con distintos valores: respetuosos, amables, dedicados” (E25)

“Enseñan con paciencia y amabilidad” (E26)

“Son compañeros, comprensivos y amables” (E32)

Estos atributos éticos basados en la capacidad de identificarse con los estudiantes, de ponerse en su lugar, de escucharlos corroboran que una de las

características centrales en las cualidades personales de los profesores memorables es el fuerte compromiso con los estudiantes como persona, tal como lo han planteado Flórez y Porta (2012; 2013).

Así mismo, se evidencian rasgos que conciertan con las cualidades del profesor apasionado, que según Day (2014) comprende a la educación como un hecho humano con fin moral porque está constituida por gestos para beneficiar a otros, a sus estudiantes.

Predomina aquí el afecto de los profesores hacia sus estudiantes porque los docentes muestran interés en el contexto situacional de estos, en la construcción de vínculos interpersonales, en la opinión del alumno y el respeto hacia sus ideas (Flórez y Porta, 2012; 2013, Day, 2014). Estos intereses evidencian la concepción de otredad en la enseñanza, esa condición de ser otro, de ser empático, comprensivo, escuchar cuando se enseña. Se entiende así la enseñanza no solo como una práctica intelectual, sino como una práctica emocional que implica comprensión emotiva (Hargreaves, citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

4.1.1.2 El compromiso, un gesto de responsabilidad infinita por el otro

Los estudiantes también resaltaron, entre las cualidades de sus profesores memorables, un conjunto de valores relacionados con lo que ellos denominan ética profesional, concebida, en este caso, como esa acción de los profesores de responsabilizarse por su labor docente para beneficiar a sus estudiantes en aspectos como explicar, dar la clase, acompañar a sus estudiantes de forma

permanente e individualizada, en definitiva, como ellos lo señalan: “cumplir con las expectativas de ser buenos docentes, cumplir su rol”.

Esta actitud de beneficencia la señalan los estudiantes con palabras como: dedicación, entrega, seriedad, profesionalismo, cumplimiento: responsabilidad de los profesores con su labor docente, como se puede apreciar a continuación:

Tienen ética profesional (E10)

Tienen una buena ética profesional (E44)

La dedicación, responsabilidad que tienen hacia su labor (E3)

Son aplicados al momento de explicar (E36)

Su entrega al momento de dar las clases (E33)

Seriedad con la que se toman el proceso (E14)

Profesionalismo al momento de trabajar (E16)

Cumplen con las expectativas de ser buenos docentes y cumplen su rol (E20)

Nos enseñan con una gran entrega y compromiso (E28)

Acompañamiento en las actividades, responsabilidad (E6)

La responsabilidad te lleva al éxito (E8)

Nos enseña la responsabilidad (E29)

Responsabilidad, buen manejo de grupo (E30)

Todo esfuerzo tiene su recompensa (E8)

Estos valores de los profesores, en los que se evidencia el deber con su rol docente han sido considerados por Day (2014) como una cualidad de quienes tienen afecto, toman en serio y se entregan a su trabajo. Para este autor:

El compromiso del maestro está íntimamente relacionado con la satisfacción en el trabajo, la moral, la motivación y la identidad, y sirve para predecir el rendimiento en el trabajo..., además de tener una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela (Day, 2014, pp. 77-78).

Las afirmaciones de los estudiantes de formación complementaria resuenan con los postulados de Day (2014) porque como se vio en las voces anteriores se reconoce la entrega, la dedicación de sus maestros al momento de dar las clases, de explicar, de tomarse con seriedad el proceso. Con lo cual están logrando enseñar esa misma actitud, esa ética profesional a los docentes en formación.

Así mismo, en relación con valor del compromiso, Aguirre (2014) lo resalta como uno de los aspectos centrales en la cualidades propias de la personalidad por las cuales un docente puede considerarse como ejemplo de buena enseñanza, como se confirma en la siguiente afirmación: “La gran mayoría de los alumnos encuestados hacen referencia a las condiciones morales personales de los profesores” (Aguirre, 2014, p. 329). Como sucede con los estudiantes de esta pesquisa, quienes reconocen la relevancia de la dedicación, la entrega, el profesionalismo de sus profesores memorables.

4.1.2 Pasión compartida por la enseñanza. La pasión, el amor y vocación pedagógica.

La pasión es otra de las cualidades que resaltan, fundamentalmente, los estudiantes de formación complementaria de la Normal Superior en sus profesores

memorables. Estos se refieren, especialmente a tres atributos con los que denominan a sus profesores: pasión, amor, vocación.

En relación con la pasión, afirman que los docentes son apasionados por su labor y motivan dicha pasión en los docentes en formación, por lo cual esta se convierte en pasión compartida, un atributo que inspiran los profesores memorables en sus estudiantes, como podemos ver en las siguientes voces:

Es un docente apasionado por su trabajo, dedicado y transmite eso a sus estudiantes (E12)

Son docentes que transmiten pasión y amor por su labor (E23)

Las voces confirman lo que Day (2014) afirma en su texto *Pasión por enseñar* porque según el autor la pasión es esencial para la buena enseñanza. Y esta se relaciona con el entusiasmo, preocupación por su estudiantes porque creen que a través de su enseñanza pueden influir positivamente en la vida de estos.

Los estudiantes, así mismo, aseveran que otra de las cualidades de sus profesores memorables es la vocación. Esta, reconocida comúnmente como ese llamado a la profesión docente, tiene que ver, aquí, con la actitud de disposición de los docentes, de dedicación, entrega, carisma hacia la labor que ejercen, hacia sus estudiantes.

Según Day (2014), esta es una característica de los profesores apasionados, porque para ellos la educación hace parte de la totalidad de su vida, es más una vocación que un trabajo, “en ella encuentran gratificación interior y la finalidad de su vida (Day, 2014, p.32). Los estudiantes de la Normal Superior lo confirman con sus voces:

Vocación por su labor (E7)

Tiene amor y vocación por la docencia (E11)

Se les nota el carisma y vocación al enseñar (E26)

Tiene gran vocación por la docencia (E29)

Vocación por la docencia (E35)

Docentes con vocación (E40)

Vocación por enseñar (E41)

Así mismo, se destaca en las afirmaciones de los estudiantes, otro atributo en relación con la pasión de los profesores memorables: el amor, aman lo que hacen, sienten entusiasmo por su labor. En términos de los alumnos: disfrutan su trabajo, sienten amor por la profesión, enseñan con el alma:

Amor por enseñar (E6)

Docente que enseña con amor y disfruta su trabajo (E7)

Me han enseñado a ver esta profesión con ojos de amor (E10)

Amor por la educación (E13)

Te enseña a amar la infancia, el arte que traen consigo las letras y la huella que la lengua deja en los niños (E15)

El saber ser, hacer y amor (E18)

Son docentes que enseñan con el alma (E22)

Su amor por la profesión docente (E24)

Aman enseñar (E34)

Enseñan con amor, dedicación y exigencia en ámbitos importantes de nuestra vida (E37)

Este gran amor que reconocen los estudiantes en sus profesores hacia la enseñanza, hacia la profesión, en la perspectiva de Christopher Day (2014) hace parte de la vocación porque: “la vocación de enseñar tiene que ver, quizá por encima de todo, con el amor” (p. 34). Los maestros memorables aman enseñar, aman aprender, aman a sus estudiantes y lo demuestran a sus estudiantes a través de su entusiasmo, entrega y responsabilidad. Además, inspiran dicho amor por la profesión en los docentes que forman, con su ejemplo.

4.1.3 El dominio de saberes y los saberes didácticos. Gestos de compromiso pedagógico

Si bien, como se ha demostrado hasta el momento, un grupo de rasgos de los profesores memorables que llama la atención a los estudiantes de formación complementaria es el relacionado con sus cualidades personales, sus valores, los fines morales de su enseñanza, su pasión; no deja de ser relevante el hecho de que los discentes reconocen en sus docentes su experticia profesoral.

Cualidad que definen desde la capacidad de sus profesores para diseñar y llevar a cabo las clases de forma didáctica, con procedimientos, recursos, materiales adecuados, de forma creativa, individualizada y contextualizada. En este sentido los estudiantes resaltan la competencia didáctica de sus profesores memorables, la cual en términos de Morales, Salgado y Correa (2020) se define como la habilidad que los docentes tienen para enseñar e incluye todas las estrategias que se emplean en el aula para desarrollar conocimiento, capacidades y destrezas que promueven el aprendizaje de los estudiantes.

Desde las voces de los estudiantes de formación complementaria, se resaltan en sus profesores, en términos de su experticia profesoral, las siguientes cualidades: su capacidad didáctica, su excelente metodología; su enseñanza individualizada, contextualizada y promotora de autoexigencia; su creatividad, dinamismo e innovación; la posibilidad de transferencia de sus metodologías; y, el dominio de su disciplina. Aspectos que, desde las voces de los estudiantes, integran la experticia profesional de los profesores memorables. Veamos sus afirmaciones: En relación con la competencia didáctica y metodológica de los profesores memorables, esta se reconoce con las siguientes expresiones:

La didáctica con la que desarrollan los contenidos (E2)

Son didácticos (E32)

Enseña de manera didáctica y eficaz, haciendo disfrutar las clases (E5).

Capacidad didáctica para enseñar (E19)

Me parece excelente su metodología de trabajo (E29)

Tiene una forma de enseñar con la cual enamora de lo que está enseñando (E4)

Por la manera en que diseñan y estructuran sus clases (E14)

Material y explicaciones concisas (E16)

La forma como imparte el conocimiento (E24)

Su pedagogía y dedicación que tienen al enseñar a sus estudiantes (E1)

Son estratégicos en la manera que enseñan sus clases (E36)

Excelente metodología para enseñar (E39)

Sus estrategias son muy buenas como métodos de enseñanza (E22)

La experiencia que dejan en mí desde su metodología de enseñanza (E24)

Muestran buenas didácticas a la hora de enseñar, que son ejemplos de buenas estrategias de enseñanza (E27)

Saben dar una clase (E44)

Esta competencia coincide con algunas de las características de la categoría de profesor extraordinario de Bain (2007), especialmente porque de acuerdo con este autor los profesores extraordinarios animan a sus estudiantes a aprender de modo que ello los hace merecedores de elogios. Por otro lado, se reconoce en esta capacidad didáctica la experticia profesional porque logran que los estudiantes se “enamoren” de las disciplinas que enseñan (Aguirre, 2014).

En relación con la enseñanza individualizada, contextualizada y promotora de autoexigencia, los estudiantes reconocen en los profesores memorables de la Normal Superior una perspectiva diferente en relación con la forma de enseñar, la cual se caracteriza por la atención individual a los estudiantes, por el interés que tienen en lograr que cada uno de los participantes del escenario de clase pueda aprender. Por ello, los estudiantes resaltan la disposición comprensiva del docente, relacionada con las características personales que hemos mencionado antes.

Tiene una percepción diferente frente a la forma de enseñar (E7)

Apoyan a sus estudiantes no solo de manera colectiva, sino individual (E11)

Se basan en los aprendizajes individuales de los estudiantes (E35)

Su manera de enseñar es distinta, es muy comprensiva y siempre busca que todos sus estudiantes lleguen a entender, a aprender (E21).

Su enseñanza siempre está vinculada a la realidad (E23)

Son docentes con una manera de enseñanza que permite al estudiante que se exija cada día más (E25)

Otro de los rasgos destacado en los profesores memorables es la capacidad de lograr en sus estudiantes interés, entusiasmo, compromiso en la clase a través de actividades, metodologías que hacen las clases creativas, innovadoras, dinámicas, entretenidas.

Su metodología no es monótona para que nuestro aprendizaje sea significativo (E4)

Creatividad y dinamismo en sus actividades (E17)

Su creatividad, apoyo (E18)

Es creativa innovadora, siempre sorprende con su manera de trabajar y con las actividades que se realizan cada día (E29)

Creativos a la hora de dar sus clases (E40)

Tienen clases dinámicas y entretenidas (E41)

Metodología innovadora (E42)

Hacen que las clases sean interesantes y no monótonas (E43)

Son innovadores y creativos al momento de dar las clases (E26)

Y, por último, en esta categoría, se confirma en forma explícita a través de las expresiones de los estudiantes, que su dominio de saberes da muestras de que los profesores memorables conocen todo lo que pueden conocer y saben que esto no es todo es suficiente, tal como se afirma en la categoría de profesor ideal de Flórez y Porta (2013).

Un buen docente se realiza con base en sus experiencias (E9)

Apropiación de los contenidos y seguridad al dar una clase (E14)

Buen manejo del aula, argumentación y responsabilidad (E17)

Gran conocimiento del área y la vida (E19)

Manejan un buen contenido y tienen objetivos claros (E20)

Con las cuales se da cuenta del reconocimiento que los estudiantes tienen por el dominio de saberes de sus profesores.

4.1.4 Enseñanza para la vida

En esta parte, los testimonios de los estudiantes concuerdan con una característica de la enseñanza de los profesores memorables: la enseñanza para la vida, es decir, aprendizajes significativos que se convierten en tesoros para los estudiantes de formación complementaria en la Normal Superior, los cuales tal como lo afirman son valiosas para su profesión y su vida personal.

Esta caracterización de aprendizaje para seguir aplicando o aprendizaje para la vida confirma una de las características de lo que Bain (2007) denomina aprendizaje profundo porque desde las expresiones de los estudiantes se tienen evidencias que el impacto de las enseñanzas de estos docentes será duradero, como lo confirman estas expresiones.

Su enseñanza es significativa (E11)

Sabe enseñar para toda la vida (E12)

Educa para la vida (E13)

Enseñar es el mejor tesoro que se puede dar (E13)

Por brindarme buenos aprendizajes que seguiré aplicando durante mi carrera docente (E33)

Me dejaron enseñanzas valiosas para mi profesión y vida personal (E37)

De ellos aprendí esa veracidad que necesitamos en nuestra vida, aplicando el tiempo y teniendo el compromiso necesario para cada parte valiosa de lo que decidimos en este tren llamado vida (E1)

Aprendí con ellos a ser constantes en lo que hacemos con amor (E3)

Con su ejemplo dan ganas de seguir siendo docentes (E5)

En la encuesta semiabierta a estudiantes, estos dieron cuenta de los aprendizajes que seguirían aplicando en su vida, en su campo profesional, es decir, hablaron de los aprendizajes profundos que desarrollaron con sus profesores memorables, los cuales se muestran a continuación.

La pasión por enseñanza volcada en amor, solidaridad infinita y compromiso

Ser constante en lo que hacemos con amor, brindando un excelente conocimiento como educadores. E3

Amor por enseñar. E6

Enseñar con amor. E7

La pasión por hacer las cosas. E12

Ser buena maestra, enseñar con amor y compartir mis conocimientos de la mejor manera y para bien de los demás. E33

El amor y la dedicación por lo que hacemos. E37

Hacer las cosas con amor. E44

La rectitud, la dedicación, ser mejor persona. E13

Ser éticamente profesional ante cualquier situación. E14

Ser un profesional ético y comprometido con la profesión tan linda que escogí. E43

La comprensión como acto de alteridad, de volver la mirada a los estudiantes y el afecto como relación filial del maestro apasionado:

Comprender a cada uno de mis estudiantes. E7

Hacer mucho énfasis en la parte socioemocional. E7

Cómo saber escuchar a los estudiantes. E10

La humanidad como gesto ético- pedagógico de alteridad

A pesar de tener un rango docente, no olvidarse del lado humano de los alumnos, inspiran confianza tanto que si alguien se siente mal puede contar con ellos. Ser un amigo más. E5

Éticamente fortalecí mi moralidad y empeño frente a situaciones o adversidades. E18

Lo humano que los caracteriza. No solo es enseñar por enseñar, es dejar huellas en los estudiantes. E38

La competencia didáctica

El docente siempre debe estar atento a todas las estrategias que pueda implementar en el campo. E2

No todas las personas aprenden de una misma manera y yo buscaré la forma en que cada uno de ellos aprendan y comprendan la clase. E21

Sus estrategias las usaría y enseñaría desde el corazón. E22

La forma de cautivar a los estudiantes en el aula. E23

La forma como llevan el conocimiento a los estudiantes. E24

Comenzaría por utilizar recursos muy didácticos para lograr captar la atención en los estudiantes y así se vea reflejada la enseñanza mucho más fácil y llamativa para aquellos estudiantes que estén dispuestos a aprender. E27

Aplicaría sus metodologías de trabajo. E29

Siempre estar atento a todas las estrategias que puedo implementar en el campo.
E30

La forma de enseñar, que es didáctica y flexible. E36

Las diferentes estrategias para enseñar según el contexto. E41

Como se ha leído, entre los saberes para la vida de los estudiantes de formación complementaria de la Normal Superior, se encuentran los relacionados con las características personales de los profesores que los convierten en profesores extraordinarios o memorables y los que tienen que ver con el compromiso profesional, como la experticia profesional en la que se encuentra la competencia didáctica.

4.2 Trayectorias Formativas, Ciclos y Puntos de Inflexión de Maestros Memorables de la Normal Superior

La configuración de la identidad profesional docente es un proceso que inicia no solo en la formación pregradual. Esta se va configurando con una serie de tramas que poco a poco aportan a la construcción de la idea de sí mismos, como profesores. En esta configuración de la identidad profesional intervienen, como lo plantea Dubar (2006), las trayectorias sociales, subjetivas y personales de los profesores, sus trayectorias comunitarias, societarias, reflexivas y narrativas. Así que la construcción de la identidad no es un proceso estático, es un proceso dinámico; no es un proceso solo individual o social, sino que en él intervienen trayectorias de diversa índole.

En lo que concierne a los profesores memorables de la Normal Superior de Montería, se entrecruzan trayectorias de distinta naturaleza, entre las que encontramos las de tipo familiar, escolar, laboral, personal. En las trayectorias familiares, padres, madres, abuelos, abuelas influyen en la formación temprana y la elección de carrera por distintos motivos, como se podrá ver a continuación. En el caso de las trayectorias escolares y laborales distintos tipos de personas y hechos, como sus profesores, los practicantes o los contextos intervienen en la construcción de motivaciones, expectativas, intereses acerca de la profesión docente, lo que poco a poco aporta a la construcción de un sentido de sí mismos en relación con la docencia.

De este modo, se llega al aspecto personal o la construcción de la forma identitaria narrativa (Dubar, 2002), porque el recorrido por estas tramas comunitarias y societarias favorece la construcción de un autoconcepto relacionado con la profesión, con la vocación de ser maestros. Por ello, en el presente subcapítulo nos detendremos a reconocer las huellas familiares, escolares, laborales y personales que han influido en la configuración identitaria de estos maestros que son reconocidos como memorables, así como los ciclos y puntos de inflexión de este proceso de construcción identitaria. Para ello, se presentan los biogramas de sus trayectorias vitales, los cuales nos permiten identificar hitos en sus tramas formativas y su impacto en la configuración identitaria, además, de las categorías que emergen del análisis de contenido axial de la configuración identitaria de los profesores memorables de la Normal Superior de Montería.

4.2.1 Trayectorias y Huellas Familiares en La Configuración de la Identidad Profesional Docente de los Maestros Memorables de la Normal Superior

Uno de los tópicos que se relievra al analizar las narrativas y biogramas de los maestros memorables de la Normal Superior es la elección de carrera relacionada con las trayectorias familiares. De modo que se puede afirmar que las intenciones de los padres o abuelos son determinantes a la hora de elegir la carrera profesional, debido a que desde su formación preescolar o secundaria dichos familiares seleccionaron escuelas de formación de maestros para la educación de los profesores memorables.

Por ejemplo, Lucy revela cómo, su estudio en la Normal Superior fue una decisión de su abuela por la cercanía a esta institución educativa:

Desde el preescolar estudié aquí en la Normal. Yo entré a los 3 años. Me ingresó mi abuela porque yo viví fue con mi abuela desde los 17 días de nacida hasta los 17 años. Vivíamos aquí en el barrio Juan XXIII (Montería). Entonces, por cercanía aquí me ingresó a los tres años. (Lucy, EA1, p.1)

Por otro lado, Claudina recuerda que la elección de la carrera docente fue una decisión que tomó su padre profesor:

Cuando ya tengo diez años, llega el bachillerato y mi papá me dice: yo quiero que usted estudie en la Normal porque quiero que usted sea maestra. Yo no sabía de la existencia de la Normal, era muy pequeña, no había todas las posibilidades que hoy hay y sencillamente me llevó a la Normal, entré y allí cursé todo mi bachillerato. Me formé como maestra. (Claudina, EA1, p. 1)

Julio recuerda, como uno de sus momentos significativos, la imagen de los estudiantes normalistas pasando por su casa por la cercanía de la Normal Superior

Guillermo Valencia. Lo cual generó, inicialmente, la motivación para elegir la carrera docente:

Lo que más recuerdo era que uno veía, porque vivía cerca de la Normal, aproximadamente a siete cuadras de la casa, y yo veía que los estudiantes con uniforme, en ese momento, pantalón negro, camisa blanca, zapatos negros bien lustrados, y yo pensaba “yo quiero ser como esos estudiantes, quiero tener ese uniforme”, porque había escuchado que eran de la Normal, que los que entraban a la Normal querían ser docentes. Entonces, siempre era como un ideal, de esa parte. Eso por fuera de la Normal (Eliud, EA1, p.1).

Como se puede valorar, la pertenencia de estos profesores a familias de docentes o su cercanía a escuelas de formación de maestros fueron determinantes en la construcción de una forma de identificación comunitaria (Dubar, 2002) porque en sus primeros años escolares, la elección de una escuela de formación docente se da por la influencia de los familiares o la pertenencia a una comunidad con este tipo de escuelas, así la elección inicia por los roles atribuidos por los otros como personas o instituciones.

Sin embargo, esta forma de identificación trascendió hacia una construcción más subjetiva, hacia una forma de identificación societaria (Dubar, 2002) en la que, el contexto de crianza y formación permitieron que los maestros se fueran identificando subjetivamente con rasgos identitarios para el rol de maestros, ya sea por la filiación con las actividades propias de la práctica pedagógica; por la admiración del modelo de sus padres rectores, profesores o familiares con formación avanzada en la carrera docente; o, la identificación con la vocación docente, como se puede apreciar en las siguientes voces.

Pensaba en una psicología, en derecho y en medicina, era lo que tenía en mi cabeza. Pero, mi papá decía: yo quiero una maestra. Y antes la influencia de los padres era muy importante, así que cuando entro a la práctica pedagógica desde grado octavo, porque era desde grado octavo, cuando llegó la parte de enseñar cuento, de hacer una ronda y todo esto, me fui metiendo en esto y sí que pudo más la parte de esto. (Claudina, EA1, p. 2)

También, Eliud reconoce su identificación con la vocación de su madre, rectora de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. Con ella experimentó y aprendió el compromiso con escuela:

Obviamente, en la familia, mi mamá Edith Pastrana, rectora de una escuela, la escuela Policarpa Salavarrieta. Y siempre vi ese modelo, lo tuve copiado siempre porque yo pasaba en la escuela desde muy pequeño y en ese momento saber exactamente los compromisos, todo lo que ella hacía como rectora, porque yo lo vivía, lo experimentaba también, igual hice una práctica allá, en el nocturno. Entonces, yo me sentía muy identificado con mi mamá por su vocación. Por tanto, la vocación que yo tengo de ser docente, también la recibo de mi madre. (Eliud, EA1, p. 3)

Por su parte, Julio encontró en su primo un ejemplo a seguir, un norte, que se constituyó en referente a continuar el camino de la formación para ser docente:

Digamos que, en la familia, quien fue mi director de tesis de Maestría acá en la Universidad es primo, también. Y él fue como ese norte. Él siempre quiso ser profesor, también. Y después, profesor de la Universidad. Hizo su maestría, su doctorado y toda esa formación. Todo lo que se proponía lo hacía. Entonces, era como un referente que yo tenía, familiar. (Julio, EA1, p. 14)

Para Claudina, su padre, profesor de matemáticas y exigente, y su madre con excelente interpretación de textos y hermosa letra, se convirtieron en referentes para su formación inicial como maestra normalista:

A mí me encantaba que me leyeran y había una parte muy importante que tenía que ver con el lenguaje y era la correcta escritura, los trazos perfectos,

la ortografía impecable. Aparte de eso con un papá profesor que me exigía todo el tiempo de cómo debía ser, entonces, tenía tanto la influencia del hogar, como la del colegio. (Claudina, EA1, p.1)

Indiscutiblemente, en mi hogar, mi papá. Mi papá, que era profesor de matemática y mi mamá, que solo con llegar hasta séptimo grado, segundo de bachillerato comercial, me sorprendía con la capacidad que tenía, cuando leía e interpretaba textos y la letra hermosa que tenía y que me daba envidia porque escribía mucho más bonito que yo. De hecho, todavía escribe muy bonito, tiene muy buena caligrafía. Esos fueron referentes que me marcaron muchísimo en ese plano personal y de formación inicial. (Claudina, EA1, p.2)

Además, en este proceso de configuración identitaria, la elección de la carrera docente se mantiene a lo largo del tiempo por la influencia de las trayectorias familiares, por el fuerte compromiso con padres y abuelos. Lo que demuestra, que las formas de identificación comunitaria de estos profesores memorables, las cuales se originaron en seno de una familia de docentes o un contexto con escuelas de formación de docentes, entraron en un proceso de reflexión que llevó a los maestros a construir formas de identificación reflexiva en las que el compromiso con la carrera docente se convierte en un proyecto que tiene una fuerte sentido subjetivo para estos maestros memorables, como podemos ver a continuación:

Entonces, sí influyó en la decisión de seguir. Porque yo dije, esto no era lo que quería mi abuela. Mi abuela sí quería verme terminar (*La Licenciatura*), mi abuelo me colaboró mucho, entonces, en último la decisión de regresar, a pesar del dolor, fue por el compromiso que tenía con ellos. (Lucy, EA1, p.5)

Así mismo, Claudina asumió la formación docente como un compromiso personal con su padre, quien había fallecido cuando ella estaba en grado décimo de formación media vocacional:

Además, es como un compromiso personal con alguien que ya no está. El hecho de que mi papá no estuviera, que él quería, me hace que sienta un

doble compromiso, ya no solamente por mí, sino por él. Por complacerlo un poco a él. (Claudina, EA1, p.5)

Ahorita, en este mes de abril, él va a cumplir 33 años de muerto, y yo me pregunto ¿Papi cómo me vería a mi hoy?, ¿Qué pensará de mi viéndome como maestra? ¿Cómo serían nuestras discusiones académicas como profes? Porque él era muy estricto, tan estricto que uno no podía decir expresiones que dieran cuenta de las elisiones, por ejemplo “comía, ven tal cosa”, no era hágame el favor. Era tan exigente, que en eso me fui formando, desde pequeña, él siempre era muy exigente y así formé, también porque la imagen de él siempre, siempre, siempre está en mí y es el reto mismo de querer ser cada vez mejor, creo que es un tributo a él. (Claudina, EA1, p. 6).

4.2.2 Biogramas de Trayectorias Formativas Escolares de los Profesores Memorables de La Normal Superior: Hitos e Impactos Profesionales de las Trayectorias Formativas

En los siguientes biogramas podemos observar las trayectorias formativas escolares de los maestros memorables, además de las tramas en las cuales se presentan personas, hechos o contextos fundamentales dentro del proceso de configuración identitaria profesional de estos. Los biogramas (Segovia, Martos y Martos, 2017) nos permitieron identificar hitos e impactos profesionales de forma individual, para luego a través del análisis de contenido de las narrativas identificar categorías colectivas de configuración identitaria.

4.2.2.1 Claudina. Motivaciones y principios de formación docente.

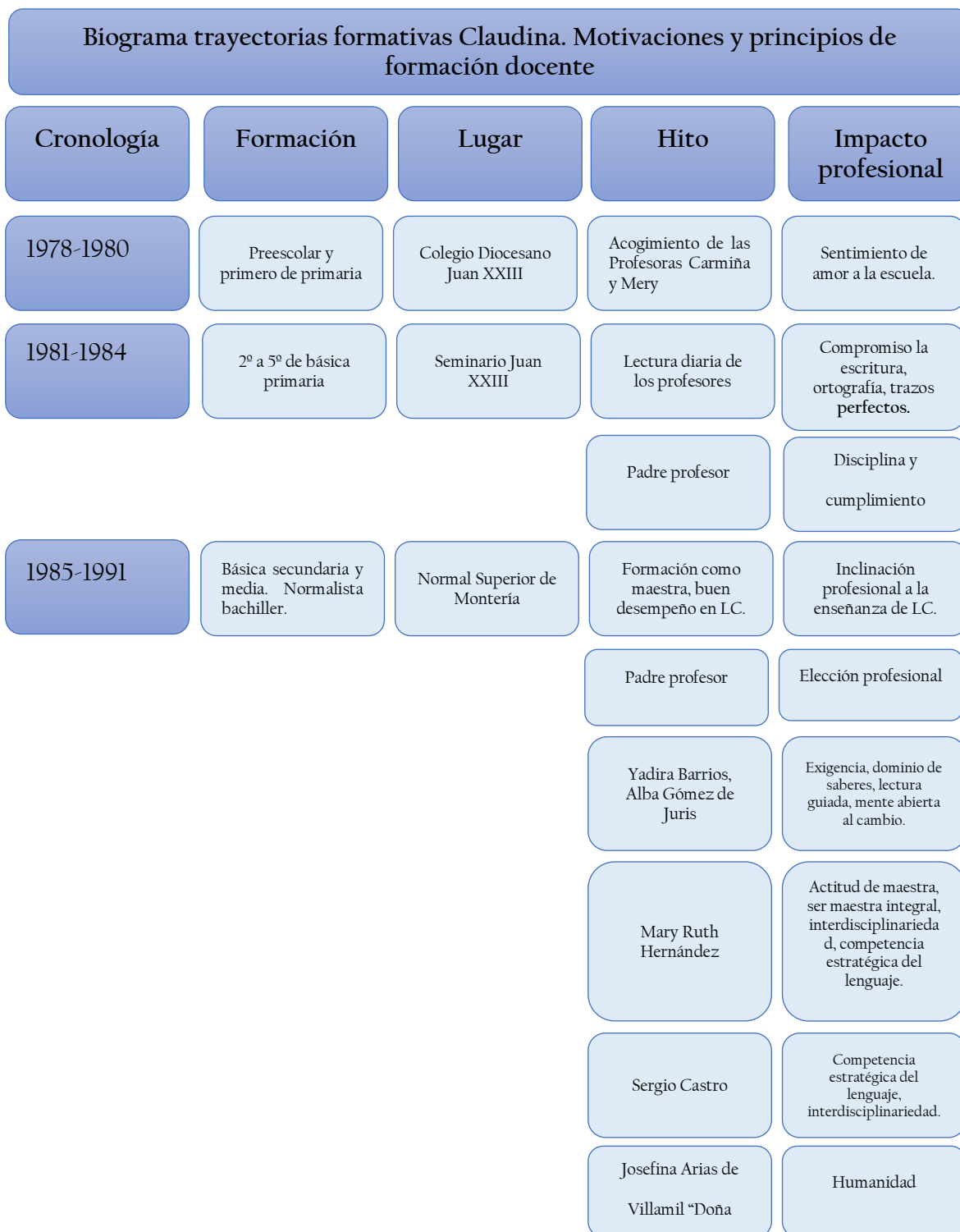


Ilustración 9 Biograma trayectorias formativas Claudina. Motivaciones y principios de formación docente

4.2.2.2 Eliud. Compromiso con la enseñanza de la lengua extranjera.

Biograma trayectorias formativas Eliud. Compromiso con la enseñanza de la lengua extranjera				
Cronología	Formación	Lugar	Hito	Impacto profesional
1972	Preescolar	Paraíso	Desarrollo de la motricidad fina a través del dibujo	Importancia de las actividades lúdicas y recreativas
1975	Básica primaria	Anexa de la Normal Superior de varones Guillermo Valencia	Dinamismo, motivación de docentes	Huellas para la selección de la carrera docente.
1980- 1985	Básica secundaria	Seminario Juan XXIII	Seminaristas de Estados Unidos	Necesidad de aprendizaje de lengua extranjera.
			Cristóbal Zúñiga. Liderazgo, saberes.	Modelo de docencia
			Reconocimiento en el ICFES- Área Inglés	Inclinación por el estudio de inglés.
1986	Estudio de seis niveles de inglés.	Centro Colombo Americano- Bogotá	Profesor Norteamericano	Motivación para emplear el inglés, profesionalmente
1989	Primer trabajo como docente de inglés	Colegio Vallegrande	Rafaela Begambre. Maestra normalista	Consolidación de saberes pedagógicos y didácticos
1989	Ingreso a la Licenciatura en Lenguas Modernas	Universidad del Sinú	Alexis Roca, Cristóbal Zúñiga, Magali Cogollo	Contraste entre experiencia y teorías pedagógicas.
1992	Licenciatura en Lenguas Modernas	ASOCOPI	Participación como ponente en eventos nacionales	Docente investigador, comprometido.
			Profesora Mc Void de Literatura inglesa	Relevancia de la literatura en la enseñanza
1993	Grado Licenciado en Lenguas Modernas	Universidad del Sinú	Primer trabajo como licenciado	Identidad docente con estilo, metodología

Ilustración 10 Biograma trayectorias formativas Eliud. Compromiso con la enseñanza de la lengua extranjera

4.2.2.3 Lucy. Enseñanza apasionada de las ciencias, las ayudas educativas y la educación inclusiva

Biograma trayectorias formativas Lucy. Enseñanza apasionada de las ciencias, las ayudas educativas y la educación inclusiva				
Cronología	Formación	Lugar	Hito	Impacto profesional
	Formación familiar	Juan XXII	Abuela	Afianzamiento de habilidades de lectura y escritura Ideal de ser docente
1983-1984	Educación preescolar	Normal Superior de Montería	Ingreso a la Normal Superior	Formación en lectura y escritura
1985-1989	Estudios primarios	Normal Superior de Montería	Miriam Anichárico, Fanny Galván, Ivón Guisado, Hilda Guzmán	Enseñanza apasionada
			Miriam Anichárico	Pasión por las matemáticas
			Fanny Galván	Desarrollo de la caligrafía.
			Ivón Guisado	Disciplina, puntualidad, organización
			Hilda Guzmán	Compromiso profesional
1990-1995	Estudios secundarios	Normal Superior de Montería	Nubis Vega	Pasión por las manualidades.
1996- 2000	Licenciatura en Biología y Química	Universidad de Córdoba	José Carriazo. Didáctica de la Química	Reafirmación de la vocación docente.
				Habilidades para didáctica de la Química
1996- 2000	Licenciatura en Biología y Química	Universidad de Córdoba	Didáctica de la Biología	Relación entre el dibujo y la Didáctica de la Biología.
				Habilidades para didáctica de la Biología

Ilustración 11 Biograma trayectorias formativas Lucy. Enseñanza apasionada de las ciencias, las ayudas educativas y la educación inclusiva

4.2.2.4 Julio: Creatividad, pedagogía problémica e investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Biograma trayectorias formativas Julio. Creatividad, pedagogía problémica e investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales				
Cronología	Formación	Lugar	Hito	Impacto profesional
1977- 1981	Estudios primarios	I. E. Santa María	Contexto de la I.E. Normal Guillermo Valencia	Ideal de ser docente. Vocación
			Daniel Vargas. Profesor de matemáticas	Inclinación por la disciplina ciencias: física, matemática.
1982-1987	Básica secundaria	Normal Superior Guillermo Valencia	Millo- profesor de pedagogía	Inclinación por la docencia
			Carmelo Rondona- profesor de práctica pedagógica	Humanismo
			Jimmy Rondona- profesor de manualidades	Desarrollo de la creatividad.
			Manuel Contreras- profesor de física	Inclinación hacia la disciplina de las ciencias naturales
1989- 1993	Lic. En Biología y Química- Área mayor Química	Universidad de Córdoba	Formación académica	Desarrollo de saberes disciplinares
1997-2000	Especialización en Didáctica de las Ciencias	Universidad de Córdoba	Norberto Cogollo	Pedagogía problémica
				Relevancia de la creatividad en la enseñanza de las
			Roiman Pérez, Rómulo Gallegos	Consolidación de la fundamentación conceptual

Cronología	Formación	Lugar	Hito	Impacto profesional
1998	Participación en el Semillero de Investigación	Universidad de Córdoba	Fernando Díaz Díaz	Consolidación de experiencias investigativas Habilidades para la producción científica
2000	Maestría en enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales	Universidad Nacional- Sede Medellín	Formación académica e investigativa	Afianzamiento de la formación investigativa
2007	Curso en sistema de enseñanza de las ciencias y la matemática en Japón	Universidad de Sendai-Japón	Beca de estudio por el MEN	La ciencia se debe enseñar a partir del mundo de la vida.

Ilustración 12 Biograma trayectorias formativas Julio. Creatividad, pedagogía problémica e investigación en la enseñanza de las Ciencias Naturales

4.2.3 Ejes en la Configuración de Rasgos Identitarios Profesionales Docentes durante las Trayectorias Escolares de Profesores Memorables

Además de las trayectorias familiares, las escolares también son notables en la construcción de rasgos identitarios de los maestros memorables. En sus voces, se aprecia la influencia que tuvieron distintas personas de su formación escolar en la construcción de la identidad profesional docente. Estos relatos, que representan la construcción de identidad como una historia personal, nos permiten comprender cómo algunos maestros con los que estudiaron dejaron huellas en sus historias y fueron aportando en la disposición de decisiones, cualidades, valores, estrategias que distinguen a los profesores hoy, esas por las cuales son reconocidos ante sus estudiantes.

Dicho proceso se aprecia, en adelante, con distintas categorías que emergieron del análisis de las trayectorias formativas escolares de estos maestros, que representan el impacto profesional de sus hitos, personas o hechos claves, en la construcción de su identidad profesional.

4.2.3.1 Inclinación por la Carrera Docente y la Disciplina de Formación.

Se identifica en las narrativas de los profesores memorables que sus trayectorias de formación son un eje determinante en la inclinación por la carrera docente o la disciplina de formación. En estas trayectorias, la admiración por distintas cualidades de sus docentes formadores, como el dinamismo, la motivación, el dominio conceptual incidieron en la selección de sus carreras profesionales. Así mismo, la oportunidad de desempeño en las distintas disciplinas durante el recorrido por los planes de estudio de formación, en educación básica primaria y secundaria, llevaron a los profesores a desarrollar su predilección por determinadas disciplinas de estudio.

Por ejemplo, la trayectoria de formación en estudios primarios del profesor Eliud nos permite comprender cómo el dinamismo y la motivación de los profesores generó inclinación hacia el desarrollo de rasgos identitarios profesionales docentes desde los primeros años escolares:

Allí me cambiaron para la Anexa a la Normal, Guillermo Valencia (1974). Allí hice toda mi primaria y creo que los docentes practicantes marcaron mucho en mí esa parte de la docencia. Eso lo experimenté, inicialmente, porque tenía practicantes que eran dinámicos, jóvenes, que motivaban, hacían un buen servicio en su desarrollo académico. (Eliud, EA1, p.1).

La anterior tendencia, también se encuentra en las tramas formativas del profesor Julio, quien reflexiona en su narración acerca de la influencia de los profesores de formación básica primaria y básica secundaria en la elección de la profesión docente:

El profe de Física, que influyó a perseguir esa formación posterior en la Universidad. Siempre hay profesores en la universidad, pero, pienso yo, que la base está en el bachillerato y en la básica. Fueron profes que marcaron la vida, fueron marcando pautas para uno elegir la profesión que debía escoger. Recuerdo mucho a esos profes: de Pedagogía y didáctica, de Práctica, de Manualidades y de Física y Química, que fueron siempre puntuales, que marcaron esa decisión profesional. (Julio, EA1, p1).

Del mismo modo, los profesores memorables dan cuenta en sus narraciones de distintas trayectorias sociales que, como experiencias en su formación, fueron influyendo, paulatinamente, en la configuración de su identidad como profesores de literatura, lengua castellana, lengua extranjera o ciencias.

Claudina nos narra las historias de esas experiencias de tránsito por el plan de estudios en su educación secundaria que la fueron conduciendo a la selección de su profesión de docente de Lengua Castellana y Literatura Infantil:

Y siempre estuve en la parte de las dramatizaciones, de lo que tenía que ver con caracterización de personajes, de cuentos y esta parte de Literatura infantil sin saber que era Literatura infantil. (Claudina, EA1, p1).
Me formé como maestra. Seguí desempeñándome como una muy buena estudiante en Lengua Castellana. Era la de la letra bonita, la que hacía las carteleras, la que reemplazaba a la profe de español cuando no estaba. Entonces, eso me fue inclinando un poco por la parte del lenguaje y me gustaba muchísimo. (Claudina, EA1, p.1)

Eliud narra cómo algunos seminaristas extranjeros, en su formación básica secundaria, lo llevaron a interesarse por el aprendizaje de otra lengua, como el inglés:

Pasé a una institución privada, el Seminario Juan XXIII (1980). Hice todo mi bachillerato. Sin embargo, hubo un aspecto muy importante en esta institución. Llegaron unos seminaristas de Estados Unidos a hacer un programa de acompañamiento religioso a jóvenes (1983). Allí me pude dar cuenta de la necesidad de aprendizaje de otra lengua, como el inglés. Entonces, pude tener en cuenta que ese era un potencial que debía tener toda persona, saber otro idioma. (Eliud, EA1, p.1)

Sí tenía muy presente, desde que estuve en bachillerato, que quería aprender idiomas. Eso sí lo tuve claro. Saber que hay otras culturas que tienen idiomas diferentes, pero para uno poder comunicarse tiene que aprender los idiomas y tratar de interactuar de manera que puedas aprender de esas culturas. Las culturas ayudan a mejorar los estilos de vida de las personas, porque uno aprende y sabe que el conocimiento de otras personas ayuda a fundamentar nuestra vida, a estructurarle su vida. Conocer a las personas de otras partes del mundo, ayuda a tener otra visión de mundo. (Eliud, EA1, p. 3)

Y Julio nos cuenta la experiencia de recorridos en el trabajo de su padre, los cuales le permitieron acercarse a las ciencias e interesarse por este campo de estudio:

Y más a mi papá, le reconozco esa parte científica porque él trabajaba por el edificio que es ahorita de agronomía. Por ahí estaba el anfiteatro. Y yo le llevaba la comida al anfiteatro: allí estaban los NN. Entonces, esa parte yo lo acompañaba, él tenía que hacer todo ese recorrido, yo le llevaba la comida y lo acompañaba. Esa observación desde pequeño se conjugó en la escuela con algunas actuaciones para llevar el proceso de la ciencia. (Julio, EA2, p. 13).

De este modo, se colige que algunos hitos como la admiración por el trabajo de profesores de básica primaria y secundaria, la experiencia de destacarse en diversas áreas de los planes de estudio y las trayectorias formativas no formales,

como la oportunidad de recorrer contextos relacionados con las disciplinas son determinantes en la selección de la disciplina profesional a la que se dedicaron estos profesores memorables. Este hallazgo concuerda con los postulados de Dubar (2002) para quien la construcción de identidad no es un proceso inmóvil o exclusivamente personal porque este, en permanente construcción, se relaciona con las diversas formas identitarias, en este caso, especialmente, con las formas societarias que han puesto a los maestros en relación con los otros, con sus modelos docentes y les han permitido construir paulatinamente su configuración identitaria.

4.2.3.2 Construcción de Rasgos Identitarios con Base en el Modelo de Formadores Memorables.

Otra tendencia reconocida en las narraciones de los maestros, acerca de sus trayectorias formativas en la educación primaria, secundaria, media y superior, es la construcción de rasgos identitarios profesionales como impacto de la relación con algunos profesores que estos maestros consideran memorables. Es decir, se ha dado un proceso de configuración de distintas características profesionales con base en los modelos de identificación que representan sus formadores. Aspectos como la capacidad de liderazgo y proyección, la humanidad, la pasión por enseñar, el compromiso, el dominio de saberes y estrategias hacen parte de esos rasgos identitarios que los maestros memorables de la Normal Superior fueron construyendo en sus distintas tramas de formación con base en la admiración por sus formadores. Lo cual se ve reflejado en la siguiente ilustración (Ilustración 13) y se manifiesta en las narrativas de los maestros.

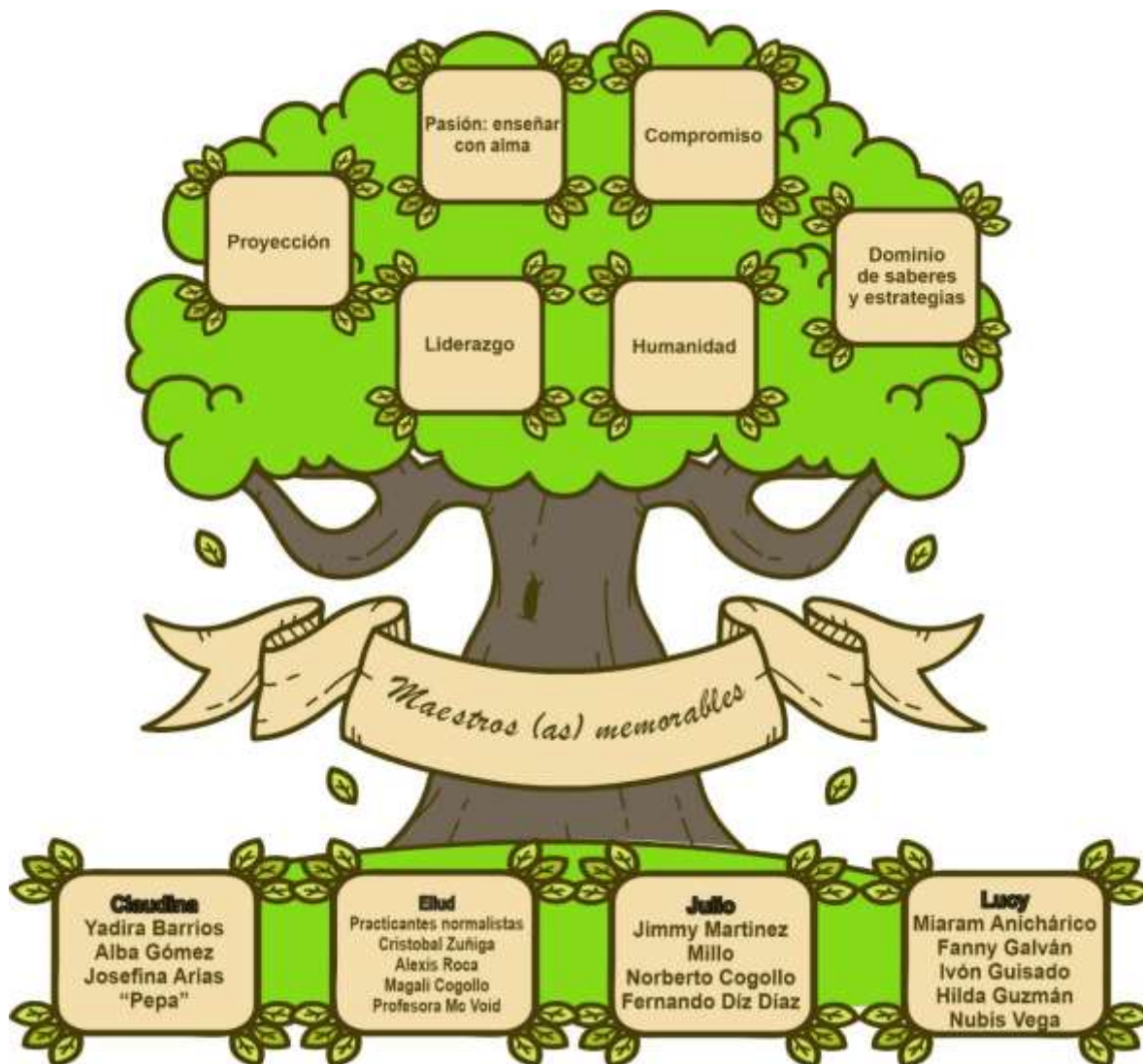


Ilustración 13 Construcción de rasgos identitarios por modelos de identificación

Como se observa en la ilustración 13, hay varios rasgos identitarios que han surgido con base en los procesos de socialización que los profesores memorables tuvieron con sus maestros, los cuales se caracterizan por relacionarse con el concepto de buena enseñanza planteado por Fenstermacher (1997) pues se basan en principios morales que promueven acciones de principio en los estudiantes y están constituidos por acciones racionalmente justificables para que los estudiantes

los conozcan, crean y entiendan. De allí que, en esta parte esbozamos, en primer lugar, los rasgos identitarios de los maestros que se basan en acciones éticas relacionadas con las cualidades personales de los profesores, y, posteriormente, las condiciones epistemológicas que hacen de su buena enseñanza una actividad racionalmente justificable.

4.2.3.2.1 Asumir el Protagonismo en la Enseñanza: Capacidad de Liderazgo y Proyección.

Los primeros rasgos identitarios, manifiestos en la narrativa de Eliud son las capacidades de liderazgo y proyección. El docente se refiere a esta cualidad desde la figura referente de su maestro Cristóbal Zúñiga, en quien destaca no solo su dominio conceptual en relación con la enseñanza del inglés, sino sus habilidades para liderar grupos y procesos académicos:

Allí conocí en ese bachillerato al profesor, en ese momento Licenciado, Cristóbal Zúñiga Hoyos (1984), que en paz descansa. Él fue mi referente, mi modelo a seguir. No solamente por su sabiduría, sino por la capacidad de liderazgo y la proyección como docente que tenía. Eso hizo que me enfocara mucho en la manera cómo enseñaba él y cómo hacía el acercamiento para que uno se enamorara de aprender idiomas (Eliud, EA1, p.1).

Me lo encuentro, exactamente, en Valle Grande (1990), luego, como profesor de la Universidad del Sinú (1990) y después me lo encuentro en la Universidad de Córdoba (1998), donde me desempeñé como profesor en el centro de idiomas y en la Licenciatura en inglés. Entonces, siempre lo tuve como modelo a seguir en esa parte docente, sobre todo por la proyección que él siempre mostraba, era una persona muy futurista con respecto a los procesos. Él iba un poco más adelante en los procesos académicos. (Eliud, EA1, p. 4).

Eliud destaca en su maestro memorable esta capacidad de proyección como la posibilidad de ser futurista en los procesos académicos, de saber las necesidades

del campo educativo y configurar escenarios, de forma anticipada, para suplir dichas necesidades. Así mismo, desde una identidad reflexiva y narrativa reconoce, como parte de su historia personal, que estas características identitarias hacen parte de su rol como maestro, le permitieron empezar a ser “él”.

Después de eso (Junio 1993- grado) estuve asumiendo protagonismo en la Universidad, porque ahí sí empecé a ser yo. A ser el profesor Eliud, ya con un estilo, con una metodología. La Universidad me ayudó a enfocarme en lo que iba ser como docente de inglés. Estaba en la Licenciatura. Allí participé de muchos eventos a nivel nacional, de encuentros en los mismos foros de inglés que se hacían a través de las redes de profesores de inglés, los congresos a nivel nacional, como ASOCOPI, creo que fui uno de los primeros que fueron a ASOCOPI a hacer presentaciones, disertaciones (1992). Ya estando en la Universidad, busqué la manera de proyectarme a otros niveles de educación. Tuve la oportunidad de trabajar en programas de la Gobernación de Córdoba (Capacitación docente, segundo semestre 1993), del Instituto Electrónico de Idiomas en Bogotá (primer semestre del 1993). Y eso fueron los primeros indicios de que iba a ser un profesional comprometido, bastante dinámico. Ya muy asertivo en lo que iba a ser. (Eliud, EA1, p. 2).

De este modo, se reconocen el liderazgo y la proyección como cualidades propias de los profesores memorables, las cuales los llevan a ser orientadores de procesos en las instituciones educativas y a idear planes para el desarrollo de actividades educativas y para facilitar el mejoramiento de la propia praxis.

Aunque estas cualidades profesionales han sido reconocidas en la investigación biográfico narrativa como propias del rol directivo en las instituciones educativas (Bolívar y Ritacco, 2006), desde los hallazgos de esta pesquisa se consideran, además, como atributos de los profesores memorables, quienes

también contribuyen al desarrollo educativo con sus roles de liderazgo escolar exitoso.

4.2.3.2.2 Enseñar es el Alma del Maestro: Pasión por Enseñar.

Otro de los rasgos identitarios que caracterizan a estos profesores y profesoras memorables es el compromiso con la enseñanza, un compromiso permanente con todas las actividades que desarrollan y con sus estudiantes, que los llevan a entregarse plenamente a su labor docente, a apasionarse por sus disciplinas de



Ilustración 14 Enseñar es el alma del maestro. Pasión por enseñar

enseñanza, de modo tal que inspiran esta pasión en sus estudiantes. De acuerdo con las narrativas de los profesores memorables de la Normal Superior, enseñar era el “alma” de sus profesores memorables, amaban lo que hacían, por lo cual se convirtió, asimismo, en rasgo propio.

Sí. Y de cada uno, uno toma y tiene elementos para considerar de todas las disciplinas. De todos, la entrega porque no eran profes que iban a trabajar por trabajar. Ya todos están retirados, pero eran profes que amaban lo que hacían y que se entregaban plenamente. Era como el alma de ellos. De verdad, enseñar era el alma de ellos. Entonces, como uno ve eso, tiene todo eso en su ambiente de formación, lo percibe no de uno, sino de varios, por supuesto queda también en uno. (Claudina, EA1, p.4)

Este compromiso como entrega, además, se refleja en las narrativas de Lucy, quien reconoce su aprendizaje profesional a partir del fuerte compromiso de su maestra de básica primaria:

La seño Hilda, esa parte del compromiso. Ella siempre fue comprometida con todas las cosas que hacía. Exigiendo que fuéramos puntuales en las entregas de las actividades (Lucy, EA1, p.1).

Asimismo, las profesoras Claudina y Lucy reconocen como referentes a sus profesoras de su educación básica primaria y secundaria, que las “marcaron”, se constituyeron en sus modelos de trabajo, es decir dejaron huellas en su formación por la pasión con la que desarrollaban los procesos de enseñanza, la paciencia que daban a sus estudiantes, la entrega absoluta a su labor de maestras, que inspiró el mismo amor, la misma pasión en las docentes memorables en mención.

Hay profes que marcaron mi primaria por la forma en la que enseñaban con pasión. De las profes que recuerdo y fueron mis profes y profes de mis hijas: la seño Miriam Anichárico, la seño Fanny Galván, la profesora Ivón Guisado, la profesora Hilda Guzmán. Fueron profes que todavía se encuentran acá y que marcaron mucho mi proceso en primaria. (Lucy, EA1, p.1).

Definitivamente, yo creo que eso para mí fue ese amor con el que nos enseñaron, la paciencia de ellas, esa entrega absoluta con la que hacían el trabajo y nos hacían sentir que podíamos también nosotras con eso. La exigencia, por supuesto, pero fue una exigencia bastante... cómo dijera yo... una exigencia amorosa. Entonces uno va mirando todas esas... ¿quién quiero ser yo cómo maestra? Entonces, miro a estas maestras, y ellas se convierten en nuestros referentes (Claudina, EA3, p. 9).

En esta misma línea, Lucy narra en su historia, como una forma reflexiva de identidad, que su pasión por los números, por las matemáticas la desarrolló gracias a la profesora Miriam Anichárico, quien la encaminó a amar más las matemáticas y la apoyó para potenciar esta inclinación:

Yo siempre tuve una pasión desde pequeña por los números, por las matemáticas. Y mientras otras compañeras se quedaban en esa parte de las matemáticas, Miriam me encaminó a amarlas más y a potenciar esa parte. Siempre, siempre recuerdo que ella me ponía ejercicios adicionales a los que hacíamos normalmente con las otras compañeras. (Lucy, EA1, p.1).

Así como su pasión por las manualidades, que es una de sus características profesionales hoy, fue impulsada por su maestra Nubis Vega:

También recuerdo a la señora de Artística, la señora Nubis Vega. Fue otra profe que marcó bastante mi pasión por las manualidades, la cual es una característica propia. (Claudina, EA1, p.1).

Los rasgos del compromiso y la pasión por enseñar, característicos de estos profesores memorables, que han desarrollado gracias a sus modelos referentes, son cualidades propias de la dimensión ética de aquellos profesores que se destacan por su buena enseñanza, pues entre sus cualidades personales se encuentran el fuerte compromiso con los estudiantes como persona y el amor por enseñar (Aguirre, 2013; Porta y Flórez, 2012- 2013). Un amor que los lleva a entregarse plenamente en sus labores profesionales docentes, a apasionarse por sus disciplinas de estudios, a enseñar con paciencia y dejar huella en sus estudiantes.

4.2.3.2.3 Una Persona Pendiente de las Personas que Hacen la

Institución: Humanidad.

Otro rasgo, que define a los maestros y ha sido tomado del ejemplo de sus profesores memorables es la humanidad. Esta cualidad, como se planteó en la primera parte de los resultados de esta investigación, hace parte de los gestos éticos de la buena enseñanza y se relaciona, desde las narrativas de los maestros memorables con la capacidad de conmiserarse, identificarse con las necesidades de los estudiantes de la institución. Lleva a los maestros memorables a sentirse responsables de sus estudiantes y a ser guía en su proceso educativo. En el caso de Claudina, nace de su admiración por la rectora de la Normal Superior de

Montería, quien se distinguía por su capacidad de preocuparse por las condiciones económicas, familiares o de salud de sus estudiantes: “una persona pendiente de las personas que hacían la institución”:

También doña Pepa, Josefina Arias de Villamil, ella era la rectora, aunque no maestra, era una rectora que no permanecía en su oficina. Yo creo que eso es lo que nos hace ser lo que somos hoy como maestras, particularmente, yo. La parte humana. Con ella teníamos esa parte humana muy muy a flor de piel porque ella era de las que le decían a uno venga por qué no hizo esto, por qué.... Uno tenía que decirle la verdad, ¿qué pasaba? Y si eran problemas de salud o económicos, ella buscaba la manera de ayudarlo a uno a que solucionara. Estaba muy pendiente de todas sus estudiantes. No era una rectora que tenía mil estudiantes, sino una que tenía personas y que las conocía. (Claudina, EA1, p. 2)

Ella la verdad es que era de las que se acercaba al estudiante sin importar el nombre, el apellido “Venga caraja ¿A usted qué es lo que le pasa, por qué está saliendo así en esta entrega de informes?”. Y antes de que le regañara a uno el papá, lo regañaba ella, como si fuera la mamá de uno. Y era algo importante para uno porque no era el hecho de cómo administra y está allá dentro en una oficina. Es la persona que está pendiente de las personas que hacen la institución y de cómo esta sale adelante porque tú intervienes como personas para que esos seres humanos se involucren de verdad en ese proceso formativo. (Claudina, EA1, p4).

Este hallazgo nos permite confirmar las cualidades que los estudiantes de formación complementaria reconocen en sus maestros memorables de la Normal Superior de Montería y nos habilita para reconocer que la docencia, de acuerdo con estos profesores, debe caracterizarse por ser una profesión esencialmente humana en la que se enseñan, a través del ejemplo de los profesores ideales, comportamientos como la compasión, la conmiseración, el acogimiento, la confianza, los cuales nos llevan a mantener la capacidad, esencialmente humana, de volver la mirada hacia las necesidades de los demás, cuidarlos,

responsabilizarnos por ellos, a no ser indiferentes y poner en práctica la fraternidad que mantiene la unidad humana (Lévinas, 2019).

4.2.3.2.4 Conocimiento Profundo de la Disciplina que se Enseña y Cómo se Enseña: Dominio de Saberes y Estrategias.

Un rasgo identitario muy relevante para los maestros memorables de la Normal Superior es el dominio de saberes y estrategias. Este aspecto está relacionado con una serie de saberes a los que ellos se refieren como saberes pedagógicos y con las capacidades de sus maestros formadores para hablar de manera espontánea acerca de los conocimientos de las disciplinas, interrelacionarlos con saberes de otros campos de enseñanza y, sobre todo, el desarrollo y aplicación de estrategias que permitan a los estudiantes apropiarse de dichos saberes.

En la siguiente narración, se puede observar la importancia de este dominio para Claudina, quien lo considera motivo para que las profesoras Alba, Yadira y Mary Ruth se convirtieran en sus modelos de aprendizaje en el área de lenguaje. Asimismo, es fundamental para ella la forma de enseñar lectura literaria, en la que se destaca la lectura acompañada, por parte de las profesoras, para guiar el análisis de textos durante las clases y una disposición dialógica, democrática del escenario de clase, según la que las propuestas de análisis por parte de los estudiantes deben ser escuchadas:

Mis profes de lenguaje que influyeron muchísimo, bueno todos, pero recuerdo mucho, en especial, la profesora Yadira, la profesora Alba ..., que fueron modelos para mí a seguir en el área del lenguaje Y en cuanto a la exigencia, en el aprendizaje, recuerdo mucho el dominio de saberes. De la

profe Yadira y Alba recuerdo lo que nos mandaban a leer. Obviamente era literatura clásica. Pero cómo lo asumieron. Era hacer el análisis y no eran traigan el análisis, sino vamos a hacer el análisis. Era en compañía con la profe que hacíamos el trabajo. Aparte de eso, en su momento, pienso yo, es de hace rato, el año 85-87, las estrategias que utilizaban eran bien interesantes para que nosotros realmente nos apropiáramos de lo que ellas querían y creían que en su momento era pertinente. Entonces era el análisis del texto, pero no descuidaban la propuesta que uno, como estudiante, hiciera, estaban dispuestas a escucharlo a uno. (Claudina, EA1, p.2).

Recuerdo mucho a la profesora Mary Ruth Hernández, que nos enseñó muchísimo a cómo debíamos nosotros apropiarnos de saberes y ser, ante todo, maestras. Y eso quedaba muy prendido en uno como estudiante y queda como un referente que a uno no se le escapa nunca. Como persona y como maestra. (Claudina, EA1, p.2)

Así mismo, es evidente la relevancia de las capacidades de expresión oral de los profesores, su solvencia, la cual, es muestra del dominio conceptual; así como la capacidad para interrelacionar la disciplina con otras disciplinas

Hubo un profe al final de la carrera que me marcó por el dominio de los saberes, la espontaneidad con la que hablaba, la facilidad con la que relacionaba todos los saberes desde la Lingüística. Era un seminario de Lingüística y en ese seminario hablaba de morfología, de sintaxis, de pragmática, de todo lo que es la parte lingüística eso me gustó muchísimo. (Claudina, EA1, p. 5).

Este dominio de saberes pedagógicos, según Eliud les brinda a los maestros en formación la oportunidad de consolidar sus propios conocimientos a partir de la interrelación entre los fundamentos de sus profesores memorables y la experiencia en el campo de enseñanza. Lo cual se muestra, también, en las trayectorias de Julio.

Cuando ingreso a hacer la Licenciatura en la Universidad del Sinú, en Lenguas Modernas (1989), me encuentro una gama de profesores bastante llenos de ese saber pedagógico, como Alexis Rocca, Cristóbal Zúñiga, que también era profesor de la Universidad, Magali Cogollo, en fin, otros que me

ayudaron en ese momento a formarme. Allí empecé a mirar la oportunidad de poder comparar todo lo que había aprendido de manera empírica con lo que aprendía de la Universidad, conocimientos pedagógicos basados en teorías. Y eso me consolidó mucho. (Eliud, EA1, p. 2)

Cuando yo entro a la Normal, había profesores que lo marcaban a uno, por ejemplo, podemos recordar al Millo, que hablaba de pedagogía y didáctica, siempre estaba defendiendo la parte pedagógica y didáctica (Julio, EA1, p.1).

4.2.4 Biogramas de trayectorias de formativas laborales de los profesores memorables de la Normal Superior: Hitos e impactos profesionales de las contextos laborales

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las narrativas biográficas de los maestros memorables de la Normal Superior que permitieron identificar las trayectorias formativas laborales de estos. Dichos resultados se representan a través de la generación de cuatro biogramas (Segovia, Martos y Titos, 2017) individuales en los cuales se encuentran los momentos más significativos de sus interacciones relacionales laborales en contextos diversos y con distintos profesionales, que se han convertido en personas o contextos claves de la configuración identitaria con influencia en el perfil profesional de los maestros.

Los biogramas están compuestos por la cronología o año en el que sucedió la interacción o socialización profesional; la experiencia laboral docente; el lugar en el que se desarrolló; el hito o persona o ámbito fundamental en la historia del maestro; y, el impacto profesional que este ha generado en su configuración identitaria.

Gracias a estos análisis de trayectorias formativas laborales de cada maestro, en el siguiente apartado de este capítulo se encuentran los núcleos de las

trayectorias formativas laborales de estos maestros memorables, así como sus ciclos y puntos de tensión y cambio profesional.

4.2.4.1 Claudina. Desarrollo de una visión ética, comunitaria y didáctica de la enseñanza.

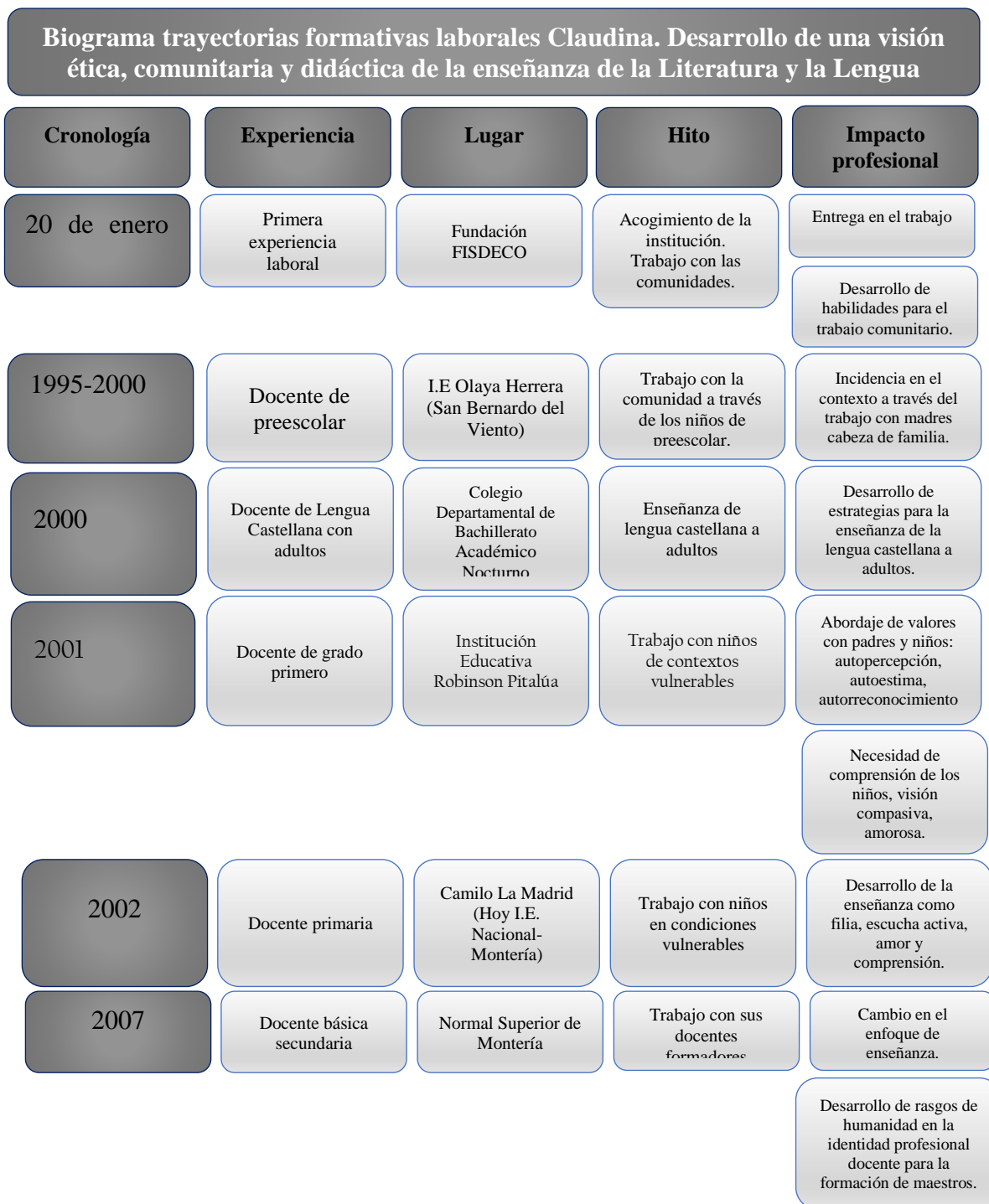


Ilustración 15 Biograma trayectorias formativas laborales Claudina. Desarrollo de una visión ética, comunitaria y didáctica de la enseñanza de la Literatura y la Lengua Castellana

4.2.4.2 Eliud. La pedagogía del amor como eje de formación docente

Biograma trayectorias formativas laborales Eliud. La pedagogía del amor como eje de la formación docente				
Cronología	Experiencia	Lugar	Hito	Impacto
1990	Docente de Español y Literatura primaria	COMFACOR	Experiencia laboral en instituciones educativas no oficiales	Afianzamiento de conocimientos sobre currículo, estrategias de enseñanza y PEI
1991	Preescolar y primaria	Colegio Valle		
1994	Nombramiento en propiedad	Escuela Rural Mixta Buenos Aires La Manta	Trabajo en contexto rural.	Desarrollo de habilidades para diseñar recursos, realizar clases contextualizadas, pedagogía por proyectos.
1995	Docente universitario	Universidad del Sinú	Jefe del programa de Lic., en Inglés	Competencias para acreditación de programas académicos
1998	Docente universitario	Universidad de Córdoba	Trabajo en contexto universitario	Habilidades para trabajo en equipo, planeación conjunta, resolución de problemas
				Desarrollo de habilidades y saberes sobre investigación en la enseñanza
				Desarrollo de la producción académica
1999	Docente básica secundaria	Normal Superior de Montería	Trabajo con el programa de Formación Complementaria	Desarrollo de la visión humanista de la enseñanza
2003	Profesor de planta en básica secundaria	Normal Superior de Montería	Trabajo en secundaria en la Normal Superior	
2016	Formación complementaria	Normal Superior de Montería	Formación de docentes	

Ilustración 16 Biograma trayectorias formativas laborales Eliud. La pedagogía del amor como eje de la formación docente

4.2.4.3 Lucy. Transformación de imaginarios de contextos escolares a través de la didáctica de la educación inclusiva

Biograma trayectorias formativas laborales Lucy. Transformación de imaginarios de contextos escolares a través de la educación inclusiva				
Cronología	Experiencia	Lugar	Hito	Impacto
1996	Profesora grado segundo	I.E. Vallecito del Sinú	Rectora Ena Pérez, acogimiento en la escuela y acogimiento de los padres	Desarrollo de competencias laborales y habilidades de relación con estos.
1996	Profesora de preescolar	I.E. Rafael Núñez	Trabajo en zona rural	Experiencia laboral docente a los 16 años
1998	Nombramiento en básica primaria	I.E. Tres Binde	Trabajo en zona rural	Desarrollo de competencias laborales en el campo educativo.
1999-2004	Nombramiento en propiedad en Bachillerato	I.E. Santa Isabel	Trabajo en zona rural	Desarrollo de habilidades para el trabajo en bachillerato
				Desarrollo de la creatividad para el diseño de recursos
				Capacidad para transformar realidades sociales a través de la educación.
2005	Docente Básica Secundaria	Institución Educativa Juan XXIII	Nadit Quintero Nelly Carranza Nohemí Carrascal María Elvia Chacón	Desarrollo de didácticas para la lectura y la escritura en niños con necesidades educativas diferenciadas
2007	Docente Básica secundaria y media. Docente de formación complementaria	Normal Superior de Montería	Formación de estudiantes en básica secundaria y a docentes en formación	Desarrollo de metodologías para la formación didáctica de la educación inclusiva a maestros
2017	Formación continua de maestros	Secretaría de Educación de Córdoba- Secretaría de Educación de Montería	Orientación de talleres de Didáctica de la Educación Inclusiva a Maestros	Habilidades para transformación de imaginarios acerca de la educación inclusiva

Ilustración 17 Biograma trayectorias formativas laborales Lucy. Transformación de imaginarios de contextos escolares a través de la educación inclusiva

4.2.4.4 Julio. La pedagogía problémica y la investigación educativa como ejes de resolución de problemas del contexto

Biograma trayectorias formativas laborales Julio. La pedagogía problémica y la investigación educativa como ejes de resolución de problemas del contexto				
Cronología	Experiencia	Lugar	Hito	Impacto
1988	Creación de institución educativa	Nueva Esperanza de Mogambito	Trabajo en zona urbano -marginal	Vocación de servicio a la comunidad, proyección y creación de instituciones educativas, capacidades de trabajo con comunidades.
1994-2004	Nombramiento en propiedad	I.E. Augusto Espinosa Valderrama	Trabajo en zona rural	Competencias para la aplicación de la pedagogía problémica, proyectos educativos en comunidades.
2000	Participación en premio Compartir al Maestro	I.E. Augusto Espinosa Valderrama	Ganador de Maestro Ilustre Premio Compartir al Maestro	Reconocimiento profesional por el empleo de la investigación educativa para resolución de problemas.
2000	Profesor de Didáctica de las Ciencias Naturales	Universidad de Córdoba	Docente universitario	Fortalecimiento de la experiencia para la formación docente
				Competencias para la formación de docentes investigadores
				Pedagogía por proyectos y pedagogía problémica
				Divulgación de experiencias investigativas en Brasil y Japón.
2007	Participación en concurso para curso en Japón	Universidad de Sendai- Japón	Ganador de beca con el MEN para curso del Sistema de Enseñanza de las Ciencias Naturales	Profundización en la cualificación para la enseñanza de las Ciencias Naturales con base en el sistema Japonés

Ilustración 18 Biograma trayectorias formativas laborales Julio. La pedagogía problémica y la investigación educativa como ejes de resolución de problemas del contexto

4.2.5 Núcleos en la Configuración de la Identidad Profesional Docente Durante las Trayectorias Formativas Laborales de Profesores Memorables

Entonces, vivimos la experiencia de un contexto urbano marginal, de un contexto rural y después pasamos a un contexto urbano. Fueron experiencias en situaciones distintas. Bueno, fueron experiencias que marcaron la vida de este profesor en su proceso formativo. (Julio, EA2, p.6)

Llegar y mirar cómo poco a poco en diferentes etapas y momentos uno va transformando su práctica, su trabajo, pero también uno como persona va cambiando, porque las experiencias que uno ha tenido en los diferentes contextos donde está, tocan la vida de uno también. (Claudina, EA2, p.7)

Los contextos laborales en los que se han desempeñado los docentes memorables a lo largo de sus trayectorias profesionales han contribuido en la conformación y reconstrucción de distintos rasgos de sus identidades profesionales. Atributos como sus fundamentaciones teóricas y metodológicas en torno a aspectos macro y micro curriculares de las instituciones educativas; así como, en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje; los enfoques para la enseñanza; las características personales de los profesores, el desarrollo de una visión o capacidad reflexiva y transformadora de las posiciones propias sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje o sobre sí mismos como docentes y personas se han generado, enriquecido o transformado en los distintos contextos por los cuales han pasado los docentes.

Las afirmaciones anteriores, producto del análisis de las narrativas de los maestros memorables de la Normal Superior de Montería concuerdan con los planteamientos de Bolívar (2006) y Tejada (2018) porque los rasgos identitarios profesionales de estos maestros son producto de la interacción entre las dimensiones biográfica y relacional de los maestros, con lo cual se confirma la

característica relacional y no solo personal de la identidad. De modo que, las interacciones sociales de los maestros con los profesionales con los que laboran y los contextos particulares en los cuales se desempeñan han contribuido a la construcción y reconstrucción de sus configuraciones identitarias profesionales.

Por ello, en adelante, se analizan desde las narrativas de los maestros, los contextos profesionales por los cuales han transitado los maestros memorables de la Normal Superior y cómo la experiencia de interacción social en cada uno de estos contextos rurales, urbano- marginales, urbanos, universitarios, entre otros, han contribuido a la generación de diversos atributos identitarios profesionales.

4.2.5.1 Los Contextos Rurales, Generadores de Enfoques de Enseñanza Problémicos, por Proyectos y de Nuevos Rasgos Identitarios como la Creatividad y la Enseñanza Contextualizada.

Uno de los contextos de socialización profesional de los maestros memorables de la Normal Superior son los contextos rurales en escuelas como Augusto Espinosa Valderrama de Santa Clara, Escuela Rural Mixta de Buenos Aires, Escuela Tres Binds y las Instituciones Educativas Rafael Núñez y Santa Isabel, ubicadas en la zona rural del municipio de Montería. Estos contextos, de acuerdo con las narrativas de los profesores, se caracterizaban por ser, en su mayoría, poblaciones con comunidades campesinas con costumbres agrícolas en las cuales el cultivo o la crianza avícola o porcícola ocupaban el mayor tiempo de los estudiantes de la zona. Además, eran instituciones caracterizadas por la escasez de recursos o por sus pequeños espacios para el desarrollo de las

metodologías de proyectos agrícolas, optativas o técnicas que es característica de este tipo de instituciones rurales.

Por ello, en las narrativas de los profesores, una de las particularidades en relación con la experiencia en contextos rurales es el despliegue de enfoques de enseñanza problémica o por proyectos. La primera, caracterizada por la interrelación entre la disposición del docente y de los problemas del contexto para generar metodologías de enseñanza que, se basan en la resolución de problemas de la escuela, las comunidades o los estudiantes; generan un aprendizaje interdisciplinar; convocan la actitud activa de los estudiantes y están contextualizadas con la realidad que circunda a las instituciones educativas. La siguiente experiencia de Julio, por ejemplo, permite constatar estas particularidades:

Después de que estuve en Santa Clara y estando en la Universidad, como me gustaba mucho desarrollar proyectos, identificar problemas, tratar de solucionarlos, detectamos un proyecto en la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama de Santa Clara. Que era una institución muy pequeña y allá teníamos vocacionales y técnica. El espacio limitaba que las prácticas agropecuarias por la zona rural eran un eje fundamental, como unas optativas, que teníamos allá. Y empecé a mirar que como no teníamos espacio donde cultivar en la escuela, pero los patíos de la casa eran muy amplios y subutilizados, empezamos a hacer un proyecto en el patio de las casas de las comunidades y ese proyecto lo enfocamos desde la integralidad de las áreas y desde un proceso de sistematización de la experiencia con los estudiantes en el aula. Entonces, lo que hacíamos era lo que se veía en el aula de clases. De las cuatro paredes de la institución, lo llevábamos a ponerlo en práctica en el patio de la casa. Es decir, la concepción de aula era un espacio donde se podía interactuar para producir e interpretar conocimiento. Y desde esa concepción veíamos que el profe de matemáticas enseñaba una teoría en el aula de cuatro paredes, pero en el cultivo que

tenían en su casa, de berenjena, la hortaliza, se aplicaban las matemáticas. (Julio, EA2, p. 4).

Como se aprecia, la experiencia de Julio se relaciona con la metodología de la pedagogía problémica para la enseñanza de las ciencias naturales de modo interdisciplinar. Pedagogía con la cual se promueven las habilidades de los estudiantes para la resolución de problemas y se conectan los procesos de enseñanza y aprendizaje con la vida real y las necesidades de los estudiantes y los contextos que los rodean.

Así mismo, Eliud en sus narrativas rememora el empleo de una metodología muy cercana a esta, como lo es la pedagogía por proyectos. En el caso de Eliud, basada en desarrollo de huertas escolares con las cuales se convoca el compromiso de los estudiantes, se trabaja de modo interdisciplinar con otras áreas como las ciencias naturales, sociales, matemáticas y español; y se generan dinámicas de trabajo conjunto en las instituciones educativas que están basados en los intereses contextuales reales de los estudiantes.

Por proyectos, exactamente, porque era lo más fácil para los estudiantes poder tener ese compromiso. Lo otro es que se podía hacer con las otras áreas de manera interdisciplinaria. Entonces, se podía trabajar ciencias naturales, sociales, matemáticas, español porque se hizo una huerta escolar con los pollitos. Entonces, los de matemáticas medían el crecimiento de los pollitos, ¿cuánto medían?, ¿cuántos huesos colocaron al final?, ¿cuántas cajas se recogían?, ¿qué cantidad de libras dieron cuando mataron los pollos? Y de ahí lo de las comidas típicas: el guiso de pollo, el sancocho, sus recetas. Esa fue una época muy buena en el colegio, uno siempre asociaba las huertas escolares que se hicieron, también eso ayudaba a desarrollar la dinámica de la institución. Entonces, eso hacia una clase en inglés orientada a naturales, matemáticas, sociales (Eliud, EA2. P.5)

Por otra parte, la escasez de recursos que caracterizaba a las instituciones de estas zonas rurales y la necesidad de trabajar con materiales del contexto de los estudiantes para promover experiencias significativas en zonas agrícolas tensionó la identidad de los maestros y los llevó a desarrollar rasgos como diseñadores de recursos, planeadores de clases contextualizadas o diseñadores de currículos flexibles. Todas ellas de la mano con el fortalecimiento de la capacidad de inventiva o creatividad de los profesores.

En la siguiente narrativa de Eliud se confirma, por ejemplo, cómo el cambio de lugar de trabajo desde una escuela no oficial a una oficial rural precisó de transformaciones en su identidad:

Ya no fui el mismo docente, porque yo había trabajado con la escuela privada y enfrentarme a otro contexto totalmente diferente en donde quien tenía que buscar los recursos éramos los docentes para llevarlo a los estudiantes, hacer nuestros propios materiales con elementos del medio o que los estudiantes trabajaran con elementos del medio y se mezclaban algunas cosas como cartulina, cartón, lápices, pero más que todo se trabajaba mucho con cosas del contexto. Por decirte algo, la clase de inglés se hacía llevando pollos, entonces yo les dije una vez, traigan un pollito y vamos a dar la clase de inglés con los pollitos. Pónganle un nombre al pollito, entonces cada quien le dio el nombre al pollito, entonces yo empezaba a preguntarles: ¿What color is your chicken? Y ahí empecé a que ellos se aprendieran los colores, el color amarillo, ¿What color is the beak? Entonces ya empecé a enseñarle las partes del pollo: el pico, las alas. Entonces como eran integradas, tenían que saber responder las preguntas como ¿Cuántas patas tiene el pollo? How many legs does the chicken have? Hacía la clase más interactiva con ellos entonces había que traer los recursos. (Eliud, EA2, p.3)

Del mismo modo, Lucy recuerda su transformación profesional, producto del cambio de las experiencias laborales en zona urbana a esta experiencia en territorios rurales. Este cambio suscitó el desarrollo de su habilidad de inventiva,

que le permitió empezar a diseñar materiales de trabajo en un escenario con total escasez de recursos educativos.

Era un pueblo bastante humilde, porque no había posibilidad de trabajo. La única posibilidad de trabajo era en fincas que cuidaban los señores y de eso se sostenían, y de una mina que había de piedras. Entonces, duro, duro ese contraste de siempre estar en la zona urbana donde había más posibilidades, había más recursos a esa zona donde no había nada. Yo creo que allí empezó la parte de...yo digo la inventiva, siempre digo como para sacar de cualquier material, material para trabajo, entonces la creatividad y la intención fue lo primero que se me fue desarrollando por la necesidad también de la elaboración de materiales donde no había nada. (Lucy, EA2, p.2).

Del mismo modo, el profesor 3 se vio abocado a utilizar recursos del medio para sus clases, así como la necesidad de hacer adaptaciones curriculares en los planes de curso para disponer de un currículo más flexible de acuerdo con las necesidades educativas del contexto:

Por eso digo yo, me transformó la manera de enseñar, porque yo dije, no, pero yo enseñé con libros allá y acá tengo que enseñar con recursos del medio. Eso me cambió, porque de verdad, yo dije uno tiene que hacer adaptaciones en el currículo. No son un currículo rígido, sino que tiene que ser un currículo flexible que le ayude a uno a mejorar y propiciar los ambientes educativos. (Eliud, EA2, p.3).

En definitiva, podemos confirmar cómo el cambio de contextos laborales genera la necesidad de desarrollar nuevos rasgos identitarios profesionales. En el caso de los escenarios rurales, estas características identitarias tienen que ver con enfoques de enseñanza contextualizada, problémica o por proyectos; pero, también con el desarrollo de nuevos rasgos en la identidad de los profesores, como diseñadores de recursos, generadores de currículos flexibles y, sobre todo, profesores y profesoras creativos (as). Estos hallazgos confirman una de las

tensiones que se presentan en la identidad de los maestros de espacios rurales, como lo es el abandono del estado y consecuente escasez de recursos en estas zonas (Montoya et al., 2022), y agregan que, aunque la identidad profesional de todos los maestros rurales no es un homogéneo colectivo, rasgos como la creatividad del maestro, la flexibilidad y adaptación al contexto, el diseño de recursos y la contextualización son atributos que los maestros en la ruralidad precisan por las condiciones del contexto.

4.2.5.2 Los Contextos Vulnerables, Alicientes para Promover la Formación en Valores y el Desarrollo de una Visión Humanista, Comprensiva, Compasiva de la Enseñanza.

El contexto laboral tiene una enorme significación en la configuración de la identidad profesional docente. En términos de la experiencia de estos docentes memorables, los contextos vulnerables influyen en la generación de rasgos compasivos, esa capacidad humana de los profesores para aprender a leer, a escuchar los gestos de los estudiantes, aprender a dialogar con sus necesidades, que piden ayuda. El encuentro de algunos de nuestros maestros con estudiantes en contextos vulnerables, definidos por situaciones de escasez de recursos, de poca alimentación, de roles iniciales de robo en los niños, de madres distantes exige de los maestros esta capacidad más humana que Lévinas (2019) ha denominado humanismo del otro hombre. Hay, por tanto, la construcción de rasgos identitarios profesionales que le exigen a los maestros una alteridad que obliga infinitamente, es decir, una responsabilidad infinita con el otro que nos impide ser indiferente ante sus necesidades. Este tipo de cambios identitarios lo podemos apreciar en la

narrativa de Claudina, quien en esta experiencia laboral- humana aprendió a observar con detenimiento, a escuchar a sus estudiantes, a leer el contexto:

Desde que yo llegué, una niña que yo veía, yo decía: "Qué pelaita tan amargada. Qué niña tan problemática". Una niña que todo el tiempo, lo que yo decía, la niña me lo refutaba. Si yo decía tal cosa, ella decía: ¿Y por qué? Era como una agresividad siempre. Y era, o sea, yo de momento no hacía la lectura, yo estaba también como cerrada, porque yo no estaba muy a gusto a donde me habían mandado, estaba experimentando esa transición inicial. Y resulta que, lo que estaba la niña haciendo era como mostrarse cruel conmigo, pero para que yo la mirara, para que yo centrará la atención en ella y yo miraba para otro lado, yo miraba a todo el mundo por igual. Cuando ella me decía: "¿Cuándo van a cambiar de profe? Es que usted ushhh, usted nos regaña". Y yo le decía: Pues te toca una maestra regañona, porque yo de aquí no me quiero ir. Y siempre era como la pugna entre las dos. Cuando por fin llegó el traslado mío, yo dije que me iba. Ella fue la primera que lloró y dijo: "Claro, primero ni teníamos profe, después llegó usted, ahora igual se va y nos deja". O sea, fue el reclamo como quien dice a tu manera nos quisiste, a nuestra manera te quisimos y ahora te vas y nos dejas, eso fue lo que yo entendí y efectivamente eso fue lo que me escribió en una carta en la despedida y me dijo que ella me amaba, pero que yo la estaba dejando (Claudina, EA2, p.5).

Esta experiencia llevó a la profesora a desarrollar rasgos de mayor observación, escucha, comprensión de las necesidades de los niños, a ponerse en su lugar y ayudarlos. Razón por la cual en su segundo trabajo en escenarios vulnerables rememora su disposición para apoyar a un estudiante que sufría bullying por parte de sus compañeros, escucharlo, darle consejos, pero, sobre todo, demostrarle su relevancia como ser humano a través de la confianza que le brindó con la asignación de roles en las actividades institucionales.

En Camilo Lamadrid, tenía la experiencia de un niño, él sufría mucho, por lo que la gente de la comunidad hablaba de su mamá y eso incidía en él, por lo tanto, hacía que fuera agresivo. Él es hijo único. La mamá trabajaba por fuera de Montería en San Andrés Islas y no sé, a mí no me consta, pero algunas

personas decían que ella trabajaba ejerciendo la prostitución. Entonces le llegaban al niño frases hirientes, lo insultaban a él por la mamá, entonces él se volvía agresivo, respondón, el que contestaba. Era siempre altanero con todos. Pero siempre que me decía y hablábamos, él terminaba dándome el abrazo y diciéndome: "Seño, te quiero. Seño, te quiero". Y yo le decía siempre que lo que la gente le podría decir no era sino para verlo a él coger rabia, porque sabían del amor de él a su mamá y de cuánto él admiraba a su mamá y eso era lo más importante. Entonces él cambiaba la visión o cambiaba el pensamiento en el momento cuando estábamos hablando y pude ver cómo el comportamiento de él cambió a raíz de actividades culturales. Vamos a bailar para un acto cultural un porro, entonces yo les decía: Venga y me ayuda fulanito, usted es el que me va a ayudar, porque usted es el bailarín importante de este grupo. Entonces yo le daba muchas responsabilidades: lo ponía como monitor del curso, el que me ayudaba a recoger los cuadernos, hágame el favor de estar pendiente aquí que ya yo regreso, vamos a revisar la plana, ¿usted qué dice? ¿Cómo está? ¿Está bien esto? Entonces yo le daba muchas responsabilidades a él y se sentía importante. (Claudina, EA2, p.5)

Estas tensiones en la identidad de la Claudina y su transformación identitaria la llevaron a desarrollar una capacidad que Nusbaum (2012) denomina imaginación narrativa y se centra en pensar cómo sería estar en la posición de la persona, además del gesto pedagógico de la compasión, que lleva a los seres humanos a salir de sí hacia el sufrimiento del otro para responsabilizarse por él, para fraternizarse con su sufrimiento (Lévinas, 2019; Montero, 2019). La compasión nos lleva a tener la disposición de volver la mirada a nuestros estudiantes para reconocer que algunos han tenido experiencias dolorosas en sus vidas, han sufrido y, por tanto, nos corresponde ser empáticos, ponernos en su lugar para estar dispuestos a brindarles apoyo, escucha, comprensión.

Uno cree que vive situaciones difíciles, pero uno mira alrededor y hay muchas más situaciones difíciles. Y entonces qué bueno que uno como maestra pueda estar ahí para transformar las vidas de otros. Eso fue para mí una de

las experiencias que más, de verdad, más me encantó, sobre todo porque era una niña de 8 años y ya habían pasado dos años desde que habíamos dejado de vernos. A cualquiera se le olvidaría su profe, pero ella le dijo a la compañera "Avísele a la profe Clau para que venga". Eso me hace pensar a mí que ella todo el tiempo estuvo pensando y recordando en su profe, en su señor Clau. (Claudina, EA2, p.5).

Otro de los rasgos identitarios que exigen los contextos vulnerables es la comprensión de cara a la disposición para crear experiencias educativas que permiten generar transformaciones sociales. Ser profesores atentos a los contextos para promover la formación de principios éticos en los estudiantes que les permitan superar los aprendizajes de contextos en los cuales la delincuencia es el quehacer diario. En la siguiente experiencia de Claudina, podemos ver como estas acciones le permitieron aportar a los contextos vulnerables en los cuales se desempeñaba.

Yo la verdad tengo que decir que cuando yo llegué, yo sentí fue un choque enorme, porque yo venía de otro ambiente con niños de preescolar, paso a un bachillerato rápidamente por un mes y luego regreso a una población más vulnerable de las que yo había tenido antes como experiencia y era, por ejemplo, ver niños sin comer, sin cuadernos, niños que de 6 años robaban. Fui yo también víctima de robo, en ese momento recuerdo, pero uno con la sutileza de ser maestra y de ¿quién me guardó?, ¿quién me aseguró? Tenía algo aquí, pero alguien me lo guardó en otra parte, ¿dónde está? Eso fue un punto para trabajar esa parte de los valores y mirar que había que hacer un trabajo, no sólo con los niños, sino con los padres de familia (P1, EA2, p.4)

En este trabajo ético con los estudiantes, primó la reflexión sobre la autoestima, la autopercepción y el autorreconocimiento. Un trabajo en el cual prima la condición humana de la enseñanza, una buena enseñanza, como plantea Fenstermacher (1997) basada en principios morales, con la cual se busca generar acciones de principio en los estudiantes.

Empecé a trabajar un proyecto de autoestima con las niñas y, en su momento, tuve algunos detractores. Hubo personas que no estuvieron de acuerdo a que yo llegara al colegio y empezara enseguida a trabajar y eso no fue bien visto por parte de algunos compañeros, por supuesto. Sin embargo, yo seguí insistiendo en el trabajo del autoestima, de la autopercepción y el autorreconocimiento, ¿por qué?, por precisamente las condiciones de la comunidad. Una comunidad muy, muy vulnerable con niñas que estaban repitiendo, prácticamente, el mismo patrón de conducta que tenían las mamás y que eso había venido ya pues un poco, digamos que por las generaciones que les antecedían. Y lo otro, pues trabajar más la parte de ellas, tanto en personas y seres humanos que pueden y que debían enfrentarse a la sociedad de una manera distinta, puesto que las condiciones no le favorecen mucho desde el punto de vista económico. Entonces el trabajo allí y la experiencia más, que me queda a mí de Valle del Sinú, es más humana, de verdad. (Claudina, EA3, p.3)

4.2.5.3 Las Escuelas no Oficiales, Espacios de Acogida y para el Desarrollo de Fundamentaciones sobre la Pedagogía y el Currículo

Una de las experiencias más memorables de las profesoras Claudina y Lucy se relaciona con la hospitalidad que recibieron en sus primeros lugares de trabajo. Los directivos de estas instituciones, como rectoras o coordinadoras, les ofrecieron una recepción laboral caracterizada por la comprensión y el acompañamiento, un acompañamiento permanente que les permitió, en su calidad de profesoras noveles, integrarse a sus espacios de trabajo, superar sus temores e inseguridades y aprender sobre su rol como maestras. Las profesoras denominan a esta hospitalidad: acogida, una acogida que siendo maestras jóvenes las cautivó y enseñó a amar su trabajo, a desarrollar sus habilidades comunitarias y a establecer diálogos con los padres.

...siento que fue una experiencia muy bonita, porque recuerdo que fue el acompañamiento permanente de las tres hermanas: una como coordinadora,

una como orientadora espiritual de la institución, porque pues era una comunidad religiosa y la otra supervisaba la parte administrativa, entonces, de cada una de ellas aprendí mucho, sobre todo, de la hermana que estaba pendiente de preescolar. Porque uno llega con algunos temores. Yo era muy joven. Yo tendría 17 años cuando empecé, y uno llega con ciertos temores todavía, pero fue importante el hecho de sentir que tenía el apoyo de la comunidad de las monjas, de las hermanas que nos apoyaban a las docentes en todo sentido y que nos abrían las posibilidades para que interactuáramos con las personas de la comunidad, no solamente como maestra, sino en el resto de grupos que había en la iglesia como para proyectarnos a servir. (Claudina, EA2, p2)

En el Vallecito del Sinú llegué cuando tenía 15 y tuve una profe que era la rectora en ese tiempo de esa institución que era la señora Ana Pérez. Ella como que me acogió, a otra compañera y a mí que llegamos pues así bien nuevas a trabajar. Nos orientó, nos guio, porque para ella nosotras éramos unas niñas. También tuvimos, en ese tiempo, mucho apoyo de los papás, de los padres de familia. Nos dieron muy buena acogida. Ellos, a veces, eran los que nos orientaban a nosotros "Mire, señora, vamos a hacer las actividades de esta manera. A nosotros nos gusta esto." Entonces siempre fue como ese diálogo en los papás. (Lucy, EA3, p. 2)

El aprendizaje en los espacios de acogida, que representan las escuelas privadas para los profesores memorables, se observa en los siguiente fragmentos narrativos, los cuales nos permiten apreciar las experiencias formativas de los docentes en relación con el currículo, las estrategias, las pedagogías activas y la influencia de estas primeras experiencias laborales en las futuras trayectorias de los docentes.

Haber hecho docencia en una escuela privada me permitió aprender mucho, sobre todo, sobre currículo, estrategias, aprender sobre organización escolar (Eliud, EA2, p.1)

Una de las escuelas que me dio una formación fue Valle Grande, en el sentido de que experimenté de pronto una pedagogía y una enseñanza de manera mucho más activa en el sentido de que no se manejaba un estilo de clase tradicional, sino que había muchos espacios de encuentro con docentes y

sobre todo que había un proceso de capacitación a través de ASCOFADE (Eliud, EA3, p. 2)

Entonces cuando nosotros llegamos hicimos una intervención y eso hizo que la escuela surgiera y tuviéramos, por lo menos, definido una estructura de la escuela como tal, se hizo una visión, una misión, se empezó a trabajar en el PEI de la institución, entonces con esos conocimientos que ya yo traía de haber trabajado 5 años en una escuela privada me sirvieron mucho como base para tener unos fundamentos para poder aportar al crecimiento de la escuela como tal (Eliud, EA2, p. 1).

Vemos, así, que la acogida, esa hospitalidad, acompañamiento y apoyo a profesores noveles, que llegan a las instituciones educativas desprovistos de experiencia laboral y de algunos saberes prácticos, es fundamental en la configuración de la identidad profesional docente porque motiva la generación de amor por la labor, de nuevos saberes profesionales y seguridad en el inicio de una carrera laboral.

Esta acogida, como lo plantea Lévinas (2019) representa una ética de la otredad en la que la relación con el otro es fuente de responsabilidad, una responsabilidad que nos lleva a dar hospitalidad, bienvenida, acogimiento al otro. Lo cual se ve representado, no solo en las trayectorias laborales de las profesoras, sino, como pudimos apreciar, en las expresiones de los estudiantes, en el perfil de estas profesoras, que se caracterizan por su humanidad, comprensión, escucha, en definitiva, por practicar la pedagogía de la otredad, los gestos éticos del acoger, de volver la mirada, de escuchar atentamente a sus estudiantes.

Además de esta acogida, del amor por la labor y la seguridad en el escenario laboral, estos contextos urbanos generaron rasgos identitarios en los profesores memorables, con base en la formación que los profesores los docentes,

convirtiéndolos en expertos en diseño de Proyectos Educativos Institucionales, en currículo, en estrategias de enseñanza, en pedagogías activas y en trabajo comunitario.

4.2.5.4 Los Contextos Universitarios, Forjadores de un Perfil Investigativo en el Maestro, de Productor de Conocimiento y Reconocimiento Profesional

De acuerdo con las narrativas de experiencia de estos maestros memorables, podemos colegir que las trayectorias laborales en los contextos universitarios contribuyen, también, en la generación de nuevos rasgos identitarios. En los contextos de educación superior, distinguidos por las funciones misionales de docencia, investigación y extensión, la docencia exige un alto desempeño y dominio académico por parte de los profesores; así como, la actualización constante, la investigación, que los profesores posean las habilidades para aportar conocimiento al campo epistémico de las ciencias. Esta experiencia de trabajo exige en el maestro el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, el trabajo en equipo y promueve atributos como el de docentes investigadores, productores de conocimiento y con reconocimiento profesional.

En el siguiente fragmento narrativo de Eliud podemos valorar la presencia de algunas habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que fueron desarrolladas durante la estancia de trabajo de los docente en las universidades de la región.

Igual estos profesores ya tenían experiencia en trabajo en universidad, eso nos permitió un poco también como tener la facilidad de armar equipos de trabajo rápido y solucionar las situaciones que se nos presentaban. Entonces creo que había varios docentes de la Universidad de Córdoba allá trabajando, entonces eso ayudó mucho a que se vieran los cambios en la institución. (Eliud, EA2, p. 4)

Además, se comprueba con estas narrativas que la trayectoria laboral universitaria forma al maestro en investigación y coadyuva en el desarrollo académico profundo de la disciplina.

En educación superior, la parte de investigación. Eso fue lo que me fortaleció mucho el trabajo de la pedagogía y todo, porque obviamente ya estaba en otros escenarios en donde uno interactúa ya con redes de investigadores, en donde uno ya pone a prueba el ejercicio. Eso me sirvió mucho para fortalecer tanto en el proceso de desarrollo académico como la parte de investigación (Eliud, EA3, p. 3).

Cuando termino la especialización yo me gradúo y hago parte del semillero de investigación en la universidad. Entonces, la parte investigativa también fue otro elemento, además de la escritura, la investigación es otro elemento que la universidad me aporta para seguir fortaleciendo los procesos y los proyectos que llevo en mi carrera formativa. (Julio, EA3, p.6)

Asimismo, los profesores Eliud y Julio narraron que el mayor reto del trabajo en la universidad es considerarse productor de conocimiento por lo cual el rasgo de investigador y profesor con producción académica se convierte en parte de su perfiles profesionales. Unos perfiles que le exigen mantenerse actualizados y seguir estudiando, cualidades propias del docente investigador en la educación superior.

Cuando llegamos a la universidad vemos conocimientos más amplios, vemos que hay otras directrices, que hay que escribir, que hay que producir, que hay que publicar y reconozco esa parte y la profundización y que hay que actualizarse y que hay que seguir estudiando. (Julio, EA3, p. 6)

Allá pude hacer una serie de textos en inglés que han sido producto de una investigación que se hizo acá en la Normal, un trabajo que se piloteó y es la producción que tengo, que es propia y sé que en algún momento estará en

escuelas, en instituciones que ya se ha sometido, de pronto, a varios pilotajes, entonces en algún momento, de pronto, estos textos estén en la mano de los niños. (Eliud, EA3, p.3).

Otro elemento muy importante, producto del desempeño laboral universitario, de la relación con colegas de mayor nivel de formación y con experiencia investigativa es el hecho de que gracias al desarrollo de procesos investigativos los profesores memorables han ganado reconocimiento en sus carreras profesionales. Tal es el caso de Julio, quien gracias a su investigación “El aula en los escenarios de la casa” codirigida por el Dr. Fernando Díaz Díaz tuvo la oportunidad de ser maestro ilustre del Ministerio de Educación Colombiano.

Y todas las situaciones calaron, se alinearon los planetas porque el premio Compartir se dio en el año 99 y esa experiencia de Santa Clara, que sustentamos ante Fernando Díaz, en la que nos orientó y le dio otro toque para mejorarla, se presentó al premio Compartir al maestro en el año 99. Teníamos el proyecto de la integralidad “Un aula en los escenarios de las casas de Santa Clara”. Y cuando yo veo las recomendaciones del premio Compartir al maestro, que debía tener una experiencia, con un proceso realizado, debía tener evidencias. Entonces, pensé: más que el trabajo de la especialización, es esta la experiencia que ellos quieren de investigación. Así que en el año 2.000 presenté esta experiencia “El aula en los escenarios de la casa” la que traía de Santa Clara. Era un proyecto que fuimos creando y los sistematizamos, lo organizamos y lo enviamos. En el año 99 me gradué con la tesis de la especialización, y en el año 2000, obtuvimos el segundo lugar entre los 1.720 proyectos presentados. Fuimos galardonados como el maestro ilustre del Premio compartir al Maestro. (Julio, EA2, p.5)

De modo que el perfil investigativo, el convertirse en docente con producción académica y con una profunda preparación académica ha conllevado a los maestros memorables a ganar reconocimiento profesional, personal desde sus experiencias de investigación en las instituciones educativas en las que se desempeñan.

4.2.5.6 El Servicio a la Comunidad y la Proyección Comunitaria del Docente. Rasgos Identitarios Desarrollados en Diversos Contextos Laborales

Otro rasgo identitario que se vislumbra en las narrativas de los profesores memorables de la Normal Superior es ser servidores de la comunidad. Esto porque se considera que, en diferentes escenarios laborales, como los de las comunidades religiosas, los escenarios vulnerables de las comunidades urbano marginales y los contextos rurales, el ser maestros de aula no es suficiente.

Este tipo de contextos laborales requieren de los profesores otras habilidades que hacen múltiple su identidad (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Guzmán, 2017), es decir, el profesional en este tipo de contextos, que hemos analizado, tiene diversas representaciones identitarias relacionadas con los roles y funciones de su profesión. Entre estas representaciones identitarias, en los maestros memorables normalistas se encuentran: servir a la comunidad, dedicarse a la comunidad, apoyar e intervenir en procesos familiares, interactuar con la comunidad, integrarse con la comunidad, dialogar con la comunidad, suplir las necesidades de las comunidades, como podemos leer en las narrativas de los maestros, a continuación.

Claudina: servir a la comunidad, dedicarse a la comunidad

Entonces, inicialmente, lo miro como un aprendizaje: servir en la comunidad, dedicarnos a la comunidad y hacer el trabajo de maestros, no sólo para los niños del colegio, del preescolar, sino para la comunidad misma, y ese trabajo que se hizo, creo que fue muy bonito y me marcó muchísimo, porque pudimos trabajar con diferentes chicos de la población, no sólo preescolar, sino con el resto de jóvenes en ese trabajo que hacíamos con la comunidad parroquial. Eso fue lo que me marcó muchísimo y me hizo a mí ver que no solamente

tenía que ser maestra de aula, sino que podía estar con otras personas proyectándome también como maestra. (Claudina, EA2, p. 2)

En esta narrativa de Claudina se evidencia el aprendizaje del contexto educativo de las comunidades religiosas que la llevaron a considerar se maestra no solo para los estudiantes, sino de la comunidad, una maestra que se proyecta hacia el servicio social.

Claudina: apoyar e intervenir en procesos familiares

Entonces, era cómo podía incidir yo en la vida de las mujeres, madres de los niños de preescolar, para ayudarlos a formarse como mujeres que podían liderar sus procesos como madres cabezas de familia. Por ejemplo, en diferentes aspectos, porque uno de maestro, normalmente, por lo que uno proyecta a los padres de familia, siempre va el padre de familia que lo busca, que le comenta, que le conversa, inclusive, que cuentan cosas que son bastantes personales y ahí estamos, también como maestros para apoyar e intervenir en esos procesos familiares. (Claudina, EA2, p.3)

Además de la proyección hacia la comunidad, la profesora Claudina, desde sus experiencias también consideró la necesidad de aportar desde el trabajo del aula con sus estudiantes al trabajo con las madres de estos niños para promover el liderazgo de madres solteras, se convirtió en una profesora quien a través de la educación brinda acompañamiento a la familia.

Eliud: interactuar con la comunidad, integrarse con la comunidad, dialogar con la comunidad

Allí se aprende mucho sobre el manejo de la comunidad, de la interacción del docente con la comunidad, cómo se debe integrar el docente con la comunidad, cómo atraer a los miembros de otros sectores como el médico del pueblo, el sacerdote, la policía que hicieran parte de un equipo de trabajo de manera que se hiciera un trabajo conjunto, que no se hicieran cosas aisladas, sino mantener la comunicación con las comunidades, igual en la zona rural se carecen de muchas cosas y entonces se necesitaba el diálogo para poder captar recursos, para tener algunos elementos que ayudaran a

desarrollar la escuela como tal, porque los recursos que venían del estado no eran tan suficientes como para poder tener más aulas (Eliud, EA2, p.2).

En esta experiencia en contexto rural del profesor Eliud, el profesor desarrolló sus conciencia sobre la necesidad de poner a la escuela en contacto con la comunidad para realizar un trabajo conjunto entre médicos, sacerdotes, educadores, que beneficie el enriquecimiento de los procesos formativos de los estudiantes.

Julio: suplir las necesidades de las comunidades

Un grupo de normalistas que salimos de la Normal Guillermo Valencia en el año 87, decidimos crear una institución para suplir las necesidades de estas comunidades, de estos ayuntamientos que en ese año fueron víctimas de violencia y de ola de inundación que se vio en el departamento de Córdoba y ellos se trasladaron a la cabecera municipal de Montería y crearon las invasiones. En ese momento, Canta Claro, Robinson Pitalúa, La Esperanza, Mogambito y varias invasiones más que carecían de estos recursos, de este servicio educativo y nosotros decidimos crear la escuela para suplir esa necesidad (Julio, EA3, p. 1).

La experiencia del profesor Julio muestra, también, su disposición de servicio a la comunidad. Una disposición que lo lleva a ser fundador de instituciones educativas porque como se vio este contexto en el que desempeñó su primer trabajo no tenía institución educativa.

En conclusión, los profesores memorables normalistas, desde sus diversas experiencias laborales han desarrollado el rasgo identitario profesional de servicio a la comunidad, rasgo desde el cual forman a los docentes en formación promoviendo conciencia sobre la importancia de acompañar procesos familiares, ser maestros para la comunidad, promover la unión entre distintas instituciones

sociales para mejorar los procesos formativos y ser líderes de las comunidades en las que laboran.

4.3 Concepciones y Autopercepciones de la Enseñanza en la Formación Docente

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la identidad profesional docente de los profesores memorables de la Normal Superior de Montería relacionada con sus concepciones y autopercepciones de enseñanza en la formación docente. Para ello, se emplearon dos estrategias de análisis, cuyos resultados se perciben en adelante: el análisis de pequeñas historias relacionadas con la categoría mencionada y el análisis de contenido para develar los vínculos entre estas en las narrativas de los maestros:

4.3.1 Small Histories Sobre Concepciones y Autopercepciones acerca de la Enseñanza

En adelante, se presentan pequeños cuentos, anécdotas o eventos representativos extraídos de las autobiografías de los docentes memorables. Cada uno de ellos representa momentos significativos de especial recordación que dejaron huella en la construcción de la identidad profesional de los profesores de la Normal Superior de Montería. Estos están insertos en narrativas macro, sin embargo, tienen unidad independiente de sentido y nos permiten interpretar algunos hilos sobre la configuración de conocimientos prácticos personales de los profesores memorables, relacionados con la enseñanza y la formación docente.

4.3.1.1 La Competencia Estratégica del Lenguaje y la Lectura Acompañada. Concepciones sobre la Didáctica de la Lengua Castellana



Claudina

A continuación, se presentan dos pequeñas historias de las narrativas de la maestra Claudina, en las cuales se pueden observar algunas de sus concepciones sobre la didáctica del lenguaje y su relación con rasgos que hacen a esta docente una maestra memorable.

Mary Ruth, Sergio Castro: la Competencia Estratégica del Lenguaje

Claudina

Tengo unos recuerdos increíbles de cuando existía ese Kiosco en la Normal. Éramos 36 compañeros y una compañera en una lectura en la clase de Ciencias Sociales que hablaba de trashumar, obviamente no buscó esta palabra en el diccionario. Y la profesora Mary Ruth le preguntó los términos extraños. Los preguntaba para ver si nosotros hacíamos el análisis de la lectura de verdad.

Y mi compañera: -- “Ah, sí eso hace referencia al transporte humano”.

Fue un momento de muchas risas. La profesora nos mandó a buscar el diccionario, enseguida. Y después que buscamos la palabra, nos pidió contrastarlo con el texto a ver qué era lo que quería significar.

Allí uno dice: definitivamente no era por el conocimiento de la materia, era analizar y entender lo que uno estaba leyendo. Entonces, eso enriquecía, por supuesto, enriquecía los saberes.

El mismo profesor de Biología y Química, el profesor Sergio Castro, nos pedía analizar una fórmula, con la fórmula en el tablero y uno decía ¿para dónde va esto?

Pero, cuando él empezaba a explicar cada signo, cada parte de la fórmula y cada elemento químico, uno veía en una asignatura tan exigente como química la facilidad. Explicaba a partir de los saberes que teníamos. Era un caballero, sin tanto afán dos horas de clase, parecían 30 minutos, se pasaban volando. Y aunque yo no era buena en química, yo le entendía porque era fácil. Nos hacía dibujo, nos mostraba con sencillez.

Yo lo asocio ahorita con esa competencia estratégica del lenguaje: hacer que el estudiante comprenda realmente qué es lo que se quiere decir y buscar los elementos que necesitamos para que realmente la comunicación sea efectiva, eficaz. (Claudina, EA1, pp. 3-4)

Esta pequeña historia de la profesora, docente de Didáctica de la Lengua Castellana, hace referencia a un eje significativo del trabajo de docentes que dejaron huella en su formación: lo que ella denomina competencia estratégica del lenguaje. Esta competencia nos permite conocer la concepción de que las habilidades de comprensión, el análisis de los textos y discursos no solo se abordan

solo en las clases de lengua castellana, sino que cualquier disciplina en la que se manejen textos, signos, fórmulas es propicia para desarrollar las destrezas de los estudiantes para comprender lo que quieren decir los textos a través de la lectura de los textos de las disciplinas.

Por otro lado, la profesora resalta el hecho de que maestros de cursos como Ciencias Sociales y Química le aporten a estas habilidades de análisis y comprensión, lo cual dejó en ella esta huella de la competencia estratégica de lenguaje, referida, entonces, al conjunto de saberes y habilidades de los profesores de diferentes áreas para explicar con claridad sus disciplinas, además del interés por contribuir a la formación de sus estudiantes para analizar signos, interpretar la información del texto leído, contextualizar la información. En palabras de la profesora:

Hacer que el estudiante comprenda realmente qué es lo que se quiere decir y buscar los elementos que necesitamos para que realmente la comunicación sea efectiva, eficaz (Claudina, EA1, p.4)

Esta concepción de la profesora sobre acontecimientos que impactaron su desarrollo profesional, concuerda con lo que Álvarez, Porta y Sarasa (2010) denominan buena enseñanza. En especial el empleo de una metodología que considera la interdisciplinariedad, en este caso entre disciplinas como Sociales-Lenguaje, Química- Lenguaje para la formación de los seres humanos.

Por otro lado, en términos de identidad se aprecia cómo la noción de sí misma como enseñante se ve permeada por la interacción entre su dimensión relacional e individual (Tejada, 2018). En este caso, las cualidades de sus docentes de Química y Sociales influyeron en la configuración de una de las cualidades que ella comparte

en el ser docente: la competencia estratégica del lenguaje, la que hoy hace parte de su construcción discursiva, del autoconcepto de la profesora, que Bolívar (2006) ha denominado identidad reflexiva.

La Lectura Acompañada: una Estrategia para la Construcción Social del Conocimiento.

Claudina

De la profe Yadira y Alba recuerdo lo que nos mandaban a leer. Obviamente era literatura clásica. Pero cómo lo asumieron. Era hacer el análisis y no eran traigan el análisis, sino vamos a hacer el análisis. Era en compañía con la profe que hacíamos el trabajo. Aparte de eso, en su momento, pienso yo, es de hace rato, el año 85-87, las estrategias que utilizaban eran bien interesantes para que nosotros realmente nos apropiáramos de lo que ellas querían y creían que en su momento era pertinente. Entonces era el análisis del texto, pero no descuidaban la propuesta que uno, como estudiante, hiciera, estaban dispuestas a escucharlo a uno. (Claudina, EA1, p2)

En esta corta historia emerge otra de las concepciones de la profesora Claudina relacionada con la enseñanza de lenguaje, en este caso de la lectura. Y tiene que ver con la creencia de que los procesos de lectura deben acompañarse, guiarse durante las clases: es necesario acompañar a los estudiantes en el análisis de los textos, contraria a la postura de dejar los ejercicios de análisis textual para desarrollar tareas en casa y que los estudiantes traigan el análisis de su casa. Tanto en esta corta historia, como en la anterior sobre la profesora Mary Ruth se devela la realización de análisis textuales al interior de las clases, sobre los contenidos del texto y aspectos relacionados con la contextualización para la comprensión semántica de los diferentes términos del texto.

Esta concepción se relaciona con recientes propuestas del ciclo metodológico de la pedagogía de géneros textuales (Benítez, et al, 2021) por el hecho de que el maestro debe preparar y acompañar la realización de ejercicios de contextualización, caminado por el texto, lectura detallada para conllevar a la comprensión del contenido del texto, su propósito social, su propuesta organizativa y detalles del uso del lenguaje.

Otro elemento, de mucho valor en la historia de la profesora es esa disposición de las docente para involucrar las propuestas de los estudiantes en las actividades de lectura por cuanto se demuestra que se enseña la disciplina en un contexto ético (Bain, 2007) y democrático en el que la voz de los otros es parte importante de las decisiones que se toman.

Hay, también, una relación entre la concepción sobre la enseñanza de la lectura de la profesora y los resultados sobre investigaciones de maestros memorables porque se asume la enseñanza como un camino para ayudar a los estudiantes a conseguir buenos resultados, a aprender; estimulan el interés intelectual de los estudiantes (Bain, 2007); además de que su forma de enseñar es justificable racionalmente y digna de ser enseñada, por lo cual cumple con criterios epistemológicos de enseñanza (Fenstermacher, 1997; Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

4.3.1.2 Practicantes Normalistas: Huellas de Aprendizajes Situados para Aprender Haciendo e Interactuando



Eliud

En 1974, me cambiaron para la Anexa a la Normal, Guillermo Valencia, allí hice toda mi primaria y creo que los docentes practicantes marcaron mucho en mí esa parte de la docencia. Eso lo experimenté allí, inicialmente, porque tenía practicantes que eran dinámicos, jóvenes, que motivaban, hacían un buen servicio en su desarrollo académico.

Recuerdo a uno de los practicantes normalistas porque usaba mucho los objetos del entorno real para sus clases, por ejemplo, si íbamos a dar una clase de Botánica, hacíamos un recorrido por los lados del Batallón, nos pedía a todos que lleváramos diferentes hojas y allí yo aprendí lo de las hojas lanceoladas, acorazonadas.

Esas clases con prácticas de campo y observación, uno recogía las muestras y hacíamos un herbario, las marcábamos y escribía sus características. Fue

un aprendizaje significativo, nunca olvido esos aprendizajes. Lo mismo hacíamos con la flor.

Una vez hicimos clase en el cerro porque allá vivía un compañero. Nos fuimos por Bolsillo Largo y llegamos a la casa de ese compañero. Yo era un niño como de 8 años, estaba en cuarto de primaria. Desde allá se ve Montería.

Mira que los niños no saben que desde allá se ve Montería. Desde allí yo me escaba para irme al cerro y ver a toda Montería. Eso está en mis recuerdos. Yo todavía voy al cerro porque esa vista panorámica..., pocas personas saben cómo mirar el paisaje desde ese cerro. Eso lo sé, aprendí a ubicar los sectores de la ciudad, aunque ese paisaje ha cambiado bastante.

Entonces, es importante aprender haciendo e interactuando con los estudiantes, es decir, buscando que el idioma inglés se aprenda desde el propio contexto y sin desconocer los otros. Además, trabajar fuera del aula de clase, lo cual ayuda a cambiar la monotonía de la clase y a poner a prueba las habilidades de los estudiantes. (Eliud, EA1, pp. 5-6)

Yo privilegio saberes y habilidades como aprender el inglés haciendo, interactuando con los estudiantes para que los estudiantes se desinhiban en la clase, perdiendo el miedo a usar el idioma inglés y transmitiendo que este es un aprendizaje es para la vida. (Eliud, EA4, p. 2)

En esta historia del profesor Eliud, que luego amplía con su identidad reflexiva, se percibe una autopercepción que se centra en que las actividades de enseñanza deben ser contextualizadas y desarrollarse haciendo e interactuando con el medio, a través de estrategias como las prácticas de campo y la observación de objetos del entorno.

De acuerdo con este profesor memorable de Didáctica del Inglés, esta lengua extranjera se debe enseñar así, desde el propio contexto de los estudiantes. Él considera que este tipo de enseñanza promueve aprendizajes que se convierten en significativos y quedan como huellas para toda la vida, tal como sucede con su historia sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Se confirma así la influencia sostenida de un profesor en su básica primaria, lo que Bain (2007) concibe como una de las características de los profesores memorables. Esta influencia se ratifica con las palabras Eliud, al plantear que: “*Fue un aprendizaje significativo, nunca olvido esos aprendizajes*” (Eliud, EA1, p.6).

De este modo, el profesor practicante normalista logra tener impacto en la configuración de la identidad profesional del profesor. Al respecto, este ha construido un conocimiento práctico profesional (Clandinin, 1985), pues tiene convicciones sobre la enseñanza, en este caso conscientes, que han surgido de su trayectoria educativa inicial y se expresan en las acciones de enseñanza del profesor, quien considera fundamental: “... *aprender haciendo e interactuando con los estudiantes, es decir, buscando que el idioma inglés se aprenda desde el propio contexto y sin desconocer los otros*” (Eliud, EA4, p.2).

4.3.1.3 La Educación Inclusiva, una Manera de Apoyar a Otros desde la Experiencias de Vida Personales.



Lucy

Cuando mi hija llegó a transición, repitió transición, porque yo veía que no avanzaba, entonces la profe: "Vamos a ponerla otra vez". Yo dije: Bueno, otra vez. Cuando ya iba el otro resto del año y nada, yo decía: ¡Dios mío!, ¿qué pasa? Seis años no hablaba bien, prácticamente no hablaba. La llevé a todos lados para ver si era sorda, para ver si tenía alguna discapacidad. Entonces ahí fue donde caí en cuenta de que, si esa lucha que yo sentía porque ella no podía y ella también, porque, además, era tanta la frustración mía que yo le decía: Ana, esta es la A, la vamos a colorear, la vamos a pintar, ¿Qué letra es? La A, la A, la A. Al día siguiente, Ana, ¿qué letra vimos ayer?, ¿cómo se llama esta letra?, y me decía: "Era la I". Y yo le decía: No, Ana, esta es la A. Opté..., la castigué, pero después decía: Pero si no es culpa de ella. Hubo un momento en que ya fue tanta la angustia...Eran dos años seguidos y no

arrancaba y me detuve y dije: Esta misma frustración que siento yo, la sienten los papás.

Entonces todo eso para ella era llanto, entonces llega de donde la seño Conchi ese día y dice: "Mira, mamá el dictado seño" y veía un poco de garabatos en la hoja, entonces yo dije: ¿Y esto qué es? "Ahí dice mamá, papá, niño". Y yo dije: Ahí no dice nada. Y cogí y le arrugué la hoja y ella lloró ese día. La seño me llamó al día siguiente, "Ven acá, ¿qué pasó? La niña hoy no quiso ni coger el lápiz, ¿qué pasó ayer? Ella llevó una hoja que yo le dije que te mostrara, un dictado. Yo le dije: Sí, seño. Una hoja con un poco de garabatos y yo se la arrugué. Me dijo: - ¡Nooo! Ese día la seño Conchi me hizo llorar. Me dijo: "No, ¿cómo es posible? Yo con ella estoy haciendo un trabajo. Ese trabajo es para que ella pierda ese miedo que tiene, que trae. Me dijo: "Mira, hija, te voy a recomendar unos cursos que están haciendo sobre lectura y escritura. Son lo último."

Y ella me ha dado el papelito, "Ve y asiste a los talleres.", y fue cuando empecé en lo de educación inclusiva. Llegó apenas por primera vez y eso, pero llegó encaminado a los procesos de lectura y escritura. Eso fue en el año 2010, parece que fue. Y fui a hacer esos talleres, entonces ya, cuando yo comprendí cómo era el proceso, cómo empezaba ese proceso de lectura y escritura en los niños, cómo debía ser, a qué edad. Los que se quedaban atrancados allí, ¿por qué se quedaban atrancados allí?, ¿cómo sacarlos de allí? Ella empezó a hacer ese trabajo conmigo y con Gabriela y como Gabriela después se fue despegando. O sea, cuándo Gabriela llegó a primero que ya leía y escribía perfectamente la seño Ruth me dice: "Vamos a pasarla a segundo" y yo le dije: No, déjela ahí en primero que ella haga su proceso. Desde ahí yo dije: Ya sé cómo ayudar a los otros. Llego aquí a primero y traigo el proyecto acá para trabajar y con ese proyecto duré 10 años.

Bueno, por eso yo trabajo desde la parte de educación inclusiva. Yo siempre les hablo a los muchachos (De formación complementaria) porque yo veo la inclusión, no solamente desde esa incapacidad que tiene el niño, sino también desde los talentos excepcionales que tienen algunos, desde el mismo eje de los desplazamientos, de las salidas forzadas, de las comunidades indígenas, de las negritudes, desde nosotros mismos porque la inclusión no es solamente para quien tiene discapacidad, sino para el niño que tiene el hogar roto, también.

Así que hay que trabajar de manera integral lo que es la inclusión. Incluirlos es que todos por igual tengan la misma manera de participar, la misma manera de interactuar. Sí, la misma manera de llegarle a ellos, porque entonces me llega un niño con una condición, entonces yo digo no, porque

él está..., entonces yo misma le pongo una barrera desde que llegan sin saber qué hay detrás de él. (Lucy, EA3, pp. 5-7).

La vocación de Lucy para el desarrollo de comprensiones sobre inclusión educativa, de estrategias para favorecer este tipo de educación y para formar docentes con dicha orientación nace desde una trayectoria familiar que influyó en la configuración de su identidad profesional como profesora de Didáctica de la Educación Inclusiva. Una experiencia con su hija que la lleva a ponerse en el lugar de muchos padres de familia que tuvieron vivencias similares. En este caso, no por influencia de la imaginación narrativa que propone Nussbaum (2012) a través de la literatura, sino por acontecimientos personales que la ponen en el lugar de las vicisitudes, de los sufrimientos del otro.

A partir de la anterior experiencia, la profesora desarrolló su inclinación más humana hacia su familia, hacia los padres de familia, hacia los estudiantes. Una disposición que le permite actuar en la enseñanza en correspondencia con las necesidades individuales, diferenciales de cada niño o niña.

Para ella la educación inclusiva se convierte, entonces, es un proceso que atañe a todos los niños por igual, es una perspectiva desde la cual los docentes garantizan la participación en igualdad de condiciones de todos los niños y niñas sin establecer barreras en la diferenciación de sus capacidades o condiciones contextuales.

Implica cambios y adaptaciones no solo a nivel curricular, sino a nivel personal y profesional para todas nuestras prácticas sean universales y puedan llegar a todos nuestros estudiantes por igual adaptándose a esa individualidad que cada uno de ellos presenta (Lucy, EA4, p.1)

Esta profesora alude no solo a las capacidades excepcionales o discapacidades de algunos miembros de las comunidades educativas, sino a los niños que provienen de comunidades vulnerables y necesitan del apoyo, acompañamiento de sus profesores.

Para esta docente la formación en educación inclusiva para los estudiantes de formación complementaria de la Normal Superior ha permitido que ellos puedan aceptar las diferencias de cada estudiante; diseñar y desarrollar prácticas universales de acuerdo con los estilos de aprendizaje y características cognitivas, sociales y culturales de los estudiantes; y, de este modo, responder a los retos del contexto educativo actual, en el cual se busca garantizar la igualdad de acceso para todos los niños, sin distinción.

Estas concepciones acerca de la educación inclusiva y la disposición de la profesora para aportar a que todos los niños puedan participar en igualdad de oportunidades en los escenarios educativos, demuestran las cualidades personales de esta profesora por la cual sus estudiantes la consideran una profesora memorable: su humanidad, compromiso, vocación, sus capacidades profesionales la hacen una profesora singular que hace un gran aporte a la transformación de las concepciones de los docentes en formación en relación con las necesidades de los niños y niñas, y el desarrollo de una educación que favorece la inclusión.

4.3.1.4. Las Pedagogías Problémicas, la Integralidad en las Áreas y la Investigación como Eje de Formación en las Ciencias.



Julio

En la especialización en Didáctica de las Ciencias Naturales, trajeron a Norberto Cogollo, en ese entonces Norberto Cogollo tenía un libro sobre Pedagogía Problémica: “Apuntes sobre Pedagogía Problémica”. Tengo anécdotas con Norberto Cogollo, también. Perdí un queso con él porque me puso a armar un rompecabezas, yo le dije que era imposible porque había intentado todas las posibilidades y finalmente me ganó porque él tenía la percepción de que sí se podía hacer y sí se hizo. Y siempre he tratado de hacer eso. Después de que estuve en Santa Clara y estando en la Universidad, como me gustaba mucho desarrollar proyectos, identificar problemas, tratar de solucionarlos, detectamos un proyecto en la Institución Educativa Augusto Espinosa Valderrama de Santa Clara, que era una institución muy pequeña y allí teníamos vocacionales y técnica. El espacio limitaba las prácticas agropecuarias que por la zona rural eran un eje

fundamental. Y empecé a mirar que no teníamos espacio donde cultivar en la escuela, pero los patios de la casa eran muy amplios y subutilizados.

Empezamos a hacer un proyecto en el patio de las casas de las comunidades y ese proyecto lo enfocamos desde la integralidad de las áreas y desde un proceso de sistematización de la experiencia con los estudiantes en el aula. No teníamos libros, en ese momento no había máquinas de escribir. Te estoy hablando del año 1997. No teníamos computadores allá. Entonces, nos tocaba hacer los libros, nosotros mismos con los estudiantes. Íbamos cargando los libros y cuando ellos tenían ciertas páginas los mandábamos a anillar acá en Montería e íbamos haciendo el proceso.

Era manuscrito, ellos tenían todo escrito a mano. Y esos libros nos sirvieron para sistematizar la experiencia. Entonces, lo que hacíamos era que lo que se veía en el aula de clases, de las cuatro paredes de la institución, lo llevábamos a ponerlo en práctica en el patio de la casa. Es decir, la concepción de aula era un espacio donde se podía interactuar para producir e interpretar conocimiento.

Y desde esa concepción veíamos que el profe de matemáticas enseñaba una teoría en el aula de cuatro paredes, pero en el cultivo que tenían en su casa, de berenjena, la hortaliza, se aplicaban las matemáticas. Por ejemplo, hacíamos ejercicios matemáticos en un cultivo de berenjena. Con el cultivo de maíz, si una matica se sembraba dentro de un metro y un metro, o un surco y surco u 80 cm., entonces, ¿cuántas maticas de maíz cabían en un área de...? Entonces contextualizábamos los ejercicios de matemática que se veía en el aula de clase cuatro paredes acá en el aula de clases patio de la casa en el cultivo. Ellos escogían el cultivo. Algunos escogieron cachamas, algunos escogieron tomate, ají, pepino: hortalizas, que también era una dificultad porque, a veces, de acá de Montería nunca llegaban esas hortalizas para allá y ellos no las sembraban en ese momento, en ese patio de la casa que era subutilizado.

Entonces, hacíamos dos cosas: una pedagógica, didáctica y académica; y otra, la utilización y recuperación de los espacios que eran subutilizados en la siembra para los proyectos que ellos necesitaban para apoyar la necesidad, como recurso alimenticio. Esta fue una historia bonita porque decían, profe y ¿cómo integramos el inglés?, ¿cómo integramos la matemática?; así que empezamos a buscarle la metodología. Educación física ¿cómo? Pero, había un pozo del gobierno donde ellos iban a buscar el agua y yo los llamaban venga acá y usted que músculo utiliza allí, cuando va a saltar el agua: bíceps, tríceps, hace un ejercicio, camina, viene y carga. Así

que empezamos a buscarle de qué manera se integraba cada área a una noción que giraba en torno a la integralidad de las áreas.

A Norberto Cogollo no lo he abandonado. Allí está lo problémico y lo creativo. Entonces, con materiales del medio, como la formación japonesa, empiezo a crear mis laboratorios. Lo más práctico posible en el aula de clases, con recursos y materiales que los profesores en formación puedan utilizar para que los estudiantes que están en formación complementaria vayan a replicar este tipo de experiencias con los niños de preescolar y básica primaria. (Julio, EA1. pp. 4-5).

Me defino como un maestro que trata de problematizar el conocimiento. Reflejado en eso, pues son algunas de las experiencias que he tenido en investigación, algunas de las experiencias que he tenido en el curso. Trato de traer un poquito de estrategias de esa problematización, para que los estudiantes piensen un poquito más. Algunos estudiantes no les gusta eso. No les gusta que los ponga a pensar, les gusta que yo les diga las respuestas inmediatas y empiezo a contestarle con otras preguntas para que ellos traten de llegar a su respuesta, pero eso obedece también y es entendible al mismo modelo al cual fuimos formados nosotros. Problematizar el conocimiento desde la investigación es algo que ha estado siempre en mí desde que llegué, inclusive, desde que empecé allá en Mogambito, fue un problema. Era un problema social. Paso a Santa Clara y era un problema comunitario, de productividad. Paso acá y era un problema de residuos con lo que empecé, pero hay otros problemas de aula, entonces siempre he estado como problematizando el conocimiento. (Julio, EA3, p.12)

En esta historia de Julio, es notoria la concepción de que las ciencias se enseñan a través de la pedagogía problémica y la investigación. Una pedagogía en la que integra lo problémico, que aprendió de su maestro Norberto Cogollo, con la creatividad, que ha venido desarrollando con interacciones sociales como la del docente Jimmy Martínez en la Normal Guillermo Valencia; y la investigación, cuyo dominio desarrolló en su educación posgradual y el semillero de investigación con la orientación del Dr. Fernando Díaz Díaz.

En las narrativas de este maestro se confirma su actual identidad narrativa. Este se identifica como un profesor problematizador del conocimiento, que lleva a

los estudiantes a plantearse preguntas, que los conllevan a pensar críticamente. Para el profesor, la conjunción de la metodología problémica con la investigación permite que los estudiantes desarrollen esa capacidad para solucionar problemas del medio, pero también para sistematizar las experiencias.

Además, reflexionando acerca de sus experiencias de enseñanza el profesor Julio considera que se debe trabajar teniendo en cuenta varios aspectos curriculares y metodológicos: primero, la integralidad de las áreas, por lo cual el trabajo con metodologías problémicas da la oportunidad de abordar los problemas de los contextos desde las distintas asignaturas; segundo, la contextualización de la enseñanza, por lo que diseña los laboratorios de enseñanza con problemas reales y materiales del contexto; tercero, la concepción de aula como espacio de interacción para la interpretación y producción de conocimiento, por lo cual la pregunta problémica es el eje de sus estrategias de enseñanza y la sistematización de experiencias con los estudiantes la práctica a través de la cual los estos contribuyen a producir conocimiento en la clases desde las reflexiones.

En cada contexto en el que el docente se encuentra apunta a convertir sus clases en escenarios para la resolución del problemas del contexto, como los problemas sociales de Mogambo, los problemas de espacio para las prácticas agropecuarias de Santa Clara o los problemas de residuos sólidos de la Normal Superior.

Este tipo de pedagogía problémica que el profesor emplea como producto de su interacción con Norberto Cogollo, se caracteriza, tal como lo plantea este mismo autor, por promover la autonomía cognoscitiva de los estudiantes, basados en el

pensamiento crítico y creativo, y la resolución de problemas (Cogollo, 2012). Como lo pone en práctica el profesor, las situaciones de trabajo de pedagogía problémica incluyen: “una situación problémica, el problema docente, las tareas y preguntas problémicas y lo problémico” (Cogollo, 2012, p. 9).

Las anteriores concepciones de enseñanza se concretan en una estrategia que Julio lleva a cabo en la formación docente: la creación y desarrollo de laboratorios como escenarios para la enseñanza de las ciencias mediante el empleo de materiales del medio y la investigación como medio para problematizar el conocimiento.

En la actualidad, Julio emplea esta pedagogía para la formación en Didácticas de las Ciencias de los estudiantes de Formación Complementaria de la Normal Superior de Montería. Los resultados de este trabajo han permitido que, tanto el profesor como los docentes en formación tengan experiencias en investigación y producción académica relacionada con la Didáctica de las Ciencias Naturales, la cual ha sido expuesta en diferentes escenarios nacionales e internacionales:

Hemos tenido la posibilidad de llevar a los estudiantes a otros países a mostrar sus experiencias, como Brasil. La Normal nos ha abierto las puertas para mostrar los trabajos, para orientar a los muchachos para que muestren sus trabajos. Entonces tanto a los docentes como a los estudiantes nos ha dado la oportunidad para mostrar lo que estamos haciendo y para acompañar a los estudiantes a que muestren lo que ellos están haciendo, de acuerdo a mí orientación. (Eliud, EA3, p.7).

Ahora bien, teniendo en cuenta la relación entre sus concepciones de enseñanza y las cualidades del profesor memorable, hay varios aspectos que

podríamos señalar como rasgos identitarios que son propios del maestro memorable. En primer lugar, la concepción de la necesidad de la integralidad de las áreas que sostiene este profesor se conecta con uno de los rasgos de la investigación de Bain (2007) sobre los profesores extraordinarios: el hecho de reconocer que el aprendizaje humano es un proceso interdisciplinar. Así mismo, concuerda con la categoría de buena enseñanza de Álvarez, Porta y Sarasa (2010) porque de acuerdo con estos investigadores la buena enseñanza está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad, de modo que la metodología del profesor memorable considera la interdisciplinariedad. Aspecto que es notorio en todas las experiencias de los proyectos problémicos que ha desarrollado este profesor.

Otro aspecto en las concepciones del profesor se refiere a la enseñanza contextualizada, la cual de acuerdo con Flórez y Porta (2013) podría hacer parte de las cualidades personales de los profesores memorables quienes, de acuerdo a los resultados de las pesquisas de estos autores, se caracterizan por mostrar interés en el contexto situacional de los estudiantes, fomentan su participación y establecen un diálogo constructivo con el cual contribuyen al aprendizaje de sus alumnos, lo cual evidencia la concepción de otredad como fundamento ético de la pasión por enseñar de los profesores memorables.

Por otro lado, la concepción de enseñanza de las ciencias a través de la pedagogía problémica lleva al docente a considerar la pregunta como una estrategia base en sus actividades de enseñanza, lo cual apunta al concepto de aprendizaje profundo de Bain (2012) desde el cual se argumenta que los profesores

extraordinarios llevan a los estudiantes a manejar la disciplina a través de preguntas, mucho antes de que sepan de ella explícitamente, “ayudan a sus estudiantes a aprender inductivamente, trasladándose desde preguntas fascinantes e importantes a los principios generales de la disciplina” (Bain, 2012, p. 72).

4.3.2 Vínculos en las Concepciones y Autopercepciones Sobre la Enseñanza en la Formación Docente. Narrativas de Maestros.

En esta parte nos aproximamos a develar los encuentros, puntos de acercamiento, de relación entre las concepciones de los maestros memorables de la Normal Superior. Estas concepciones, que han ido construyendo a través de sus trayectorias de formación escolares y laborales nos permiten acercarnos a las bases de sus didácticas, pero sobre todo, a sus miradas sobre la formación de seres humanos, aspecto que ha sido tan relevante en lo que los estudiantes expresaron y que ha descollado en los ejes de formación que fueron aflorando mientras establecíamos conversaciones sobre su elección de carrera, su formación básica y profesional y sus campos de desempeño laboral.

4.3.2.1 La Enseñanza para la Vida: un Compromiso Docente desde su Pasión por Enseñar.

La enseñanza para la vida aflora como una concurrencia entre las concepciones de enseñanza de los maestros memorables normalistas. Este tipo de praxis se convierte en un compromiso orientado por la pasión que los docentes profesan por sus disciplinas, por el amor que experimentan por sus estudiantes y por las actividades de enseñanza. En esta, el objetivo funcional de la formación es

lograr que los discentes desarrollen saberes que se relacionen con sus vidas y contribuyan a sus proyectos durante toda la vida. Es decir, la relación social entre profesores y estudiantes está mediada por la intención de lograr que los estudiantes produzcan saberes que les permitan desarrollar su lógica de vida.

En este tipo de vínculo filial de los docentes con sus estudiantes, el cariño y el compromiso que tienen con ellos, los encaminan a conocer y valorar sus intereses, sus necesidades, para implicarlas al orientar procesos de enseñanza:

“Cuando uno se sienta con el estudiante, habla, tiene en cuenta sus intereses y sus necesidades cuando ya se apropian de quién es él, entonces uno dice tú tienes que aprender desde la base de lo que tú quieres ser, no desde lo que yo quiero que seas” (Eliud, EA3, p.7)

De este modo, los logros de aprendizaje pueden ser aplicados a la vida de los discentes con el propósito de contribuir al crecimiento del ser humano que estos representan, desde sus propias valores.

Los profesores memorables al sentir compromiso y amor por la enseñanza, siempre trabajan para buscar los mejores senderos que permitan llevar a sus estudiantes a enamorarse de lo que les enseñan: “Yo soy apasionada de las matemáticas. Amauri sabe que yo soy apasionada número 1 de las matemáticas. Cuando estuve en primaria siempre busqué esa forma de enamorarlos a ellos de las ciencias en general” (Lucy, EA3, p.3)

Esto, para que los estudiantes disfruten sus procesos de aprendizaje y estos se conviertan en formación significativa, la cual se queda para toda la vida, como lo afirma Lucy: “Lo más importante para mí no ha sido llenar esa cantidad de contenidos, más que todo que les quede para la vida, que sea un aprendizaje para

la vida, que ellos siempre recuerden eso que uno les está enseñando” (Lucy, EA3, p.3).

4.3.2.2 La Ética Humana como Principio de Actuación Docente

Otro entramado entre las concepciones que los maestros memorables han construido como producto de sus experiencias de formación escolares y laborales se centra en distinguir la ética humana como principio de formación, como base esencial de su actuación. Una ética que se cimenta en su vocación, en su amor por la enseñanza para no centrarse solo en los fundamentos teóricos de las disciplinas, sino, además, en el desarrollo de la sensibilidad, la cual permita brindar una mirada atenta a los estudiantes, para observarlos, escucharlos, comprenderlos a cada uno de manera independiente y así tener la inclinación bondadosa de acompañarlos, guiarlos en el desarrollo de sus potencialidades.

Creo que es menester que el maestro se apropie más de su condición de maestro, de su vocación, de la parte humana y de la sensibilidad para llegar más a los estudiantes y así poder llevar a cabo procesos académicos. Es preciso decir entonces que se debe mirar al ser humano, mirar más en las potencialidades de los estudiantes y en los logros que van alcanzando con el acompañamiento del maestro. Amar nuestra profesión y pensar siempre en ella como la más humana de todas para llegar a ese niño, niña o joven ávido de conocimientos, pero más aún de la humanidad del maestro. (Claudina, EA4, p.4).

No puedo trabajar solamente en función de un saber o de unos conocimientos que tengan los estudiantes, sino del ser humano. Si la persona, si el ser humano desarrolla todo el potencial que es como persona, va a tener más posibilidades de tener el conocimiento, de aprender a buscarlo, de aprender a utilizar esos saberes y ponerlos en función. (Claudina, EA2, p.7).

En esta idiosincrasia ética de la alteridad, los profesores recurren al diálogo como un mediador para establecer relaciones de pares con los estudiantes, en las

cuales los docentes crean escenarios en los que la voz de los estudiantes resuena con sus derechos a concertar la orientación de los procesos educativos desde sus problemas y finalidades. Entonces, el diálogo se convierte en un camino para hacer de los procesos formativos, procesos más humanos en los cuales se les da confianza a los estudiante, se les escucha y comprende desde sus razones de ser, desde su sentido de vida.

Yo creo que lo que más me identifica es que siempre he tratado de que todo sea dialogado, de que todo sea concertado con los chicos, con los padres. Esa es una de las cosas que como que ellos dicen: "No, señor, es que usted llega a nosotros, habla con nosotros, usted nos escucha, a usted le tenemos confianza, le podemos contar." Porque yo digo que eso es fundamental. El escuchar a los muchachos, los problemas que tienen. A veces uno necesita a alguien que lo escuche, que uno pueda descargar todo eso que uno siente en algún momento, entonces yo trato siempre como de establecer esa confianza con ellos para que me cuenten, sin dejar de lado que ellos tienen que cumplir con sus responsabilidades con todas las cosas que yo asigno. Yo creo que ese es mi fuerte, el de poder entablar ese diálogo. (Lucy, EA3, p.4)

Uno va viendo la razón de ser de los procesos de enseñanza, estas no están estrictamente en los métodos, están es en la razón de ser de la persona. Entonces, eso es inherente a la persona. La persona aprende si esa persona no es vulnerada, si esa persona no está siendo maltratada en algún momento (Eliud, EA3, p.7).

Esta inclinación a comprometerse con la formación de principios humanos y no solo con la el objetivo funcional de las disciplinas de estudio hace parte de los puntos de inflexión que los maestros memorables han tenido en sus configuraciones identitarias a causa de experiencias profesionales o personales. Estos rememoran haber hecho cambios en momentos específicos de su vida, haberse transformado, haber pasado de dedicarse solo a la academia a reconocer al estudiante como ser humano:

Sí siento que hubo un momento en el que me dediqué solamente a lo académico, entonces decía: - "No, pero es que este niño no". Entonces, uno siempre tiene el observador. Yo siempre le digo a los chicos: - "No hay nada que marque más que el observador del niño". Entonces, llenamos los observadores de tantas cosas: indisciplina, se porta mal, hace esto. Y cuando ya al año siguiente yo voy y lo leo y digo: ¡Ay, no! Ya sé cuáles tengo que no van a dar, la profe del año pasado me lo decía. Hubo un momento en que fui así, también: me dediqué solo a eso, este no pasa, este sí, este no, este sí, pero ¡ya! porque cuando mi hija llegó a transición, repitió transición, porque yo veía que no avanzaba, seis años y no hablaba bien, prácticamente no hablaba. Eran dos años seguidos y no arrancaba y me detuve y yo dije: Esta misma frustración que siento yo, la sienten los papás. (Lucy, EA3, p.6)

Los docentes también narraron cambios en la configuración de la identidad profesional docente en la que los profesores, a partir de la evaluación de sus experiencias docentes, pasaron de ser sumamente exigentes en el dominio de contenidos a concentrarse en la esencia del ser humano, es decir, a reconocer y acompañar el desarrollo de todas las potencialidades de los estudiantes como personas para su aprendizaje para toda la vida:

Entonces, allí es donde a mí me resulta mirar y decir yo, como que, bueno, mira para atrás y digo: Yo he hecho esto. Hecho esto. He sido un poco exigente. He sido bastante dedicada al trabajo y demás, y con los estudiantes he querido que hagan esto y lo otro, pero quizás he descuidado una parte fundamental y es la esencia de ser humano. Entonces allí hago el pare y digo: No, no puedo trabajar solamente en función de un saber o de unos conocimientos que tengan los estudiantes, sino del ser humano. Si la persona, si el ser humano desarrolla todo el potencial que es como persona, va a tener más posibilidades de tener el conocimiento, de aprender a buscarlo, de aprender a utilizar esos saberes y ponerlos en función (Claudina, EA2, p.7).

Yo creo que soy un profesor desde un punto de vista holístico, porque creo que ahora soy un docente más enfocado en la pedagogía, pero en la pedagogía de la enseñanza con amor, porque uno tiene que, también, tener en cuenta la parte humana de los estudiantes. (Eliud, EA3, p. 6)

Esta disposición humana, que ha sido producto de los momentos críticos en la identidad de las profesoras y profesores y se basa en el amor que sienten por su profesión y estudiantes, se relaciona con la disposición de ponerse en lugar de los demás, de escuchar, conocer sus sufrimientos, sus preocupaciones, sus objetivos de vida para guiar el desarrollo de las capacidades y propósitos de cada uno de los seres humanos con los que se relacionan en el escenario social que es la educación.

4.3.2.3 La Vocación de Servicio: un Compromiso con el Contexto Situacional de los Estudiantes, de la Comunidad, de la Escuela.

Los contextos de las instituciones educativas en las que se han desempeñado los docentes memorables de la Normal Superior han sido disímiles, cada uno con sus propias necesidades, con sus problemáticas sociales que piden de los profesores una disposición altruista para no ignorar dichos contextos y tomarlos en consideración en sus procesos formativos. De allí que, otro de los puntos de encuentro entre las concepciones de los maestros memorables es la necesidad de que el maestro tenga una vocación social, una vocación de servicio a la comunidad que le permita no solo ser maestro para los estudiantes, sino para la comunidad misma.

Esta vocación de servicio, requiere, así como la disposición humana, una mirada atenta del docente, para observar las condiciones sociales y convertir, entonces, los procesos formativos en una oportunidad para transformar la vida de los estudiantes, de las comunidades.

Trabajé con los muchachos en Santa Isabel. Cuando terminé la Licenciatura me pasaron a trabajar en el bachillerato de Santa Isabel. Empecé a trabajar con ellos. Ver las condiciones en que estaban en esa vereda. Les faltaban muchas cosas, muchos materiales, muchos recursos. Biología es una asignatura que se presta para trabajar con el medio. Entonces, yo los sacaba, hacíamos práctica afuera. De lo que ellos vivían, también como tratando de cambiar un poquito para mejorar esas condiciones donde ellos estaban. Era una zona de conflicto, zona roja en ese tiempo. Y ellos la única opción que tenía era o irse para los grupos al margen de la ley o quedarse allí sembrando. Yo vi que tenía la oportunidad de cambiarles esa forma de ser y pensar. Muchos salieron de allá. Me los encontraba, trabajando, como enfermeras, hay uno que es contador, otros que me dicen: - "Seño gracias a usted salí del pueblo, no tomé un mal camino, sino que me superé". (Lucy, EA1, p.3)

La vocación de servicio, también, precisa en el maestro la determinación de la flexibilidad curricular, porque ante el reconcomiendo de las condiciones contextuales el plan de estudios, los planes de clase no pueden convertirse en impedimento para acompañar a los estudiantes. Si no que, la exploración de las condiciones debe llevar a realización los cambios pertinentes en las metodologías, en los escenarios, para configurar proyectos de acuerdo con los intereses, las experiencias de los estudiantes y sus familias.

El maestro humilde que soy lo aprendí en el colegio de Bachillerato Mixto de Buenos Aires La Manta. Allí encuentro todo lo adverso a lo que yo había estado haciendo y vivenciando en el sector educativo urbano. Aprendí que había que aprovechar los recursos del medio y trabajar en condiciones extremas teniendo en cuenta las adversidades del acceso a esta institución y las inclemencias del tiempo. Pensé en un momento que había involucionado, pero no, no fue así, esto hizo me hizo entender la diferencia de las clases sociales y cómo enseñar en lugares tan hostiles. Entendí el valor del trabajo comunitario y el servicio social que presta un maestro en estos contextos. (Eliud, EA4, p.5)

Otra característica fundamental para esta vocación de servicio, es el compromiso que, como hemos visto antes nace del amor, de la pasión que el profesor tiene por sus estudiantes, por su labor. Compromiso para reconocer y comprender los contextos adversos o favorables con los que se encuentra el docente en cada escuela y contribuir a ellos desde la mirada integradora que guíe sus procesos formativos.

Yo creo que podemos destacar la constancia que he tenido, la perseverancia que he tenido en cada uno de esos contextos, porque en cada uno he vivido una situación distinta, pero en todos me he comprometido mucho con el proceso formativo. Sí, ese compromiso con el proceso formativo, con la responsabilidad de lo que, en el momento, el contexto ha tenido. En Mogambito, por ejemplo, el compromiso era con una comunidad que carecía de una institución educativa. En Santa Clara, estuvimos comprometidos con estudiantes ávidos y unos padres de familia ávidos de conocimiento. Unos estudiantes que valoraban esa parte y ese compromiso, también, me llevó a darle ese reconocimiento a los estudiantes. Los estudiantes estaban muy contentos. Sacar a esos estudiantes de Santa Clara a una práctica a Cartagena, eso nunca se había dado. Llevar un computador a Santa Clara por primera vez, buscar la tecnología, buscar la forma para sacar a esos estudiantes adelante. (Julio, EA3, p.9)

Entonces, la vocación de servicio de los maestros memorables normalistas, los lleva a considerarse maestros de las comunidades sociales a las que llegan, maestros que están atentos a reconocer las necesidades de cada lugar para implicarlas en sus procesos formativos, desde la flexibilidad curricular y con el compromiso de contribuir a la transformación y mejoramiento de las condiciones de los contextos vulnerables o rurales. Hay en esta disposición, no solo un pasión por la enseñanza y los estudiantes, sino, además, por aportar a la construcción de mejores sociedades.

4.3.2.4 La Práctica Pedagógica, eje de Formación Identitaria de los Docentes en Formación.

La práctica pedagógica constituye un escenario de formación muy relevante para los maestros memorables de la Normal Superior. Constituye para ellos, la apropiación de los fundamentos teóricos y metodológicos de las disciplinas, para determinar las estrategias de enseñanza de acuerdo a cada contexto de enseñanza; y, la planificación didáctica consciente que le permite al maestro en formación determinar los elementos oportunos para el desarrollo de los procesos de enseñanza.

Yo tengo 2 referentes para práctica pedagógica: la profesora Elda Mejía y la profesora Mirta Capdevilla. Ellas eran dedicadas, pero tan dedicadas a que uno se apropiara de esos elementos de la práctica y de la parte didáctica que la planificación de la práctica que era consciente, con recursos, con los materiales precisos y oportunos para que uno pudiera dar cuenta de la elaboración de la clase. Cuando me mandan a San Bernardo del Viento, el primer año iba a hacer profe de sociales y de matemáticas, entonces yo tenía que aprender de sociales y aprender de matemáticas para poder desarrollarlo en el aula de clase. Pero es que también es diferente enseñar matemáticas a enseñar sociales. Entonces había que apropiarse de los elementos teóricos de la parte didáctica de las sociales y de la parte didáctica de las matemáticas, entonces era sentarme a hacer una clase de sociales y cómo era que iba a hacer el proceso y qué pensaba hacer con ellos, inclusive, me acuerdo mucho planear mapas mudos y hacer todas estas como recursos para utilizarlos... Eso nos lo enseñaron tanto en la Normal que quedó como fijado, y para mí la elaboración de la clase era un ritual. (Claudina, EA2, p.10)

La práctica pedagógica en la Normal Superior, constituye un ambiente que permite transformar la vida de los estudiantes y los contextos en los cuales intervienen los practicantes normalistas. En las narrativas de los profesores memorables, se identificaron proyectos como: La Literatura Infantil como apoyo

emocional en los niños y niñas con enfermedades oncológicas, La literatura infantil como elemento motivador para la creación literaria y dinamización de procesos de lectura, El manejo de residuos sólidos en el laboratorio de ciencias, que se dan en los campos de práctica y con los cuales los docentes en formación desarrollan rasgos iniciales de transformadores sociales y docentes investigadores.

La planificación misma de la práctica, lo que implica la práctica pedagógica, cómo se ve la práctica para que transforme la realidad de los estudiantes y pueda ir hasta los campos y ponerse en función. Creo que es un trabajo muy planificado y si no hace como tiene que planificarse, entonces no va a tener la incidencia que realmente debe tener la práctica pedagógica. Entonces a mí eso, por ejemplo, me gusta muchísimo, porque es una manera también de uno meterse, a transformar, no sólo la vida de los estudiantes, sino desde el trabajo que uno hace, el hecho de que los estudiantes puedan transformar las comunidades donde van con práctica pedagógica. (Claudina, EA2, p. 9)

Respecto a este importante escenario de formación, persisten tensiones, que abren puertas para mejorar el trabajo que ya se viene haciendo, como la necesidad de disponer de diferentes escenarios rurales o urbanos en la práctica pedagógica con el fin de que los estudiantes construyan experiencias que les permitan desempeñarse en diferentes escenarios caracterizados por la escasez o la disponibilidad de recursos.

A veces, la escogencia de los campos de práctica se da por la facilidad de asistencia del maestro, pero en un contexto rural, por ejemplo, que manden a nuestros estudiantes, que duren 15 días allá, que el maestro dure 15 días allá con ellos, no se va a dar. Precisamente eso era lo que estábamos analizando, ¿cómo hacemos que nuestros estudiantes se vayan a una práctica al pueblito más lejos para que duren 15 días, 20 días o un mes haciendo una pasantía de una práctica para que vivan una realidad de ¿Cómo un maestro vive esa realidad? ¿Cómo hacemos para que esos estudiantes vayan a esa institución con más necesidades? Nadie sabe, después que lo forman en la Normal, para dónde le va a tocar, dónde va a

ser maestro. Por eso se debe formar en diferentes contextos. No quiere decir que solamente sería ese contexto de faltas, de necesidades, también, tengo que formarlos en contextos con la tecnología, porque el estudiante pueda de aquí salir para La Salle, que tiene otros recursos, hablamos del uso de las tecnologías de la información y las comunicación. Entonces, hay que formarlos, también, con esos recursos, es decir, un proceso de formación es total.

Esta tensión tiene su origen en las diferentes experiencias de los profesores normalistas memorables porque, tal como lo mostró la interpretación de las trayectorias formativas laborales de estos maestros, la oportunidad de haber trasegado por diferentes escenarios de práctica: urbano marginales, rurales, colegios no oficiales, urbanos les llevó a desarrollar múltiples rasgos en su identidad, como docentes creativos, con inventiva, humanistas, formadores de valores, expertos en pedagogía y currículo, con vocación de servicio comunitario, investigadores y productores de conocimientos. Rasgos que los convierten en los docentes extraordinarios que son hoy y que los llevan a pensar en la necesidad de estos contextos para los maestros en formación.

CAPÍTULO V



CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN



Capítulo V. Conclusiones de la Investigación

Reflexiones Conclusivas

Las iniciativas que generaron esta investigación estaban centradas en darle voz a los saberes pedagógicos de los profesores normalistas, saberes que aportan a la formación de tantos maestros. Para esto, mediante el camino de la investigación biográfico narrativa, estuvimos interesados en interpretar ¿cómo se configura la identidad profesional docente de los maestros memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria de las Normales Superiores de Córdoba?

Esta pregunta nos llevó recorrer el camino y tiempo de las trayectorias de los profesores memorables de la Normal Superior, la forma en la que estos fueron haciendo su vida profesional y las relaciones con personas y contextos que contribuyeron a la generación de experiencias y saberes de estos profesores y a obtener algunos hallazgos relacionados con la identidad profesional docente. Por ello, en este capítulo hacemos un recorrido por los objetivos iniciales con el fin de dar respuesta a los interrogantes que nos llevaron a emprender este sendero. Esto, al mismo tiempo que revisamos la conexión entre dichos hallazgos y los resultados de investigaciones antecedentes.

Así mismo, nos centramos en exponer el aporte que con los gestos pedagógicos de humanidad hacemos al campo de la investigación educativa sobre la identidad profesional docente, lo mismo que el aporte de la investigación biográfico narrativa en este tipo de pesquisas y en la reflexión de los maestros sobre sus identidades.

Para finalizar, planteamos algunas limitaciones de esta investigación y dejamos bosquejos de caminos alternos, que mostramos como senderos para que se puedan recorrer en profundidad por aquellos investigadores que se interesen por explorar este hermoso camino que es la vida profesoral.

5.1 La Enseñanza de los Maestros Normalistas: Propiedades Profesionales y Gestos Pedagógicos de Humanidad

En las voces de los estudiantes de Formación Complementaria de la Normal Superior de Montería hallamos que los profesores memorables son reconocidos por sus cualidades profesionales y personales, como lo afirma Aguirre (2014). Estos estudiantes admiran el dominio de saberes y la competencia didáctica de sus maestros (Morales, Correa y Salgado, 2020), saberes entre los cuales destacan, esencialmente, ese gran habilidad de sus maestros para diseñar y desarrollar escenarios educativos caracterizados por la enseñanza individualizada, contextualizada, creativa y promotora de autoexigencia.

Y, aunque la idea inicial que nos guiaba cuando proyectamos esta investigación se acercaba más a profundizar en la didáctica, encontramos que un aspecto muy relevante para los estudiantes de este nivel de formación y característico de los profesores extraordinarios normalista son los gestos pedagógicos de humanidad.

Rasgos como la humanidad de los profesores, esa capacidad compasiva para volver la mirada hacia ellos; la empatía, la escucha, la comprensión; el compromiso como gesto de responsabilidad infinita por el otro; la pasión compartida,

el amor, la vocación son gestos pedagógicos de humanidad de los maestros que se distinguen por su capacidad de identificación con sus estudiantes, de ponerse en su lugar, como una muestra del fuerte compromiso que sienten con sus aprendices, como personas.

Además, los estudiantes expresan que la enseñanza de estos profesores les ha dejado tesoros que son valiosos para su profesión y su vida personal: se constituyen en enseñanza para la vida, con lo cual se confirma que los profesores memorables generan aprendizajes profundos, cuyo impacto, como lo asevera Bain (2007) es duradero.

5.2 Las Trayectorias Formativas de los Maestros Normalistas: Contribución de los Contextos Laborales en la Configuración de Rasgos Identitarios Profesionales Docentes

En relación con los ejes de las trayectorias formativas de los profesores memorables de la Normal Superior, confirmamos que los rasgos identitarios de los estos emergen en la configuración relacional de su identidad y en su identidad narrativa (Dubar, 2010; Guzmán, 2017; Tejada, 2018), es decir, en su interacción con otros durante las trayectorias sociales familiares, escolares y labores, y en la construcción de sus propias historias, mediante las que dan cuenta de los eventos que consideran significativos en sus recorridos y se apropian subjetivamente de las definiciones sí mismos como seres auténticos.

En estas tramas formativas, sus interacciones familiares: la pertenencia a familias de docentes o su cercanía a escuelas de formación de maestros fueron

determinantes para la elección de carrera profesional. Las intenciones de padres, madres, abuelos son influyentes a la hora de seleccionar la carrera debido a que desde su formación preescolar o secundaria dichos familiares seleccionaron escuelas de formación de maestros para educación de estos profesores memorables.

Por otro lado, los hallazgos nos permiten aseverar que las trayectorias formativas escolares contribuyen en la toma de decisiones profesionales y en la configuración de rasgos identitarios de los maestros normalistas. Aspectos como: la elección de la disciplina de profesionalización y la construcción de características profesionales son producto del impacto que los formadores memorables de estos profesores tuvieron en la imagen de sí mismos.

Estos rasgos profesionales desarrollados en las trayectorias formativas escolares de los profesores memorables corresponden con el concepto de buena enseñanza (Fenstermacher, 1997) porque se fundan en principios morales que promueven acciones de principio en los estudiantes y están basados en acciones racionalmente justificables. Rasgos como la capacidad de liderazgo y proyección, la pasión por enseñar y la humanidad, desarrollados con base en el modelo de los profesores que estos maestros consideran memorables, se refieren a principios morales. Mientras que, el dominio de saberes y estrategias se basa en acciones racionalmente justificables en la actividad de enseñar.

Así mismo, se interpretó que la configuración de la identidad profesional de estos maestros es dinámica y múltiple (Sayago, Chacón y Rojas, 2008; Guzmán, 2017), por cuanto no finaliza en la formación profesional, continúa en sus

trayectorias laborales y depende de los contextos a los que los maestros llegan: el cambio de contextos laborales genera la necesidad de nuevos rasgos identitarios. Cada tipo de contexto a los que han llegado los maestros memorables de la Normal Superior los han conllevado a desarrollar nuevas formas identitarias.

Los contextos rurales, por ejemplo, los condujeron a desarrollar enfoques de enseñanza problémica y por proyectos, así como rasgos identitarios entre los que se están ser diseñadores de recursos, planeadores de clases contextualizadas, diseñadores de currículos flexibles y, esencialmente, la propiedad de ser maestros creativos, con inventiva.

Los contextos vulnerables, los han transformado guiándolos a ser maestros humanistas, compasivos, que se responsabilizan infinitamente con el otro, por lo cual poseen la disposición para observar atentamente a los estudiantes, escucharlos, comprenderlos, acompañarlos desde sus propias necesidades y problemas. Así, estos maestros se han convertido en profesores atentos a los contextos para generar la formación de principios éticos en los estudiantes y transformaciones sociales en los contextos.

Los contextos urbanos, especialmente el de las instituciones educativas no oficiales, a través de la acogida y acompañamiento que brindaron a los profesores en su llegada a las primeras experiencias laborales, promovieron en los maestros el amor por la labor y la seguridad en los escenarios laborales. Asimismo, la generación de rasgos identitarios como: expertos en currículo, en estrategias de enseñanza, en pedagogías activas y en trabajos comunitarios.

Por su parte, los contextos universitarios, generaron en los maestros memorables características como: ser docentes con dominio profundo de sus disciplinas, docentes investigadores y productores de conocimiento. Del mismo modo que, el desarrollo de destrezas para el trabajo en equipo y la resolución de problemas. En general, todos los contextos mencionados, también, han permitido que los profesores se conviertan en servidores de la comunidad, es decir, maestros que apoyan e intervienen en procesos familiares, además de que interactúan, se integran, dialogan con las comunidades para tratar de aportar en la resolución de necesidades.

5.3 Concepciones y Autopercepciones de Enseñanza: Competencia Estratégica del Lenguaje, Aprender Haciendo e Interactuando, Prácticas Universales para una Educación Inclusiva y las Pedagogías Problemáticas

En lo que respecta a las características de la identidad profesional en relación con las concepciones y autopercepciones de enseñanza de la formación docente, a través de esta investigación se encontró que estas giran en torno a las concepciones sobre la enseñanza de las disciplinas de formación de los maestros y las concepciones sobre la formación como actividad humana.

En relación con la enseñanza de las disciplinas encontramos concepciones sobre Didáctica de Lenguaje, Didáctica del Inglés, Didáctica de la Educación Inclusiva y Didáctica de las Ciencias Naturales. En torno a la didáctica del Lenguaje, los profesores consideran necesario el manejo de la competencia estratégica del lenguaje, es decir, un conjunto de habilidades de los profesores de distintas áreas

para explicar con claridad sus disciplinas y contribuir a la formación de sus estudiantes en destrezas para analizar signos, interpretar y contextualizar textos, desde la lectura de los géneros textuales que se manejan en sus clases. Así mismo, destacaron la relevancia de la lectura acompañada para la enseñanza de esta habilidad, una lectura que debe desarrollarse durante las clases, con la guía del profesor sobre los procesos de interpretación.

Las concepciones sobre la didáctica del inglés apuntan a señalar que esta lengua extranjera debe enseñarse haciendo e interactuando, esto es, con clases contextualizadas en las que se emplean recursos del medio y se utilizan estrategias como las prácticas de campo y la observación. De acuerdo con las trayectorias formativas de los maestros memorables, este tipo de enseñanza contribuye a la formación significativa que queda para toda la vida.

En torno a la didáctica de la educación inclusiva, los profesores consideran que esta es una perspectiva desde la cual los docentes garantizan la participación en igualdad de condiciones de todos los niños y niñas sin establecer barreras en la diferenciación de sus capacidades o condiciones contextuales. Con la formación docente en educación inclusiva, se promueven cambios de imaginarios para que los maestros noveles puedan reconocer y aceptar las diferencias de cada estudiante, así como diseñar y desarrollar prácticas universales de acuerdo con los estilos de aprendizaje y características cognitivas, sociales y culturales de los estudiantes.

Por último, las concepciones y autopercepciones acerca de la Didáctica de las ciencias discurren en la consideración de que estas se enseñan a través de la pedagogía problémica. Una pedagogía en la que se integra lo problémico, la

creatividad y la investigación para problematizar el conocimiento y llevar a los estudiantes a plantearse preguntas, cuya práctica los conlleven a desarrollar habilidades para pensar crítica y creativamente, solucionar problemas del medio y sistematizar experiencias.

Como se afirmó anteriormente, los profesores memorables de la Normal Superior también desarrollaron concepciones sobre la formación como actividad humana. En este sentido, la enseñanza para la vida, la ética humana y la vocación de servicio son propiedades de la formación docente. Desde la enseñanza para la vida, se busca que los docentes en formación desarrollen saberes que se relacionen y contribuyan con sus proyectos de vida; a partir de la ética humana como principio de actuación docente, los maestros memorables relievan la sensibilidad humana para observar, escuchar, comprender y acompañar bondadosamente a los estudiantes y guiarlos en el desarrollo de sus potencialidades; mientras que, con la vocación de servicio, los docentes desarrollan una mirada atenta para observar las condiciones sociales y convertir los procesos formativos en oportunidades para la transformación de la vida de los estudiantes y de las realidades de las comunidades.

5.4 El Gesto Pedagógico de Humanidad: Un Aporte a las Investigaciones Educativas sobre Identidad Profesional Docente.

El gesto pedagógico de humanidad es una categoría de saber pedagógico emergente en esta pesquisa, desde la interpretación de las narrativas docentes a través de cristales como la filosofía antropológica, la filosofía de la alteridad, la filosofía nearistotélica y la sociobiología.

La singularidad de la identidad de los profesores memorables de la Normal Superior se enuncia a través de su humanidad, sus sentimientos de compasión y conmiseración hacia sus estudiantes, sus congéneres humanos (Nussbaum, 2012). El gesto pedagógico de humanidad resulta, entonces, una forma de relación con los otros de los profesores memorables, caracterizada por la facultad de sentir, de responsabilizarse infinitamente con los demás y ofrecer cuidado sin esperar nada a cambio (Lévinas, 2019; Wilson, 2016). Estas acciones humanas convocan en los docentes en formación acogida, confianza, sensibilidad, en los entornos filiales que los maestros configuran a través de sus acciones.

Entre los gestos pedagógicos de humanidad hallados se encuentran: otredad de la enseñanza, responsabilidad infinita, pasión compartida y compromiso pedagógico.

La otredad de la enseñanza apunta al altruismo que media las relaciones filiales entre docentes y estudiantes con acciones como la empatía, la escucha, la comprensión, las cuales parten de una disposición caracterizada por la bondad, la paciencia infinita y la generosidad radical.

La responsabilidad infinita se centra en gestos docentes de responsabilizarse por su labor para beneficiar a los estudiantes. Acciones como el acompañamiento permanente e individualizado, la dedicación, entrega, seriedad, profesionalismo, cumplimiento parten de este gesto pedagógico.

La pasión compartida se refiere al gesto docente de apasionarse por su quehacer y motivar la generación de esta pasión en los docentes en formación. Este gesto se centra en acciones como: entusiasmo, amor pedagógico y vocación.

Por último, el compromiso pedagógico se relaciona con la experticia profesoral y parte de la competencia didáctica (Morales et al., 2020) de los profesores normalistas, con la que muestran sus saberes para enseñar a través de estrategias, procedimientos, recursos adecuados, de forma creativa, individualizada, contextualizada y promotora de autoexigencia.

5.5 Acerca de la Metodología de Investigación

“Gracias Ibeth, por permitir expresar esto que hasta hoy no me había detenido a mirarlo, ni a analizarlo desde esta perspectiva”. Lucy (EA4, p. 4)

Se confirmó a través de la realización de esta pesquisa que la investigación biográfico narrativa tiene un gran potencial para interpretar la identidad profesional docente de profesores memorables. A través de la narrativas, los profesores expresan en sus tiempos significativos de vida las tramas sociales de su identidad, los hitos e impactos profesionales que estos tuvieron en la configuración de quienes son hoy.

Por otro lado, la investigación biográfico narrativa permite a los docentes reflexionar sobre los sentidos antes no explorados de sus experiencias personales y laborales y la forma como estas los han llevado con construir sus conocimientos prácticos personales, conocimientos desde los cuales guían su acciones pedagógicas: las finalidades, mediaciones y tipos de relaciones sociales que establecen con sus estudiantes.

Este tipo de investigación es muy potente para que los maestros memorables sistematicen sus concepciones acerca de la labor de enseñar, que las concreten en el discurso narrativo que se convierte en el clave de construcción de conocimientos.

5.6 Limitaciones y Caminos Otros

Esta pesquisa nos permitió confirmar algunas características de la identidad profesional docente, tal como lo hemos mostrado en los subcapítulos anteriores, también, reconocer el aporte de los contextos laborales en la construcción de rasgos profesionales de los maestros formadores de docentes, además de reconocer los gestos pedagógicos humanos que hacen singular la enseñanza de los docentes normalistas y sus concepciones sobre la enseñanza en la formación docente.

Sin embargo, en la medida que fuimos recorriendo este camino emergían oportunidades para explorar otros temas de investigación relacionados con los saberes pedagógicos y la identidad profesional de los profesores memorables normalistas. En estos no pudimos continuar por limitantes temáticas y compromisos con el tiempo espacio de esta investigación. Por ello, a continuación, los enunciamos como posibilidades para otros investigadores que deseen continuar el estudio de este maravillo mundo que es la identidad profesional docente.

En primer lugar, se encuentra la línea de concepciones sobre el aporte del maestro rural en la formación de ciudadanos y la transformación social. Este es un tema que afloró en las trayectorias de los profesores normalistas quienes dan cuenta de sus apuestas por el futuro de los estudiantes de los contextos rurales, con tan pocas oportunidades en lugares asediados por los grupos al margen de la

ley en Colombia. Sería interesante profundizar en torno a este tema con la experiencia de mayor cantidad de profesores rurales.

Por otro lado, pudimos estar en contacto con los resultados exitosos del método GEEMPA para la alfabetización de niños con discapacidad a través de las experiencias de la profesora de Didáctica de la Educación Inclusiva. Sería interesante profundizar en las características de este método y la metodología de investigación acción que la orienta para tomar dichas experiencias como bases de investigación educativa y formación docente.

Por último, hay un tema muy relevante para los profesores normalistas que se basa en la relación entre formación investigativa y la práctica pedagógica. Tema sobre el cual es necesario realizar investigaciones que nos permitan interpretar estas concepciones y los resultados de dicha praxis en las instituciones formadoras de maestros.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2014). La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables. *Revista entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 323-335.
- Álvarez, Z., & Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 75-88.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1(1), 159-179.
- Anadón, M., Yvon, B., Gohier, C., & Chevier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 1-17.
- Arias, A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 171-181.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universitat de València.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 3(4), 63-74.
- Balderas, I. (2014). El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), México, empleando el programa Nvivo10. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología,

- Innovación y Educación. Recuperado de: www.oei.es/congreso2014/memoriactei/437.pdf.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text & Talk- TEXT TALK*, 377-396.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Beijard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo FORCE.
- Bolívar, B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-26.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A. (2016). *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. A nova aventura (auto) biográfica*, 1, 251-287.

- Bolívar, A., & Bolívar, R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista Perspectiva Educativa*, 1-24.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 1-33.
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 163-183.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 1-26.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 81-109.
- Branda, S., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2016). El saber didáctico (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. Narcea.
- Carreño, S. (2012). Metasíntesis de calidad de vida en cuidadores familiares de personas en situación de enfermedad crónica. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional eTn <http://www.bdigital.unal.edu.co/8564/>
- Castañeda, A. (2016). Identidad del docente de posgrados en educación. Una mirada compleja. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Métodos de recolección y análisis de datos (págs. 58-112). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Clandinin, J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 361-385.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage Publications.
- Clandinin, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. New York: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons
- Cohen, J. (2010). Getting Recognized: Teachers Negotiating Professional Identities as Learners through Talk. *Teaching and Teacher Education*, 473-481.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Santafé de Bogotá: República de Colombia- Gobierno Nacional.

- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá: República de Colombia- Gobierno Nacional.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, C. (2013). La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cortés, P., Leite, A., & Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, 199-214.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. Curriculum Inquiry, 103-122.
- Couto-Soares, M. (2008). Mismidad y Diferencia. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, 131-137.
- Couturat, L. (1901). La logique de Leibniz. Paris : Félix Alcan, Éditeur.
- Creswell, J. W., & Cázares, D. I. C. (2005). El uso de la teoría. Investigación Educativa Duranguense, (4), 1.
- Day, C. (2014). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 6). Narcea ediciones.
- Day, C. (2019). Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa (Vol. 152). Narcea Ediciones.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. Pedagogy, culture & society, 16(1), 7-23.

- Delgado, M. (2015). *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, S.A.
- Domínguez, M., Ruiz, A., & Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 111-134. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.7555>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 505-529.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 13-30.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Presses.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona : Edicions Bellaterra.
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 9-25.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. France : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

- Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 149–194). Paidós.
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de educación*, 11-36.
- Flores, G., & Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico- narrativa en la Educación Superior. *Praxis*, XVI (2), 52-61.
- Flores, G., & Porta, L. (2012b). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 40-59.
- Flores, G., & Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Ediciones Universidad de Extremadura*, 5, 29-49.
- Flores, G., Álvarez, Z., & Porta, L. (2013). El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 4(6), 215-230.
- Freytes, A. C. F. (2005). Las dimensiones biográfica y relacional de la identidad profesional. *Identidad y representaciones en el mundo del trabajo*, 45.
- García, M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15- 42.
- García, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research on Education. In *Review of Research in Education* (pp. 99-125). American Educational Research Association.
- Godino, C. (2017). *Procesos de construcción de nuevas identidades docente. Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario*. Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires.
- Gohier, C., Chevrier, J., Bouchard, Y., & Anadon, M. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education*, 26(3) Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/interactions-personnelles-et-sociales-identite/docview/215372345/se-2?accountid=137088>
- Gómez, F. (2015). *La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, A. (2004). *Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias*. Universitat de Valencia. Valencia: Servei de Publicacions.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Goodson, I. F. (2002). *Teachers' professional lives* (Vol. 3). Routledge.

- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía de los programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. Girona: Universitat de Girona.
- Han, B.-C. (2019). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hauerwas, S., & Jones, G. (1997). *Readings in narrative theology. Why Narrative?* Oregon: Wipf and Stock Publishers.
- Heidegger, M. (1980). *El principio de identidad*. Obtenido de Repositorio Institucional RI-UNPHU: <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/275>
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-27.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 1-26.
- Kossoy, A. (2009). La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de

- Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (págs. 1-8). Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Institución Educativa Normal Superior de Montería (2018). Proyecto Educativo Institucional. Normal Superior de Montería.
- Institución Educativa Normal Superior de Montería (2015). Modelo Pedagógico. Normal Superior de Montería.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e Infinito*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Lévinas, E. (2019). *Humanismo del otro hombre* (Vol. Décima reimpresión). Montpellier: Siglo veintiuno editores.
- López, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Universitat de Valencia. Valencia: Servei de Publicacions.
- López, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3),0. [fecha de Consulta 19 de Octubre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307>
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2013). Pre-service teachers' future-oriented mathematical identity work. *Springer Science Business Media Dordrecht*, 129- 142. doi:10.1007/s10649-013-9500-8
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Metodología de las ciencias sociales*. Argentina: Cengage Learning.

- Mendiburu, I., & Guitart, E. (2013). Perspectivas psicológicas en el estudio de la identidad nacional. A modo de introducción. *Studies in Psychology*, 34(1), 3-8.
- Merino, M. (2015). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque Biográfico-Narrativo. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto 4790, por el cual se establecen las condiciones
- Mèlich, J.-C. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MEN Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 de 2015, por el cual se expide un decreto único reglamentario del sector educación. Bogotá, Colombia: El Ministerio básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D. C.MEN
- Montero, C. (2019). La compasión: diálogo con M. Nussbaum y E. Lévinas. *Pensamiento*, 75(285), 947-961.
- Montiel, Araceli. (2014). Vínculos, transferencias y deseos de saber: reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Producción editorial.
- Montoya De La Cruz, G., Valencia Arcila, L. C., Vargas López, L. V., García Palacio, J. D., Franco Montoya, J. C., & Calderón Serna, H. (2022). Ruralidad,

- educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), 138-154.
- Morales Escobar, I. D. R., Correa Londoño, M., & Salgado Guzmán, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista complutense de educación*.
- Morales Escobar, I. D. R., & Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182.
- Mortola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 83-104.
- Neff, K. (2015). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. Hachette UK.
- Nocetti, A. V., Sáez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., & Espinoza, C. C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.
- Norton, B., & Early, M. (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly*, 415-439.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad*. Santiago de Chile: Paidós.
- O'Connor, K.E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 117-126. Elsevier Ltd. Retrieved August 24, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/196906/>.

- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2-14.
- Oliveira, A. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. Soc., Campinas*, 171-188.
- Paz, E. J. (2018). La Ética en la investigación educativa.
- Porta, L. (2010). Aproximación biográfico- narrativa a la investigación sobre la formación docente. *Profesorado Revista de Currículum y Formación sobre el Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del IICE*, 37, 41-54.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), 257-278.
- Porta, L., & Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*, 35-50.
- Porta, L., & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 177-192. doi:10.17163.soph. n17.2014.22

- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Investigación arbitrada*, 551-561.
- Segovia, J. D., Martos, L. D., & Titos, A. M. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE*, (41), 81-96.
- Senado y Cámara de Diputado de la Nación Argentina (2001). Ley 25.467 - CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Objetivos de la política científica y tecnológica nacional. Responsabilidades del Estado Nacional. Estructura del Sistema. Planificación. Financiamiento de las actividades de investigación y desarrollo. Evaluación de las mismas. Disposiciones especiales y generales. CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ley-25.467-CIENCIA-TECNOLOGIA-E-INNOVACION1.pdf>
- Sgrecciay, N., & Cirelli, M. (2015). Cualidades de Docentes Memorables Destacadas por Aspirantes a Profesor en Matemática. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 333-350.
- Solar, I., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional. *Calidad en la educación*, 208-232.
- Sparkes, A.C.; Devís-Devís, J. (2008) Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. In: Moreno, William

- (Ed.). Educación cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos Editores, 2008. p. 43-68.
- Straus, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209.
- Tardif, Maurice (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid : Narcea.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien - Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Belgique/Québec: De Boeck/Pull.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón & M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 75–94). Narcea.
- Tsui, A. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, 657-680.
- Vaillant, D. (2008). La Identidad Docente. Importancia del Profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 15-38.
- Vargas, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Barcelona : Universitat Pompeu Fabra.
- Volf, V. (2017). Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et

contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège.

Français: Université de Bordeaux.

Wortham, Stanton (2005). Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 95-112.

Yarza, A., Ramírez, M., Franco, L., & Vásquez, N. (2014). Reformas, Relatos de Vida e Identidades Profesionales en Educación Especial: una Aproximación a Partir de las Voces de Educadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 325-340. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300002>

Wilson, E. (2016). *El sentido de la existencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Anexos

Anexo 1 Guion Entrevista Narrativa Maestros 1

Primera etapa biográfica escolar

1. ¿Dónde cursó sus estudios de primaria y secundaria?
2. ¿Tiene algunos recuerdos significativos de esa etapa de su vida (¿de la escuela, de los maestros que han influido en usted como docente?)
3. ¿Tuvo influencia de maestros, compañeros de primaria y secundaria en su elección y desempeño en la carrera docente?
4. ¿Quiénes influyeron más: familia, compañeros, profesores o materias?
¿Por qué?

Elección de estudios

5. ¿Por qué decidió ser docente? ¿Qué otras opciones, expectativas tenía en el momento?
6. ¿Qué factores influyeron más en esa decisión? Escuela, familia, profesores, amigos, nivel económico de la familia
7. ¿La decisión de ser maestro se fortaleció o cambió durante sus estudios universitarios?

Años en la Universidad

8. ¿Dónde realizó sus estudios para ser docente?, ¿en qué fechas, durante cuánto tiempo?
9. ¿Qué profesores recuerda de esa etapa?
10. ¿Cómo fue su formación didáctica, qué estrategias aprendió, con qué profesores, dónde fueron formados?
11. ¿Cómo valora esa etapa de su vida?

Anexo 2. Guion Entrevista Narrativa Maestros 2

Primeros años de docencia

1. ¿Cuándo y dónde inició su carrera de profesor?
2. ¿Cómo se sintió en esa primera etapa de su vida como docente?
3. ¿Qué aprendizajes tuvo de esa primera etapa?
4. ¿Qué cambios sufrió y por qué? Qué tipo de cambios- explicar
5. ¿Cuáles fueron sus principales preocupaciones durante ese período?
6. Recuerda a algunos estudiantes, compañeros, rectores

Socialización profesional

7. ¿Cómo planificó sus primeras clases?
8. ¿Quién le ayudó? ¿le sirvió su práctica pedagógica?
9. ¿Cómo realizó su aprendizaje en esa etapa?
10. ¿Cuáles fueron sus preocupaciones? La disciplina, la gestión de la clase, cubrir el programa, dar el libro, llevarse bien con los colegas, estudiantes, ¿padres? ¿Cómo ha cambiado eso?
11. ¿Qué valoraciones positivas y negativas tiene de este período de su vida profesional
12. ¿En qué ha cambiado desde entonces?
13. ¿Cómo eran los profesores de esa época y cómo son los de ahora

Anexo 3. Guion Entrevista Narrativa Maestros 3

Ejercicio profesional

1. ¿En qué lugares ha trabajado? ¿por cuánto tiempo?
2. ¿Qué aprendió de cada uno?
3. ¿En qué lugares ha estado más a gusto, comprometido y por qué?
4. Consejos para un maestro que recién llega a la normal

Desarrollo profesional propio como docente: factores e hitos a destacar

5. ¿Qué aspectos destacada de su desarrollo profesional?
 - Compañeros -Cursos -Experiencias
6. Desde su experiencia didáctica que se debería enseñar con más énfasis para los futuros docentes

Momentos críticos vividos en la carrera profesional:

7. ¿Qué momentos críticos ha tenido en a lo largo de su carrera, trayectoria profesional?
8. ¿Ha tenido etapas en su vida como profesor? ¿Qué ha promovido dichos cambios?

Lugar de trabajo actual

9. ¿Cuándo inició su carrera en la Formación complementaria de la Normal Superior?
10. ¿Cómo ha sido su historia en este lugar?
11. ¿Cómo se concibe como maestro hoy?
12. ¿Qué acontecimientos de su vida profesional, personal, institucional o social lo han llevado a ser el maestro que es hoy?
13. ¿Cuál es su potencial más importante adquirido en sus años de formación de normalistas?

Indagar sobre los acontecimiento de la vida profesional, personal, de la vida de la institución y macrosociales que impactaron en el profesional que es hoy.

Anexo 4. Guion Entrevista Narrativa Maestros 4

Concepciones sobre la disciplina de formación docente

1. ¿Qué es para usted la didáctica de la lengua castellana (del inglés, de la educación inclusiva o las ciencias naturales)?⁴

Enseñanza de la disciplina

2. ¿Cómo ha concebido y realizado la enseñanza de la didáctica de la lengua castellana (del inglés, de la educación inclusiva o las ciencias naturales)?
3. ¿Qué criterios ha tenido en cuenta para enseñar didáctica de la lengua castellana (del inglés, de la educación inclusiva o las ciencias naturales)?
4. ¿Qué saberes, habilidades ha privilegiado en la enseñanza de su disciplina?
5. ¿Cómo ha cambiado con el tiempo sus ideas sobre la enseñanza?
6. ¿Dónde ha aprendido la manera de trabajar que desarrolla?
7. Cuáles son las prácticas que recomienda para la enseñanza lectura y cuáles para la escritura (o de los objetos de cada disciplina del profesor-a)

Amor al trabajo

8. La didáctica de la lengua castellana (del inglés, de la educación inclusiva o las ciencias naturales) ¿ha sido uno de sus amores?
9. ¿Cómo y cuándo se siente buen docente?

⁴ En las preguntas 1, 2, 3, 8 atendiendo al perfil del entrevistado/a, la preguntas se dirigen a una disciplina: didáctica de la lengua castellana, del inglés, de la educación inclusiva o las ciencias naturales.

Anexo 5. Encuesta Semiabierta a Estudiantes

Objetivo específico del instrumento: Identificar los profesores memorables que enseñan didáctica en la Formación Complementaria de las Normales Superiores de Córdoba.

Acerca de tus profesores de formación complementaria, por favor, contesta las siguientes preguntas:

1. Nombra a profesores que consideres ejemplos de buena enseñanza
2. Explica con tres frases breves por qué eliges a estos docentes
3. Proporciona cinco palabras claves que resuman las características de la buena enseñanza de los docentes elegidos
4. ¿De estos profesores que mencionas tuviste aprendizajes que seguirás aplicando en tu vida profesional, personal? ¿Cuáles?

Anexo 6. Tabla de Codificación de Instrumentos y Participantes

EA1: Entrevista Autobiográfica 1

EA2: Entrevista Autobiográfica 2

EA3: Entrevista Autobiográfica 3

EA4: Entrevista Autobiográfica 4

E1: Estudiante 1

E2: Estudiante 2

E3: Estudiante 3

E4: Estudiante 4

E5: Estudiante 5

E6: Estudiante 6

E7: Estudiante 7

E8: Estudiante 8

E9: Estudiante 9

E10: Estudiante 10

E11: Estudiante 11

E12: Estudiante 12

E13: Estudiante 13

E14: Estudiante 14

E15: Estudiante 15

E16: Estudiante 16

E17: Estudiante 17

E18: Estudiante 18

E19: Estudiante 19

E20: Estudiante 20

E21: Estudiante 21

E22: Estudiante 22

E23: Estudiante 23

E24: Estudiante 24

E25: Estudiante 25

E26: Estudiante 26

E27: Estudiante 27

E28: Estudiante 28

E29: Estudiante 29

E30: Estudiante 30

E31: Estudiante 31

E32: Estudiante 32

E33: Estudiante 33

E34: Estudiante 34

E35: Estudiante 35

E36: Estudiante 36

E37: Estudiante 37

E38: Estudiante 38

E39: Estudiante 39

E40: Estudiante 40

E41: Estudiante 41

E42: Estudiante 42

E43: Estudiante 43

E44: Estudiante 44

