

1-1-2009

Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica

Gisou Díaz Rojo

Juliana del Pilar Santamaría Vargas

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Díaz Rojo, G., & Santamaría Vargas, J. d. (2009). Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/632

This is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**CONCEPCIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE
LOS PROFESORES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA
PEDAGÓGICA**

ESTUDIANTES INVESTIGADORES

GISOU DÍAZ ROJO y

JULIANA DEL PILAR SANTAMARÍA VARGAS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA

BOGOTÁ. D.C., 2009

CONCEPCIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA PEDAGÓGICA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Magíster en Docencia**

ESTUDIANTES INVESTIGADORES

GISOU DÍAZ ROJO y

JULIANA DEL PILAR SANTAMARÍA VARGAS

Director: Milton Molano Camargo



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ. D.C., 2009**

**CONCEPCIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE
LOS PROFESORES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA
PEDAGÓGICA**

RECTOR

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo

VICERRECTOR ACADÉMICO

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Hno. Alberto Prada Sanmiguel

MACROPROYECTO

Discursos y Prácticas Pedagógicas de Maestros en Distintos Niveles de la Educación

DIRECTOR DEL PROYECTO

Milton Molano Camargo



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA

BOGOTÁ. D.C., 2009

CONTENIDOS

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
1. LA PREGUNTA	9
1.1. Antecedentes	9
1.2. Planteamiento del Problema	11
1.3. Objetivos	11
1.4. Justificación	12
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. La Formación Docente	14
2.1.1. Concepciones acerca de la Formación	14
2.1.2. Mirada Histórica de la Formación y la Docencia	16
2.1.3. Contexto Histórico y Políticas de Formación de los Profesores en Colombia	20
2.1.4. Modelos y Tendencias de Formación Docente	26
2.1.5. Algunas tensiones en la formación de los profesores	29
2.2. La Identidad Docente	31
2.2.1. El Concepto de Identidad Docente	31
2.2.2. El Reconocimiento	34
2.2.3. La Calidad de Vida	35
2.3. El Profesor como Investigador	37
2.3.1. La Reflexión en los Docentes	37
2.3.2. La Investigación-Acción: una práctica reflexiva	39
2.4. La Narrativa	41
2.4.1. La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación	42
2.4.2. Los Relatos Narrativos y la Autobiografía	43
2.4.2.1. La Autobiografía, aspectos principales	44
2.4.2.2. La Autobiografía, desarrollo del género.	45
2.4.2.3. La Autobiografía, una mirada desde la filosofía	46
2.4.2.4. La Autobiografía y la formación de los profesores	48
2.4.3. La Investigación Narrativa y la Formación-Reflexión de los profesores	49
3. MARCO METODOLÓGICO	51
3.1. Enfoque de la Investigación	51
3.2. Población y Muestra	52
3.2.1. Población	52
3.2.2. Muestra	52
3.3. Recolección de la Información	53
3.3.1. Lectura y Selección de las Autobiografías	53
3.3.2. Entrevistas biográfico-narrativas	54
3.4. Análisis de la Información	56
3.4.1. Propuestas generales	57
3.4.2. Propuesta Integradora para el análisis	60

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	70
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	86
5.1. Conclusiones	86
5.2. Prospectiva	88
5.3. Recomendaciones	89
6. EPÍLOGO: Y OTRO RELATO MÁS.	91
BIBLIOGRAFÍA	101
ANEXOS	106
Anexo 1. Instrumento de recolección de la información. Autobiografía 1: P.	106
Anexo 2. Protocolo de entrevista # 1	111
Anexo 3. Instrumento de recolección de la información: Entrevistas narrativas en profundidad: P.	114
Anexo 4. Ejemplos de codificación y sistematización de la información realizados con Atlas.ti	125

RESUMEN

Este trabajo describe un ejercicio de investigación que profundiza sobre las reflexiones de los docentes en torno a sus procesos de formación. Tiene como objetivo interpretar las concepciones y reflexiones acerca de la formación de los profesores presentes en las narrativas pedagógicas de los cursantes de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2007- II).

La metodología empleada es de corte cualitativo, de orden hermenéutico y desde la perspectiva biográfico-narrativa. La muestra estuvo compuesta por nueve cursantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2007- II) quienes brindaron los relatos analizados. Las herramientas narrativas empleadas para la recolección de la información fueron la autobiografía y la entrevista narrativa en profundidad, las cuales se analizaron empleando elementos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss) e identificando estructuras, significados y funciones de las narrativas.

Los resultados proponen los elementos comunes encontrados en los relatos a través de códigos, categorías axiales y una categoría central, los cuales dan cuenta de las concepciones acerca de la formación que tienen los profesores que participaron en la investigación, y apuntan a la interpretación de las funciones narrativas presentes en los relatos que permiten comprender las reflexiones que hacen los profesores relacionadas con su formación.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias actuales de la sociedad y del mundo cambiante requieren de docentes capacitados, preparados sólidamente para estos desafíos y con el interés y la motivación para reflexionar y transformar sus propias prácticas pedagógicas.

Por lo anterior, se considera importante analizar las concepciones y reflexiones acerca de la formación de los profesores, para ello se tuvo en cuenta los diferentes conceptos que se han construido en torno al tema tanto desde lo teórico- histórico, como desde las narrativas y reflexiones de los docentes.

En este sentido, se destaca el concepto de formación docente (Messina, 1999) entendido como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, competencias, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función; también es concebida como los procesos o funciones destinados a crear ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de los maestros.

Se reconoce que la formación de los profesores incluye: la formación inicial y la formación continua; y dentro de cada uno de estos procesos intervienen elementos tales como las instituciones y espacios orientados hacia la formación docente; el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica y el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y el saber específico.

Con el fin de indagar sobre los procesos de formación de los profesores, tuvimos en cuenta el enfoque de investigación biográfico narrativo, el cual se interesa por darle voz a los profesores, posibilitando el acceso a la información para conocer de manera profunda el proceso educativo.

Las narrativas utilizadas en este tipo de investigación constituyen un mecanismo de reflexión de los docentes sobre su vida profesional a través del cual se pueden apropiarse de sus experiencias vividas para adquirir nuevas comprensiones de sí mismos que contribuirán a su desarrollo personal y profesional.

Relacionado con este tema podemos decir que el estudio de la narrativa comprende la forma en que los seres humanos vivimos el mundo (Connelly y Clandinin, 1995), y que a

través de ellas se puede comprender la educación como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, lugar donde los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y las de los otros.

El presente trabajo se centra en dos objetivos específicos, el primero es identificar las ideas, los motivos, los momentos, los espacios y las personas que intervienen en la formación de los profesores, presentes en los relatos de vida de los maestrantes, y el segundo, comprender el significado de las reflexiones de los maestrantes acerca de su formación a partir de los relatos de vida pedagógica.

El trabajo se organizó en seis capítulos: Capítulo 1: La Pregunta , donde se señalan los antecedentes, el planteamiento del problema y los objetivos; Capítulo 2: Marco Teórico, presenta las referencias teóricas y conceptuales relacionadas con cuatro temas que consideramos centrales en la investigación: formación docente, identidad docente, el profesor como investigador y las narrativas; Capítulo 3: Marco Metodológico el cual describe el enfoque investigativo, el proceso de recolección de la información y la propuesta de análisis, Capítulo 4: Análisis y Resultados, muestra la forma en que se interpretó la información a partir de la propuesta de análisis: basada en elementos de la teoría fundamentada y las estructuras, significados y funciones de la narrativa. El Capítulo 5 señala las Conclusiones y Recomendaciones de la investigación. Por último el Capítulo 6: Epílogo: “y otro relato más”, presenta una narrativa final que recrea las voces de los investigados desde sus concepciones sobre la formación presentes en los relatos.

1. LA PREGUNTA

1.1. Antecedentes

Para dar una mirada respecto a lo que ha pasado con la investigación sobre formación docente se tuvo en cuenta el estado del arte de Messina (1999). La lectura de las investigaciones incluidas en el estado del arte permite informar que la investigación acerca de la formación docente, aunque escasa y marginal en el conjunto de la educación, ha implicado una contribución significativa a la creación de otra manera de hacer investigación. Además, desde esta área se han hecho gran parte de los aportes a la construcción/reapropiación de una metodología de reflexión desde la práctica, la cual, a su vez, ha nutrido tanto la práctica de los talleres de formación de educadores como la teoría de la formación docente.

De igual forma, Messina (1999) afirma que las investigaciones acerca de la formación docente han permitido alterar algunas opiniones, conceptos y políticas educativas relacionadas con los educadores, en este sentido las investigaciones han contribuido a fortalecer la profesión docente y la capacidad política y epistemológica de los profesores, considerados como colectivo docente.

Según el discurso educativo que se plantea a partir de las investigaciones en formación docente, la formación remite a estructuras institucionales antes que curriculares en su versión más restringida. Las investigaciones también concuerdan con que los cambios en formación son antes que los institucionales, de igual forma que la dimensión interpersonal de la formación es la otra cara de la institucional y que esas diferencias son analíticas. (Messina 1994)

Para la autora, las investigaciones sobre la formación docente muestran que la cultura de la formación es una con la de la escuela, y que el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados. Además, las investigaciones dan cuenta de los climas institucionales y de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones de formación inicial.

Otras investigaciones manifiestan que, o bien “no existen” políticas de gobierno para la formación docente inicial, o bien estas son inadecuadas, gran parte de estos trabajos señalan que existen “lagunas” de información en este campo (Messina, 1994).

Por otra parte, señala la autora que hay investigaciones que permiten apreciar que los profesores en ejercicio cuentan en su mayoría con títulos habilitantes y que continúan realizando cursos de perfeccionamiento. Las mismas investigaciones detectan severos problemas en el ejercicio de la profesión docente, con indicadores tales como escaso tiempo de preparación de clases, reducido interés por permanecer en la profesión docente, escasa satisfacción profesional; así mismo, reconoce carencias en la formación de los docentes en ejercicio, ya que estos tienden a identificarse con el objetivo de enseñar a los niños y no de que estos aprendan.

Las referencias a los sindicatos docentes y a los movimientos de profesores están ausentes en la mayoría de las investigaciones; sólo en unas pocas se reivindica el papel de estos en la formación docente.

La impresión general que deja este estado del arte es que, si bien las investigaciones develan acontecimientos importantes de la formación, continúa predominando un enfoque que investiga acerca de la formación docente y que no realiza investigación en formación docente, aunque se han dado pasos en ese sentido. La mayoría de los centros de formación y de las escuelas sigue en la vieja lógica del paradigma de la transmisión de conocimientos, donde la investigación no es un elemento estructurante de la práctica de la formación docente, ni de la práctica educativa general.

También se tuvo en cuenta la revisión de algunas tesis de investigaciones que se han llevado a cabo en la facultad de Educación de la Universidad de La Salle, desde dos temáticas, en primer lugar, investigación narrativa y relatos de vida y en segundo lugar, referentes al tema de la formación docente.

Entre las cuales se puede mencionar:

- “Historia de vida: una propuesta para identificar estilos de enseñanza”, trabajo de investigación realizado en el año 2008, con el cual se identificaron nuevos rasgos de estilos de enseñanza, a través de relatos de vida y se contrastó la historia de vida con otras técnicas de recolección de la información, la observación sistemática y la entrevista en

profundidad, para así comprender los aportes que ofrece la historia de vida en la investigación de estilos de enseñanza.

- “Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente” (2008). Trabajo en el cual se analizaron las prácticas pedagógicas investigativas como parte esencial de la formación docente en la licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle desde la relación competencia pedagógica-pensamiento crítico y su concepción desde el currículo.

1.2. Planteamiento del Problema

Luego de indagar acerca del tema de la formación de los profesores a través los relatos de vida pedagógica, se encontraron algunos cuestionamientos: cuáles son las concepciones acerca de la formación, cómo fueron formados como profesores aquellos profesionales en otras áreas, qué investigaciones se han hecho en América Latina y Europa sobre formación docente. De acuerdo con estos interrogantes se planteó la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las concepciones acerca de la formación de los profesores presentes en los relatos de vida pedagógica de los cursantes de Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle (cohorte 2007- II)?**

1.3. Objetivos

Objetivo General

Interpretar las concepciones y reflexiones acerca de la formación de los profesores presentes en las narrativas pedagógicas de los cursantes de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2007- II).

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las ideas, los motivos, los momentos, los espacios y las personas que intervienen en la formación de los profesores, presentes en los relatos de vida de los maestrantes.
- ✓ Comprender el significado de las reflexiones de los maestrantes acerca de su formación a partir de los relatos de vida pedagógica.

1.4. Justificación

La posibilidad de realizar una investigación sobre el tema de formación docente, una interesante oportunidad para reflexionar sobre el quehacer de los profesores y vislumbrar alternativas de transformación en sus prácticas.

El abordar un tema como el de la formación docente, permite indagar sobre diferentes concepciones, representaciones e imágenes y reconstruir las experiencias personales, narrativas pedagógicas relacionadas con los modos de aprender y de enseñar de los profesores. En consecuencia, el ejercicio investigativo fue de gran importancia puesto que permitió analizar aquellas marcas del pasado que con el tiempo se han convertido en elementos estructurantes de la labor docente y a la vez rescató las voces de los profesores, dándole sentido a sus experiencias pedagógicas.

Este proyecto de investigación aporta conocimientos a las facultades de educación y a los profesionales de la docencia ya que constituye una fuente de consulta y una aproximación al tema de la formación de los profesores en el contexto colombiano.

Por otra parte, el proyecto tiene relevancia en la medida en que pone en práctica una de las nuevas alternativas de investigación en educación: la investigación biográfico-narrativa, la cual cada día adquiere mayor impacto, permitiendo hacer de las narrativas una

herramienta para reconstruir las prácticas pedagógicas y reflexionar en torno a ellas, con el objetivo de generar cambios e innovar el quehacer y saber pedagógico.

Además, con las actuales políticas de educación, tanto nacionales como internacionales, los países de América Latina y el Caribe necesitan realizar reformas a los sistemas educativos con el objetivo de modernizar el sistema y responder a la situación cambiante de la sociedad actual, objetivo que es posible a través de la investigación biográfico-narrativa en cuanto permite generar reflexiones sobre diferentes temáticas relacionadas con la educación enfocadas a mejorar la calidad, generar reformas y transformaciones educativas, teniendo en cuenta el contexto actual colombiano, y lo más importante, permite la reivindicación de los sujetos, sus voces, sus rostros y sus historias.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Formación Docente

2.1.1. *Concepciones acerca de la Formación*

Para Rafael Flórez (1994), el concepto de *formación*, se presenta como principio unificador y se asume como proceso de humanización, misión y eje teórico de la pedagogía, expresa que “el concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, hoy en día no es sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción, más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son medios para formarse como seres espirituales. La formación es lo que queda, es el fin perdurable, a diferencia de los demás seres de la naturaleza, “*el hombre no es lo que debe ser*”, como decía Hegel, y por eso la razón de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper lo inmediato y lo particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces” Flórez (1994:109). Bajo esta definición de formación se le da importancia al rol del docente haciendo referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de las personas a las que educa y con las que se educa cotidianamente.

Otra concepción sobre formación, propuesta por Humberto Quiceno (Citado por Bravo Molina, 2002) hace alusión al concepto de formación teniendo en cuenta a Juan Jacobo Rousseau, quien afirma que la formación no debe ser entendida como el simple acto de ir a la escuela y de estudiar o tener una profesión definida, más bien, la formación debe ser entendida como una forma de tomar conciencia y comprender desde el pensamiento y la imaginación la educación del hombre antes de que ésta se lleve a cabo.

Por otra parte se puede ver cómo Araceli de Tezanos (Citada por Bravo Molina, 2002), a partir de las concepciones de educación en Juan Amos Comenio y Jhon Dewey, realiza una reinterpretación del concepto de equidad y calidad de la educación y reconoce la importancia de la pedagogía como el saber que le da identidad cultural e intelectual en la

formación de los maestros. La autora afirma que la formación es la que de alguna manera genera pautas en el accionar cotidiano de los docentes y por esta razón los procesos de formación de los profesores, son motivo de cuestionamiento y han sido objeto de estudio hace ya más de veinte años en América Latina. Para Araceli de Tezanos, en el proceso formativo se encuentran cuatro elementos constitutivos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimientos y afirma que de la forma como se articulen estos conceptos o el énfasis que se le dé a cada uno de ellos, depende en gran medida las tendencias relacionadas con los contenidos de la formación y las estructuras curriculares en las cuales se expresan. El saber de los maestros, implica entonces, una relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, esta relación es para Tezanos un aspecto fundamental en la formación de los profesores, pues es su saber el que transforma y lo hace parte del grupo de los que saben enseñar.

Para Francisco Imbernón, docente investigador de la Universidad de Salamanca (Citado por Bravo Molina, 2002), el tema de la profesión y de la formación docente ha sido un asunto importante desde hace algún tiempo, pero sobre todo en los últimos diez años ha cobrado mayor interés. Según el autor, con el paso del tiempo han ido pasando a un segundo plano las concepciones racional técnicas y reduccionistas de la educación y de la formación docente para pensar en una formación para la innovación educativa, es decir, que tenga en cuenta la indagación de nuevas ideas y que proponga nuevas alternativas que aporten a la solución de situaciones problemáticas de la práctica. En este enfoque el papel del docente ha cambiado, el profesor ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que es un profesional activo y crítico que participa en el verdadero proceso de innovación de manera dinámica y flexible a partir de las necesidades de su entorno y su realidad.

Desde la perspectiva de Messina (1999), la formación del profesorado es vista como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, competencias, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función; también es concebida como los procesos o funciones destinados a crear ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de los maestros. En este sentido, se puede decir que se articula y potencia simultáneamente el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo. Además, afirma que la formación de los profesores incluye: a) la formación inicial

y la formación en servicio o continua como dos momentos de un único proceso; b) instituciones y espacios reconocidos públicamente y orientados hacia la formación docente; c) el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica y el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; d) las condiciones socioeconómicas tanto del maestro como de la escuela, cada una de las cuales posee problemáticas particulares que repercuten en la práctica cotidiana en el aula y posiblemente, impiden su transformación.

Por lo anterior, se puede decir que el quehacer de los docentes como profesionales de la educación supone tomar decisiones para responder a las necesidades del contexto, lo cual requiere de una sólida formación disciplinar, pedagógica y cultural, que más que centrarse en asuntos específicos de las disciplinas prepare a los docentes para enfrentar las problemáticas que se viven en la práctica, rompiendo con los esquemas tradicionales y proponiendo alternativas innovadoras, además, es importante tener en cuenta el componente pedagógico como eje central de la formación y el trabajo en equipo que permita hacer de las experiencias en el aula una oportunidad de transformación y aprendizaje, así como la construcción de currículos adecuados de acuerdo con las condiciones de las poblaciones y la implementación de contenidos más pertinentes para los contextos contemporáneos.

2.1.2. Mirada Histórica de la Formación y la Docencia

La formación humana desde las culturas milenarias ha estado asociada a métodos, didácticas y disciplinas en busca de su propia exaltación. Para empezar, se puede mencionar a Grecia, lugar cuna de la “paideia, es decir la educación como cultura” (Quiceno, 2000). Allí, la mirada de la formación se desenvuelve entre dos actores, por un lado el pedagogo quien generalmente tenía como condición la esclavitud, su oficio consistía en conducir a los niños a la escuela, reuniones o paseos, y por otro lado se encontraba el maestro quien se encargaba de enseñar o instruir en las ciencias, las artes y el manejo corporal.

Los romanos por su parte, traducen la palabra paideia por *humanitas*; es decir, lo que es necesario para llegar a ser hombre, sobre esta idea Roma constituye su concepción de educación. Jaramillo (2002), considera que uno de los más grandes contrastes entre el sistema pedagógico griego y el romano se puede ver en el papel formativo que cumple la

familia, pues aunque también existió el esclavo preceptor, desde los primeros años los padres intervenían directamente en la educación de los jóvenes romanos.

Con el transcurrir del tiempo los procesos de formación fueron acogidos por la Iglesia, las personas guías de este proceso eran monjes y los principios rectores de estos se dirigían a la formación espiritual, la vida religiosa y el recogimiento contemplativo de la santidad, la difusión del libro sagrado, la Biblia, en su lectura cotidiana y en su conocimiento. Se otorgaba alta dignidad al maestro, en ocasiones se les ponía por encima de los padres, pues los padres se limitan a dar la vida, mientras que el maestro prepara para un mundo futuro (Cohen, citado por Jaramillo 2002).

En el siglo XV, a finales de la Edad Media nace la “formación docente” como labor pública, el pedagogo en este caso pasó de doméstico y religioso a persona de método, por lo tanto cualquier persona no podía ejercer esta noble actividad. Durante esta época también se fundan importantes universidades en Europa: Boloña (1158), Oxford (siglo XI), París (1181), entre otras. El núcleo de la formación de las universidades fue la llamada Escuela de artes, es decir, aquella en la cual se enseñaban las siete artes liberales (Jaramillo 2002).

Posteriormente, durante el siglo XVII se centra la educación en nuevos ideales, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de organización escolar que respondían a las exigencias de la vida social y del desarrollo de las ciencias. Como se inicia la era de la ciencia, la pedagogía tiende a hacerse científica tanto en los métodos, como en el contenido que dará a la enseñanza.

El método o didáctica, como lo plantea Comenio era enseñado por una persona especial a la que se le dio el nombre de MAESTRO o PROFESOR, quien a su vez de manera restringida replicaba su saber a los otros. Por lo tanto, el método generaba reflexión ante cualquier acción y esto a su vez lleva a considerar que una persona educada en ese momento era alguien con sentido perceptivo para observar el mundo y la naturaleza.

Aparece también Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y de la enseñanza popular. Los maestros de las escuelas eran personas de bajos recursos, dispuestos a aceptar cualquier oficio y que además presentaban serias deficiencias tanto en clase como en su vida personal. Para hacerlos dignos de su ministerio necesitaban una formación que no se limitaba solo al nivel profesional sino que en cada uno

de ellos alcanzaba al hombre y al cristiano. Por esto, San Juan Bautista de La Salle se propuso que los maestros fueran un ejemplo para los alumnos. (Díaz, 2009).

Durante el siglo XVIII época de la Ilustración, se reconoce la importancia que tienen las experiencias para la formación humana contemplando la premisa de que todo joven para ser hombre debía pasar por experiencias previas que le educaran su carácter, cuerpo y alma; la persona encargada de dirigir este proceso se caracterizaba por ser un hombre civilizado, culto, guía espiritual y moral.

Tiempo después, Rousseau plantea la importancia de las madres y las mujeres dentro de los procesos de educación infantil, retomando con esta acción concepciones como afecto, alteridad, fraternidad y nacionalidad, lo que lo llevó a definir como propósito educativo el llegar a ser hombre. En su obra el Emilio o La Educación, Rousseau señala que el hombre es una instancia espiritual y biológica organizada y sistematizada de manera similar a la naturaleza, llevándolo a centrar sus esfuerzos en una educación que busca generar un hombre no corrompido por la sociedad. Afirma que lo más valioso del hombre es el sentimiento y no la razón (Jaramillo 2002).

Otra figura importante para la pedagogía fue Herbart, quien propone crear un sistema pedagógico cerrado, sistemático, rigurosamente científico y de base intelectualista. Para este autor, el educador debe integrar elementos dispersos, como los que lleva el alumno cuando se inicia el proceso de instrucción analítica: debe partir de lo que ya sabe, y de los conocimientos que han adquirido o elaborado en su entorno doméstico y en su cotidianidad. Educar es entonces integrar, reunir elementos que pueden aparecer dispersos, aislados para formar un proyecto formativo. La formación como integración de elementos previos no podría ser asunto exclusivo de un maestro, con respecto a un alumno. Formar es ayudar, guiar a que el otro, el niño, el adolescente, el individuo se forme, indicándole cómo hay que tomar conciencia de los elementos aparentemente dispersos con los que llega al proceso formativo (Bedoya 2005).

Según Herbart, el educador debe estructurar de tal modo el proceso de instrucción que éste se convierta en un verdadero proceso de investigación: no enseñar en el sentido de sólo exponer conocimientos fijos ya elaborados o investigados por otros. Como ocurre cuando se hace una presentación de la materia de enseñanza y se evita a los alumnos el esfuerzo de construirla por sí mismos. Es decir, que el educador tiene que buscar el camino menos

peligroso para preparar del mejor modo posible la capacidad de investigar y despertar en todos los sentidos el sentimiento que impulsa al alma hacia los problemas singulares. Investigar implica que los jóvenes que están formándose, lean y hagan algo por sí mismos, que estén en permanente búsqueda y que aprovechen los conocimientos que les brinda su contexto (Bedoya 2005).

Para el siglo XIX la mirada entorno al docente se centra a un saber múltiple que se expresa en saber decir, saber analizar y saber interpretar, convirtiendo la pedagogía en una acción discursiva crítica, razón por la cual los estudios de la misma tomaron una conciencia investigativa, tal como lo plantea Humberto Quiceno (2008), quien propone que en esa perspectiva se entendió a la educación como un objeto en donde el hombre y la sociedad están involucrados y que no pueden ser explicados sino por la intervención de distintas ciencias y disciplinas. Esta concepción de la educación planteada en el siglo XIX la llevó a convertirse en ciencia para luego hacer parte de los currículos universitarios, el referente más fuerte de esta movilización intelectual se vivió en Alemania.

Posteriormente, a principios del siglo XX los estudios de Durkheim proponen al individuo como ser social vivo producto de la historia, por lo tanto la sociedad se convierte en el horizonte de trabajo de la educación, dando la opción a los docentes de la época para que a partir de su desarrollo pedagógico, traspasaran las barreras de las necesidades y se ubicaran en las condiciones que median estos acontecimientos humanizadores. Por su parte Dewey, presenta la alternativa de concebir a los sujetos no sólo como seres sociales tal como lo plantea Durkheim, sino que contempla la posibilidad de involucrar la mirada científica al análisis pedagógico, considerando al sujeto como ser con experiencia y en constante experimentación, fundamentos decisivos en el estudio de los cambios educativos. La perspectiva de docente a partir de esta reflexión, implica una actitud de reconocimiento colectivo y subjetivo en donde la interacción e intercambio fluyen de lo global a lo local y viceversa demostrando que no sólo la escuela es la encargada de la formación.

En este mismo siglo encontramos las Teorías Críticas, las cuales, acordes con las circunstancias de las rupturas conceptuales y los nuevos paradigmas, ponen a la educación no solo desde la relación vida y mundo, sino que invitan al análisis que engrandece el instante mismo de educar. Con las pedagogías críticas se busca, según Maldonado (2008), incorporar a los docentes como sujetos investigadores concibiendo la educación como una

opción para los empobrecidos que rescata el sentido humano de la profesión, haciendo una comprensión de sí mismos y de los demás. En este sentido se dice que las pedagógicas críticas proponen discursos de resistencia, que no son ajenos a la izquierda, a la iglesia o a los movimientos pedagógicos que están en desacuerdo con la mano de obra barata y dócil y contra las tecnologías del poder y que además propone el cuestionamiento del conocimiento con el propósito de comprenderse críticamente a sí mismo, así como a la relación de uno mismo con la sociedad, de modo que las visiones de mundo y los conceptos de sí, son construidos, lo cual hace de la educación una poderosa oportunidad de cambio social progresivo (Giroux, 1991, citado por Kincheloe 2001).

Esta idea de la educación como oportunidad de cambio social, en el contexto colombiano fue analizada en por el Movimiento Pedagógico Nacional, surgido en la década de los 80, el cual abrió nuevos referentes sobre pedagogía, política educativa, didáctica, formación y métodos de enseñanza, buscando dar un lugar al trabajo del maestro y reconociendo su papel cultural y político. También, aparecen otros dos grupos de investigación sobre educación y pedagogía, uno originado por profesores de la Universidad Nacional, con un enfoque hermenéutico y comunicativo, influenciado por la escuela de Frankfurt, y el otro grupo “ Historias de las prácticas pedagógicas “ (con raíces en las universidades de Antioquia, Valle y Pedagógica de Bogotá), al que le interesó el compromiso de los de los maestros con la defensa de la educación pública y sus aportes a la comprensión y transformación de la sociedad a través de proyectos pedagógicos alternos producto de la corrección y crítica de las propias prácticas (Maldonado 2008).

2.1.3. Contexto Histórico y Políticas de Formación de los Profesores en Colombia

Según el estado del Arte de Eduardo Fabara Garzón (2004), en el cual se da una mirada histórica y política sobre la situación de la formación docente inicial en Colombia y otros países latinoamericanos, y analizando específicamente la situación para Colombia, se encontró que a lo largo de la historia los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, o bien en su papel como promotor de valores liberadores o su compromiso con los valores tradicionales y el mantenimiento del orden social. En este

sentido se hará un breve recorrido por algunos sucesos importantes en la historia de la formación docente en Colombia de los siglos XX y XXI (comienzos).

En 1917 se vio la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: así, se comenzó a exigir la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y la capacidad del aspirante. Durante este mismo año, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico, el cual contó con una variada participación de actores de la educación, desde altos directivos, hasta maestros de escuela primaria. Este congreso buscó reformar las Escuelas Normales y se apoyó en ideas relacionadas con la degeneración de la raza y con la moral biológica. Recomendó la contratación de profesores extranjeros expertos en pedagogía; modificó el plan de estudios, en general y estableció un diagnóstico del panorama educativo colombiano. Se puede decir que este Congreso fue el punto de partida para la creación del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que abrió sus puertas en 1927 bajo los esfuerzos de la pedagoga Alemana Francisca Radke. En los años posteriores, los esfuerzos educativos se concentraron en la modificación de la instrucción pública y modificación de los planes de estudio. El IPN tuvo como antecedente importante la escuela Normal de Instructores, creada en 1904, que resultó fundamental para la enseñanza normalista, y los fundamentos en hondos valores religiosos y en la guía de enseñanza de los hermanos de la Salle (Fabara 2004).

Años más tarde, específicamente en 1936 se dio una reforma en la educación colombiana lograda por la Ley Orgánica de la Universidad, en la cual se le quitó el monopolio de la educación a la iglesia y se le devolvió al Estado, proponiendo la utilización de nuevos métodos de las ciencias experimentales que dieran paso a las transformaciones que en este tiempo requería el país, además por el afán de secularizar el pensamiento de los colombianos de las generaciones anteriores, surge en el año de 1945 del Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional, del cual se derivó también la facultad de derecho, en 1948 se crea la academia y la revista colombiana de Filosofía por parte de Adalberto Botero y Abel Naranjo Villegas, y en 1953 aparece la Universidad Pedagógica Nacional, como resultado de la fusión del Instituto pedagógico Nacional y las facultades de educación, en la

actualidad una de las principales instituciones encargadas de la formación de los profesores de nuestro país (Ramírez 2008).

En 1959 se funda la facultad de sociología de la Universidad Nacional, la cual promueve ampliamente la investigación, comprometida con el beneficio a los sectores populares, cuya práctica se postula en la Investigación acción Participativa. Con la I.A.P aplicada a la educación se trabaja por una pedagogía comprometida con los pobres, y se convierte a los sujetos investigados en protagonistas de su proceso de formación, como debe ser en un proceso de enseñanza-aprendizaje emancipador. En esta línea vale la pena destacar la aparición de organizaciones no gubernamentales enfocadas en el paradigma de la pedagogía liberadora, Dimensión Educativa y el CINEP creada en 1972, con el objetivo de trabajar por la edificación de una sociedad más humana y equitativa. En 1982, es lanzado por FECODE el Movimiento Pedagógico Nacional, el cual se ha centrado en la discusión acerca de la función social de la educación pública y la responsabilidad del Estado con ella, proponiendo a la vez la figura del profesor como un sujeto crítico y transformador, capaz de suscitar en sus estudiantes un pensamiento reflexivo respecto a su realidad (Ramírez, 2008).

Para abordar el tema del profesor crítico e investigador se tuvo en cuenta algunas palabras de la ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia (1979) de Olga Lucía Zuluaga donde señala: "...esta vida institucional de la pedagogía y el maestro ha sido hasta el momento un impensado en nuestra historia, un silencio donde otras posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación". Esto significa entonces una invisibilización, una exclusión y una consideración instrumental de la pedagogía en los análisis sociales e históricos sobre la constitución como sociedad, lo que podría ser una mirada pobre sobre la historia cultural.

En ese momento Zuluaga plantea la necesidad de recomponer la mirada sobre el maestro, de agente de ideología, de simple transmisor de conocimiento, el maestro pasaba a ser un agente de cultura, agente cuya relación con la cultura, por efectos históricos, se había reducido al método de enseñanza, simplificando la complejidad de la relación entre la enseñanza, como campo de saber y como práctica, con el lenguaje y los saberes.

Se inicia de esta manera un proyecto: "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia" que se proponía recuperar la práctica pedagógica y de su historicidad desde dos

acciones distintas: primero, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en la sociedad (para desde allí analizar sus procesos de formación y poder iniciar un proceso de sistematización y reconceptualización del discurso pedagógico) y segundo, desde una perspectiva más política, rescatar la práctica pedagógica desde su proyección social, lo que significaba rescatar para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica (el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico).

La adopción del concepto de saber ofrece desde esa mirada, múltiples posibilidades para pensar la pedagogía en la perspectiva de su constitución como disciplina: de esa manera, el saber permite explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, y también pensar la relación de la práctica pedagógica con la didáctica, su campo de aplicación y articulación con los saberes enseñados.

Viendo la práctica pedagógica como práctica discursiva, se establecía una relación entre la institución educativa, el maestro y el discurso pedagógico como núcleo de los análisis históricos y de los procesos de sistematización teórica. La pedagogía no debía entenderse sólo desde su dimensión instrumental ligada al método, como práctica cotidiana y el quehacer del maestro en el aula, sino que también era una práctica discursiva, y por tanto, una práctica que producía objetos de saber, conceptos, nociones; una práctica que adquiría materialidad en una institución social y que había producido un nuevo sujeto social, el maestro.

Noguera propone que hoy en día, la pedagogía continua siendo un saber sometido. Para las políticas educativas, la educación es un asunto de la agenda económica y la pedagogía forma parte de esa caja misteriosa que es aquello que acontece en la escuela. Podría decirse entonces que el problema educativo es de eficacia, eficiencia y rentabilidad, y la educación un asunto de gestión y evaluación en donde la calidad se ha vuelto el objetivo central. En los últimos años se nota de manera evidente la prevalencia de la economía y la administración educativas como nuevas disciplinas que rigen y gobiernan a la pedagogía.

La opción de la recuperación de la pedagogía como saber se presentaba como una propuesta de lucha contra la imposición de un modelo educativo sustentado en los resultados científicos de la teorías conductistas del aprendizaje, en las elaboraciones

tecnológicas del diseño instrumental y en los avances de la teoría de sistemas. Con base en estos fundamentos, el Ministerio de Educación puso en marcha, sobre el año 1975, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la educación, inició la reestructuración del ministerio y del Sistema Educativo Nacional (Decreto-Ley 088 de 1976) e impulsó el proceso de reforma curricular (Renovación Curricular, Decreto 1419 de 1978).

Como respuesta a los intentos gubernamentales de aplicación de la tecnología educativa y el diseño instruccional, la Federación Colombiana de Educadores, varios maestros de base, investigadores y docentes universitarios interesados en la educación, dieron inicio a un amplio debate nacional dentro del cual se fueron consolidando diversos grupos de investigación, se hicieron visibles diversas experiencias innovadoras desarrolladas por maestros de distintas regiones del país y se consolidó toda una infraestructura académica que sustentó la discusión: revistas especializadas, centros de estudios e investigaciones, conversatorios, eventos, foros entre otros tipos de encuentro para la discusión en todo el país. De esta manera los maestros empezaron a reclamarse como trabajadores de la cultura, como intelectuales.

Después de veinte años de la experiencia del Movimiento pedagógico de los maestros colombianos, y con las pretensiones de las políticas educativas actuales de reducir la educación y la enseñanza a simples procesos operativos considerados en términos de factores asociados al desempeño del estudiante y valorados en función de la eficiencia y la eficacia de los resultados, la pedagogía continúa siendo un saber subordinado, por eso hablar desde ella e insistir en su reconceptualización sigue siendo un ejercicio político.

Al iniciar la década de los 90 se empezó a mirar con mayor relevancia la profesionalización de los docentes y concebirlos como agentes principales en el proceso de educativo, situación por la cual se dieron cambios significativos respecto a la educación en general y los procesos de formación del profesorado. Es así como en 1991, el país conoce una nueva Constitución que reemplazó la de 1886, la cual sentó las bases para la promulgación de la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994, a partir de la cual se comienza a escribir un nuevo capítulo en la historia de la educación colombiana, capítulo que aún no concluye, y que está afectado por discontinuidades y virajes abruptos que, después de su promulgación ha padecido, especialmente, en el nivel de la educación superior y la formación del profesorado (Fabara, 2004).

Con la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994, se fijan algunos parámetros para el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de Educación y para la reestructuración de las normales, que será condición legal para el ofrecimiento a la comunidad, de programas que otorguen títulos para ejercer la profesión docente. De igual forma, sigue relacionando el ascenso en el escalafón, con la cualificación y perfeccionamiento de la formación. Así mismo, la Ley sienta bases para la cooperación de las instituciones de formación del profesorado en la presentación de propuestas de políticas educativas del Ministerio de Educación y en el asesoramiento de aspectos científicos y técnicos.

Así, el decreto 272 de febrero de 1998 y el decreto 3012 de Diciembre de 1997 reglamentaría las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216) y se convertirían en referentes de primer orden para las nuevas propuestas de formación que, en consecuencia, se sustituyeron los antiguos programas ofrecidos, especialmente en las Facultades de Educación y las Normales Superiores, las cuales en lo sucesivo, seguirían siendo unidades de apoyo a la formación inicial de docentes y se eliminaron bastantes programas de formación tecnológica que se ofrecían de manera indiscriminada (Fabara 2004).

Según Francisco Cajiao (Citado por Calvo 2004), respecto a los últimos decretos relacionados con el tema de la formación docente en Colombia se pueden observar las siguientes consideraciones:

Debido a los problemas de fragmentación y multiplicación de títulos y de carencia conceptual, identificados en las investigaciones sobre formación docente que se han llevado a cabo en la década de los noventa, los decretos han puesto a las instituciones a pensarse a sí mismas de manera articulada con su misión, visión y responsabilidad social. En otras palabras se puede decir que a través de la exigencia de la norma se encuentra una posibilidad para ofrecer programas de mejor calidad y que de esta forma la pedagogía encuentra una visión más clara para su reconocimiento como saber propio del docente.

También se nota una tendencia a la discontinuidad, por ejemplo con la derogación abrupta del decreto 272 (por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias) por el 2566 de 2003,

sin existir una evaluación de impacto y sin conocerse los primeros egresados de los nuevos programas. A pesar de la Resolución 1036 de 2004, que vuelve a definir la formación de educadores, se generó una situación de incertidumbre en las facultades, al no conocer con certeza las nuevas orientaciones. Sin embargo esta situación no es del todo nueva, pues durante la historia de la formación del profesorado, se ha visto cómo se pasan inadvertidos los logros y se plantean nuevos horizontes, según el partido o colectividad en el poder.

2.1.4. Modelos y Tendencias de Formación Docente

Luego de observar la perspectiva histórica, se presentan algunas tendencias en torno a la formación de los profesores, las cuales han sido pensadas a partir de diferentes proyectos epistemológicos.

La concepción de los procesos de enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del modelo proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro de la propuesta de entrenamiento basado en las competencias son claros indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de la racionalidad técnica (Imbernón 1998).

Para Imbernón (1998) en esta concepción se pondrá énfasis en un determinado concepto de competencia docente, entendida como proceso técnico generalizable, sistemático y rutinario, y se pensará en un profesor técnico, formado a partir de técnicas y medios para solucionar problemas. En otras palabras profesores y profesoras eficaces, científicos sociales, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas para resolver situaciones recurrentes y generalizables.

Simultáneamente aparecieron tendencias que analizaban críticamente los enfoques técnicos, pues se pensaba que lo más importante era la formación de un profesorado que desarrollara una cultura profesional y se percibiera a sí mismo como un agente de cambio, individual o colectivo y que aunque es muy necesario saber qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo, no se puede dejar de lado el para qué hay que hacerlo.

Con el pasar del tiempo, aumenta el interés por el enfoque alternativo, la orientación práctica de análisis interpretativo en el que se le da mayor importancia a la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, proponiendo un nuevo concepto de investigación y

formación y dando más relevancia a los procesos de investigación cualitativa que a la vertiente cuantitativa, que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo, en la socialización del profesorado y en la transformación de las prácticas a través de la reflexión de su quehacer cotidiano (Imbernón, 1998).

Por lo anterior, se puede decir que los planteamientos de Shön (1992) o Zeichner (1983) (Citados por Imbernón 1998), no únicamente critican el enfoque de formación técnico, sino que ven al profesorado como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas y que recurren a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación.

Desde estos enfoques, se propone un proceso de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes y sobretodo como profesionales reflexivos o investigadores, los cuales sean capaces de pensar sus propias prácticas, principios sobre los cuales deben ser pensados los currículos de formación del profesorado y cuyo objetivo principal esté encaminado a aprender a interpretar, comprender y reflexionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernón 1998).

Por otra parte se debe tener en cuenta que los modelos de formación proponen concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las correspondientes interacciones que se dan entre ellas y de la descripción y comprensión que se haga de cada una de estas concepciones se pueden comprender, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de los modelos de formación.

Para Lella (1999) es posible identificar los siguientes modelos y tendencias en los procesos de formación de los profesores:

- El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, como un oficio que se aprende en el taller, en el que el docente imita modelos y transmite cultura.

- El modelo academicista plantea que lo más importante para un profesor debe ser su sólido conocimiento disciplinar, por lo tanto, la formación pedagógica pasa a un segundo plano, considerándose innecesaria e inclusive alcanzable a través de la práctica y la experiencia en el aula. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor

hábil, razón por la cual consideramos que cada vez es más frecuente encontrar profesionales de diferentes carreras ejerciendo la docencia como profesión.

- El modelo tecnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es visto como un técnico, pues su labor consiste en llevar a la práctica de forma sencilla el curriculum planeado por expertos, por lo general ajenos a la escuela, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. A diferencia el modelo anterior, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, ni ser experto en su disciplina, sino en las técnicas de transmisión.

- El modelo hermenéutico-reflexivo propone la enseñanza como una acción contextualizada y compleja, cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe estar preparado para enfrentar eficazmente situaciones problemáticas que por lo general requieren de resoluciones inmediatas y para las que no existen fórmulas prescritas. Se construye personal y colectivamente parte de las situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales, es decir en la interacción con los otros, que bien pueden ser autores, colegas, alumnos, entre otros. Sus textos son opciones para interpretar y comprender su realidad, su entorno, su práctica, que también se transforma luego de la reflexión. Se llega así a un conocimiento que da cuenta de aquella primera práctica, ahora ya enriquecida y transformada.

Según Lella (1999), este modelo (herméutico reflexivo) se ajusta al contexto cultural global de la sociedad actual, en cuanto propone formar un docente comprometido con sólidos valores y con competencias, capaz de:

- Partir de la práctica como eje institucional, comunitario, social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales e intelectuales.

- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales, con el objetivo de posibilitar cambios en su actitud y en su práctica pedagógica.
- Promover espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

2.1.5. Algunas tensiones en la formación de los profesores

La formación de los docentes es una labor compleja, esto se debe a que la escuela se transforma constantemente y en consecuencia algunos de los aspectos que se tratan en los espacios de formación dejan de ser vigentes en la realidad de la escuela. Al pensar en el tema de la formación inicial, los docentes plantean la falta de tiempo que se le dedica a esta etapa, pues los años que un futuro docente pasa por una institución en la etapa de pregrado no alcanza para acabar su formación, esta y otras situaciones son consideradas como dificultades en los procesos de formación de los profesores.

En primer lugar, en ninguna asignatura de la formación inicial los estudiantes aprenden a “controlar la disciplina” de los alumnos, por mencionar algún caso, no los preparan para enfrentarse a diversas situaciones que se viven en la cotidianidad de las aulas, es decir que por lo general, los alumnos enfrentan sus prácticas y sus primeras experiencias con dudas e incertidumbres, aprendiendo más de la experiencia que en la universidad o la institución formadora. En segundo lugar, la socialización profesional, los estudios sobre formación docente muestran casi sin excepción que el contacto progresivo con la práctica laboral e interacción con los compañeros de trabajo conllevan a un proceso de adaptación y proporciona los aprendizajes que los docentes deberían adquirir en su etapa de formación de grado. La escuela es para el docente una realidad pre-existente y en ella aprende las rutinas, las formas de desempeñarse en su trabajo en ocasiones siguiendo el ejemplo de los compañeros con más experiencia, recibiendo sus consejos, interactuando con directivos, padres y alumnos, etc. Al respecto se puede decir que los contenidos y las prácticas vistas en el pregrado rápidamente se olvidan en el trabajo (Hargreaves citado en Formación docente inicial, 2001).

Por otra parte es evidente que la formación de los profesores está aún organizada en torno a las lógicas disciplinarias. Esas disciplinas (psicología, filosofía, didáctica, etc) no tienen relación entre ellas, sino que constituyen unidades independientes, cerradas sobre sí mismas y de corta duración y en consecuencia de poco impacto para los alumnos. Esta formación también está concebida según un modelo aplicado del conocimiento: los estudiantes pasan algunos años asistiendo a clases basadas en disciplinas, constituidas, generalmente por conocimientos específicos de cada área, después, o durante esas clases se hacen prácticas para aplicar esos conocimientos; y finalmente, cuando termina la formación, comienzan a trabajar solos, aprendiendo a ser docentes en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no están bien enraizados en la acción cotidiana (Tardif, citado por Contreras, 2006).

Desde otra mirada (Hirsch, 2003), se pueden mencionar algunas problemáticas que se han encontrado con respecto a la formación de los docentes en las universidades e instituciones educativas:

- Falta de definición de las necesidades reales de formación, se debe a que no se investiga con profundidad las necesidades y los intereses de los docentes y estos en muy limitadas ocasiones participan activamente en los proyectos y programas de formación.
- Desvinculación docencia- investigación, la investigación no es promovida ni tiene el lugar prioritario que debería tener en todos los niveles de la educación. Los profesores tendrían que incorporarse de manera activa en procesos completos y en nuevas líneas de investigación.
- Disociación contenido-método, en los programas de formación se manifiestan dos rupturas, la primera entre los contenidos que transmiten de los métodos y técnicas que utilizan para ello y la segunda entre humanidades y ciencias básicas. Por lo tanto es importante encontrar estrategias para lograr la articulación de estos aspectos.
- Problemas laborales y administrativos, obstaculizan la participación de los docentes en acciones de formación, algunos de los cuales son: inestabilidad laboral poca remuneración, el poco prestigio que tienen la docencia en muchos lugares y la prioridad que en ocasiones se le da a las decisiones administrativas frente a las necesidades y actividades académicas.

En conclusión se puede decir, que los nuevos docentes por lo general al culminar su etapa de formación inicial son sometidos a una serie de exigencias y demandas del contexto escolar al que se enfrentan cuando inician su vida laboral, para ello se valen del ejemplo de imágenes primitivas de la enseñanza durante su vida escolar anteriores a la formación docente, de la guía de los compañeros con más experiencia o simplemente de la práctica.

2.2. La Identidad Docente

2.2.1. El Concepto de Identidad Docente

En el ejercicio de investigación descrito en el presente informe, se ha notado una amplia relación entre la identidad profesional y el proceso de formación de los docentes. De esta manera podemos ver que conocer la configuración identitaria del docente y el impacto de la experiencia de formación en ella, nos permite analizar la formación desde una dimensión muy interesante.

Para Olivé (1994), la identidad es uno de los factores que permite analizar el cambio social de las comunidades. Para tal efecto, menciona que es importante tener en cuenta la identidad individual, ya que a través de las identidades de los individuos, se construye la identidad colectiva de un grupo determinado.

En este sentido, se puede decir que los docentes construyen su identidad profesional a partir de la interacción con los otros, pues aunque cada uno adquiera características particulares, finalmente esta construcción está dada a partir de condiciones sociales que marcan o delimitan su quehacer (los profesores que los formaron, experiencias significativas en las aulas con sus estudiantes, socialización de experiencias con sus compañeros de trabajo, la familia, entre otras). Así mismo, tener la posibilidad de pensar en la profesión, los lleva a la búsqueda de distintos caminos para acercarse a la imagen de profesor efectivo y reflexivo que van construyendo en el proceso de la formación.

Según el autor, no se puede suponer que en todas las personas hay una realidad fija por descubrir independientemente de los marcos conceptuales que la gente tiene a su disposición, así que, las interpretaciones que hacemos de las personas, son construcciones sociales. Otro factor que entra en juego a la hora de ver las identidades personales está

asociado con lo que el autor denomina el marco conceptual, es decir, el conjunto de recursos teóricos, conceptuales, normativos y valorativos que las personas utilizan para comprender el mundo y actuar en él. Estos marcos también son construcciones sociales, pues en efecto, son el resultado de acciones e interacciones de las personas, lo que explica, entre otras, las constantes transformaciones y la dependencia de las condiciones sociales.

En concordancia con lo anterior, podemos decir que los marcos conceptuales de los docentes también son agentes constitutivos de su identidad, por ejemplo los valores familiares, los teorías y conocimientos adquiridos durante el proceso de formación, las políticas educativas, las personas y las reflexiones y comprensiones del entorno son aspectos que sin lugar a dudas contribuyen para que los docentes transformen sus prácticas y construyan su manera de ser en las aulas.

En este sentido, analizar la identidad de las personas permite comprender lo que hace de ellas el tipo o la clase de personas que son, aunque los rasgos a considerar sean bastante complejos, lo que es una persona es un asunto de interpretación, y no simplemente algo que se descubra, nadie es “tal como es”, todos somos dependientes del contexto y de los marcos conceptuales con los cuales los individuos se ven a sí mismos como personas y como son vistos por los otros (reconocimiento). Así, los planteamientos de Olivé no se reducen a los individuos, sino a las personas como construcciones sociales y a las entidades colectivas, es decir, a las sociedades de personas, y considera que las clases de personas se pueden diferenciar por: las necesidades, los fines y los deseos que constituyen su carácter, los hábitos, las normas, los valores, sus creencias e interpretaciones de mundo y su forma de vivir en él.

En el caso de los profesores, la identidad también está marcada por su proyecto profesional y las condiciones y necesidades del entorno en el cual se desempeñan, por sus valores y por la evaluación que se hace de su trabajo, pues según Olivé (1994), las propiedades de una persona que son importantes para su identidad incluyen las propiedades relacionales de ser miembro de un grupo (étnico, racial, religioso), las creencias, ser vistos de diversas maneras por otros en la sociedad y la imagen que cada uno tiene de sí mismo (autoestima). En otras palabras, las personas existen en dependencia de los papeles que desempeñan en la sociedad, de sus comprensiones e interpretaciones del mundo, de la manera en que los otros evalúan sus acciones y de sus deseos y fines.

Uno de los factores que amenaza la identidad colectiva de una sociedad es el cambio social, el cual se puede dar desde diferentes niveles: económico, político o social. Si estos cambios no afectan aspectos importantes es posible que los cambios en los marcos conceptuales no sean tan significativos, pero si los cambios afectan factores como el estatus social, por ejemplo, es posible que el marco conceptual cambie radicalmente, es decir, que los valores, las normas, las creencias, las evaluaciones y los roles que cumplen las personas puedan ser vistas de manera diferente.

Otra amenaza se puede ver cuando en una sociedad las personas no son constituidas por un marco conceptual coherente que le brinde los elementos necesarios para interactuar en su contexto social, sino por marcos diferentes y ajenos, está en riesgo de perder su identidad y convertirse en otra diferente, estos cambios en las personas se hacen evidentes a través de sus actitudes, creencias y actuaciones.

Vale la pena tener en cuenta que es posible establecer relaciones racionales entre miembros de diferentes comunidades, de tal forma que se pueda establecer comunicación entre ellos. Una vez se establecen estos vínculos comunicativos pueden cuestionarse tanto las pretensiones cognitivas como los principios morales, lo importante es que estos cuestionamientos sean racionalmente definidos y mantenidos, rechazados o modificados después de la interacción. Si después de esta interacción transcultural cambian las creencias, los valores y las normas, las identidades tanto individuales como colectivas también cambiarían, ya no serían las mismas.

Aunque al parecer, las interacciones transculturales ponen en riesgo las comunidades tradicionales, es inevitable, afirma Olivé (1994) este tipo de interrelaciones, pues sólo el aislamiento absoluto podría salvarlas de los cambios en su marco conceptual que podría llevarlos incluso a transformar su identidad, sin embargo, si estos espacios no existieran estos grupos continuarían expuestos a la explotación y a la desigualdad.

En este sentido, las políticas de Estado deben apuntar al reconocimiento de la dignidad de los miembros de las comunidades tradicionales, teniendo en cuenta la inevitable existencia del contexto transcultural dentro del cual deben establecer procesos de comunicación y discutir los principios básicos para ese contexto.

El pensar en el cambio de las sociedades no debería ser un motivo de preocupación, lo importante es la posibilidad de que los seres humanos sean constituidos como personas de

acuerdo con principios que tengan en cuenta su dignidad y que les brinde igualdad de oportunidades para satisfacer sus necesidades. Otro aspecto a tener en cuenta es que la transformación e incluso la desaparición de una entidad no implica que los seres humanos desaparezcan, lo que sí es posible es que sean transformados como personas, saber si esto es bueno o malo está determinado por el nuevo contexto de interacción y en este aspecto las políticas juegan un papel importante promoviendo y fortaleciendo prácticas, instituciones, costumbres y ayudando a las comunidades a insertarse mejor en la sociedad moderna.

2.2.2. El Reconocimiento

Dentro de los múltiples factores que intervienen en la consolidación de la identidad, se encuentra el reconocimiento, (comprendido como esa forma de interacción con el otro), en el cual toma valor la aprobación que hacen los otros frente al accionar del individuo y de esta manera contribuyen a la formación de la identidad.

Esta afirmación se apoya en los planteamientos de Honneth (1994), quien presenta una “gramática moral de los conflictos sociales”, proyecto que se enmarca en la teoría de la acción comunicativa, a partir del principio del reconocimiento, según el cual los sujetos humanos dependen, por lo que respecta a la formación de su identidad, de la aprobación normativa de los otros, porque solo pueden validar sus aspiraciones y objetivos de orden práctico a partir de la reacción positiva de una contraparte (Honneth, 1994).

En los escritos de Honneth (2005), se desarrollan las ideas de la genética y la sistemática del reconocimiento, estas son estaciones, según sus palabras, no en el sentido de edificios terminales de un medio de transporte, sino en el de las paradas de un vía crucis, etapas donde se relatan episodios que cobran sentido en la narración completa.

Así pues, para los docentes, el reconocimiento que los demás hacen de su labor es uno de los puntos de apoyo para la consolidación de su identidad profesional. El reconocimiento a los logros personales, académicos, laborales y profesionales que se obtienen a lo largo de la trayectoria pedagógica son, como diría Honneth (2005), episodios, que cobran sentido en la historia de vida de un docente. Además, podemos decir que para los docentes, consolidar su identidad como profesionales los lleva a reflexionar permanentemente, a buscar estrategias para mejorar y transformar sus prácticas y a enfrentar las dificultades inherentes a su labor.

2.2.3. La Calidad de Vida

Una vez los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, es importante también pensar en la contribución institucional, social y política para optimizar su labor y recibir bienestar, en otras palabras, mejorar su calidad de vida, pues una cosa es vivir, y otra es vivir bien.

Al respecto, podemos mencionar la teoría normativa desde el enfoque de las capacidades propuesta por Nussbaum (1992). Con esta propuesta, la autora expresa su preocupación por reflexionar acerca de una teoría política que tienda a la equidad y a la justicia social.

Propone diez esferas constitutivas o circunstancias comunes a cualquier ser humano y afirma que aunque estas esferas son comunes a todo ser humano no significa que sean iguales para todos los individuos (Nussbaum, 1992):

1. Mortalidad: cualquier ser humano tiene que hacer frente a la muerte y cualquier ser humano tiene aversión a la muerte.
2. Cuerpo humano: todo ser humano posee un cuerpo que le expone a ciertas posibilidades y vulnerabilidades.
3. Capacidad para el placer y el dolor: aversión al dolor y búsqueda del placer.
4. Capacidades cognitivas: de percibir, imaginar y pensar.
5. El desarrollo infantil: permite reconocernos como seres humanos.
6. La capacidad para la razón práctica: los seres humanos participan o intentan participar de la planificación y dirección de su vida.
7. La afiliación con otros seres humanos: reconocimiento de la necesidad de relación con otros seres humanos.
8. Relación con otras especies y la naturaleza: reconocimiento de la relación con otras especies del universo que les sirven de límite y también de apoyo para la supervivencia.
9. El juego y el humor: para el ser humano son necesarios el recreo y la diversión para relacionarse y reconocerse con otros.
10. La individualidad: cada persona posee su propio y peculiar entorno con el cual se identifica.

Además, hace referencia a dos umbrales distintos para trabajar con su teoría del bien común, el primero es el de las capacidades para funcionar, es decir, cada persona debería estar capacitada para poder funcionar dentro de cada una de las esferas; el segundo umbral tiene que ver con aquellas características de funcionamiento que están disponibles de un modo tan reducido que aunque se pueda juzgar la forma de vida como humana, ésta no es parece una buena vida humana.

Moverse del primer umbral al segundo es la diferencia entre una vida humana y una buena vida humana (o calidad de vida), idea sobre la cual según la autora deberían centrarse más las políticas públicas (poderes de elección y propia definición de los ciudadanos para moverse sobre estas esferas), ponerse en lugar de los otros, comprender las emociones, los sentimientos y aspiraciones de los otros, al respecto la educación tiene mucho que aportar.

Por esta razón los docentes deben asumir una postura crítica que los lleve a cuestionar las decisiones que los afectan como ciudadanos, como profesionales y más que estar en el primer umbral, pensar cómo transitar al siguiente.

2.3. El Profesor como Investigador

La mirada del profesor como investigador fue abordada desde dos perspectivas: la primera propone la reflexión como inherente al ejercicio profesional, y la segunda plantea una mirada del profesor como investigador desde la investigación-acción.

2.3.1. La Reflexión en los Docentes

Para abordar un tema tan importante como el de la reflexividad en la labor docente, tuvimos en cuenta los aportes de John Brubacher, Charles Case, y Timothy Reagen (2000), en el libro “Cómo ser un docente reflexivo” y algunos de los planteamientos de Donald Schön (1992) propuestos en el texto “La formación de profesionales reflexivos”.

Los autores del libro “Cómo ser un docente reflexivo” proponen el uso de este texto en los programas de formación docente que se preocupan por el ideal de “práctica reflexiva”. De igual forma se analizan los propósitos de una práctica reflexiva y se explican someramente las implicaciones que desencadenan el proceso de convertirse en un profesional reflexivo.

Para ellos, los docentes deben reflexionar sobre lo que ocurre, percibir con espíritu crítico y analítico cuáles son las opciones y basarlas en la decisión racional y consciente de perfeccionar siempre su práctica como profesionales de la educación.

Afirman los autores al respecto: “Cuando un docente toma decisiones en el aula, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro consciente o inconscientemente considera y evalúa alternativas y se vale de criterios para elegir un camino o una acción determinados” (Brubacher, Case y Reagen, 2000). La buena enseñanza por lo tanto exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes.

El hecho que los docentes necesiten tomar decisiones oportunamente, indica que no puede apoyarse simplemente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino, más bien, deben reflexionar de una manera crítica y analítica en lo que sucede y en las posibles opciones de actuar en las diferentes situaciones, es decir, que el docente debe reflexionar sobre sus prácticas y conocimientos específicos de su disciplina.

El concepto de docente como profesional reflexivo no es un concepto nuevo, desde 1903 ya se había planteado la necesidad del pensamiento reflexivo. En consecuencia los autores antes mencionados citan a Jhon Dewey, quien hace algunos años afirmaba que la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo solamente cuando el individuo se enfrenta con problemas reales que debe resolver y trata de hacerlo de manera racional.

En este sentido, Brubacher, Case y Reagen (2000), manifiestan la necesidad actual de una práctica reflexiva con el ánimo de fortalecer a los docentes para cumplir mejor su labor, pues desde esta perspectiva el docente capacitado es aquel que toma decisiones reflexivas, que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que considera el aprendizaje como una construcción, y la enseñanza como un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo.

Desde la mirada de Donald Schön (1992) los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basan sus conclusiones tanto en fórmulas preconcebidas como en ese tipo de improvisación que sólo se aprende en la práctica.

Este autor enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias.

Además de la reflexión sobre la acción (reflexión sobre nuestras acciones y pensamientos realizada después de que la práctica haya sido completada), y de la reflexión en la acción (la que se produce sobre fenómenos y formas espontáneas de pensamiento y acción durante la acción misma) podemos hablar de un tercer tipo de reflexión: la reflexión para la acción, vista como el resultado de las dos anteriores. Esta última es un tipo de reflexión encaminada, no a revisar la experiencia pasada y a conocer los procesos cognitivos que se experimentan mientras se actúa, sino a guiar la acción futura. De esta forma, mientras examinamos nuestras experiencias pasadas y nuestras acciones presentes, generamos conocimiento útil para nuestras futuras acciones.

En este sentido, los docentes reflexivos nunca están conformes con las respuestas obtenidas y siempre piensan que quedan aún muchos interrogantes. Por lo tanto, buscan continuamente nueva información y cuestionan permanentemente sus prácticas y sus

conocimientos. Durante el proceso, aparecen nuevos conflictos y los docentes inician entonces un nuevo ciclo de planificaciones, actividades, observaciones y reflexiones.

Bajo esta mirada, ser un educador reflexivo implica un compromiso dinámico por parte del educador a fin de ir más allá de las pautas y comportamientos de rutina que caracterizan el quehacer cotidiano. Volverse un profesional reflexivo es un proceso que, en esencia, no tiene final o término alguno. Se trata de un compromiso permanente con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento profesional.

2.3.2. La Investigación-Acción: una práctica reflexiva

El movimiento de los profesores investigadores surgió en Inglaterra durante la década de los sesenta, en el contexto de la reforma curricular.

Es posible distinguir dos tipos de desarrollo reflexivo de la práctica de los docentes:

- el profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias pedagógicas, es decir, la reflexión inicia la acción.
- el profesor modifica algún aspecto de su práctica como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficiencia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión, la acción inicia la reflexión.

El primer tipo constituye una proyección de las inclinaciones académicas sobre el estudio del pensamiento de los profesores aquí se puede separar la investigación de la práctica (o lo que él llama la acción). El segundo tipo representa de manera más natural el pensamiento práctico, no hay separación entre la investigación y la práctica pues, la práctica misma es la forma de investigación: una prueba de hipótesis en terreno desconocido, más allá de nuestra actual comprensión, que ha de revisarse después, de manera retrospectiva, como medio de ampliación de esa misma comprensión. Entonces, la búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica.

Según Elliott (1993), Stenhouse acuñó la idea del profesor como investigador para indicar la dependencia del cambio pedagógico de la capacidad de reflexión de los profesores (primer tipo de práctica reflexiva). Pero la investigación –acción educativa se incluye en el segundo tipo y describe con mayor exactitud la lógica del pensamiento práctico que subyace al movimiento de reforma del currículo en las escuelas de la década de los sesenta. No solo se habla de profesores investigadores sino de profesores investigadores en la acción.

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines. Tales fines no se manifiestan solo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas. La enseñanza actúa como mediador en el acceso de los estudiantes al curriculum y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

La enseñanza es una práctica educativa no solo por la calidad de sus resultados, sino también por la manifestación de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del estudiante. La mejora de la práctica supone entonces tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos.

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön (1992) ha denominado práctica reflexiva y Elliot (1993), investigación-acción.

Si se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuo de reflexión por parte de los profesores.

2.4. La Narrativa

Para abordar el tema referido a las narrativas pedagógicas se consultaron diferentes propuestas presentadas por autores como Bolívar (2002), Connelly y Clandinin (1995), y McEwan y Egan (1998).

Para Connelly y Clandinin (1995), el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos viven el mundo, desde este punto de vista proponen la educación como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, en las cuales los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y las de los otros.

Para estos autores las narrativas hay que comprenderlas desde sus tres dimensiones: como fenómeno, es decir, el relato como acontecimiento tanto oral como escrito, la investigación narrativa, que hace referencia al método o al modo de recordar, construir y reconstruir, y la narrativa como dispositivo usado para promover el cambio en la práctica, es decir, como forma de mejorar y desarrollar la identidad. Para efectos de nuestro trabajo asumiremos la narrativa como método investigativo, es decir, que la narrativa en nuestro ejercicio de investigación, será como lo plantea Bolívar (2001), tanto una estructura como un método para recapitular experiencias.

Las narrativas desde la perspectiva de Bolívar (2001) son una experiencia expresada como un relato, dando las pautas, las formas de construir sentido, desde acciones temporales personales por medio del análisis de los datos biográficos. Se puede decir también que es una reconstrucción de la experiencia, en este caso de la experiencia pedagógica, dándole sentido a lo vivido a través de un proceso reflexivo. En otras palabras es una construcción de la existencia dentro de la estructura narrativa.

También se tuvo en cuenta las narrativas como la herramienta para rescatar el yo dialógico, la voz del maestro, la responsabilidad de éste en su desempeño profesional, y de sus sentimientos, pensamientos y acciones relacionadas con esta tarea.

Por otra parte se puede ver cómo la narrativa se asocia con el discurso, puesto que ésta es una forma discursiva y se comprende a partir del texto y del lenguaje. Frente al discurso Ricoeur (citado en Meza, 2008) señala cuatro rasgos característicos: se realiza siempre

temporalmente y en un presente, se retrotrae a quien lo pronuncia por medio de indicadores tales como los pronombres personales, es decir, es autoreferencial, habla siempre acerca de algo, se refiere a un mundo que describe, expresa o representa, y por último el discurso no tiene un único mundo, sino que tiene otros mundos, otras personas, tiene interlocutores al cual está dirigido.

2.4.1. La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación

La investigación biográfica tiene una larga tradición en América Latina, especialmente en México. La escuela de Chicago empezó a utilizarla sobre los años treinta y después de esto, Oscar Lewis (1966) escribió en la década de los sesenta la conocida historia de la familia mexicana de los Sánchez. Los relatos cruzados de los diferentes miembros de la familia (padre y cuatro hijos) proporcionaban entonces un ejemplo práctico de cómo hacer otro tipo de historia (Bolívar, 2002).

En la investigación educativa la narrativa cobra cada día mayor importancia debido a que evidencia la voz del investigador y el investigado, mostrando sus sentimientos y emociones, a la vez que rescata la dimensión personal de la labor de ser maestro. Según Connelly y Clandinin (1995) la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa debido a que los seres humanos somos contadores de historias, que vivimos vidas relatadas individual y socialmente.

La investigación narrativa es actualmente un lugar de encuentro e intersección entre diversas ciencias sociales. Así se puede ver cómo ésta incluye diferentes elementos de la lingüística y la teoría literaria, de la historia (historia oral e historia de vida), de la antropología, la sociología y la etnografía, la psicología, y la filosofía hermenéutica.

Los planteamientos de Bolívar (2006) al respecto, presentan una amplia mirada sobre la investigación biográfico-narrativa desde la epistemología y la práctica como forma legítima de construir conocimiento. Este autor afirma que no es una simple metodología sino que cuenta con una perspectiva propia situada en un espacio más amplio de investigación cualitativa en ciencias sociales, y acorde con las tendencias y posiciones de la sensibilidad postmoderna. Por tal motivo la investigación biográfico-narrativa puede llegar a ser una potente herramienta para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber

práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural.

Este tipo de investigación permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y marca sus propias líneas y expectativas de desarrollo. Es decir, permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (motivaciones, sentimientos, propósitos, deseos...) que la investigación formal deja afuera; y posibilita incidir en nuevos analizadores que organizan el relato desde una comprensión global de la persona, de su rol social y de su desempeño como profesional, y actuar como espejo crítico que devuelve la imagen para que pueda ser repensada, reflexionada, analizada y reconstruida.

2.4.2. Los Relatos Narrativos y la Autobiografía

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.”

Roland Barthes

Sobre los relatos Hermans (Citado en Flick, 2004) propone que: en primer lugar se resume la situación inicial (cómo empezó todo), luego se seleccionan los acontecimientos relevantes para la narración a partir de la multitud íntegra de experiencias y se presenta como una progresión coherente de acontecimientos, es decir, cómo se desarrollan las cosas y, por último, se presenta la situación final del desarrollo o sea, en qué se convirtió.

Por otra parte Ricoeur (2006) menciona que en el relato hay una encrucijada entre tres categorías: un nivel textual donde opera la composición narrativa, la acción humana lo que el relato imita, y una historia lo que el relato narra.

El término historia de vida, está muy relacionado con las narrativas y encierra el interés por lo particular, lo humano, lo personal y el mundo de los significados internos.

A menudo aparecen dos términos utilizados de manera diferente: *life story* o relato de vida, como la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y la cuenta; *life history* o historia de vida, que son las narraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas y documentos que permiten validar la narración. Según Bolívar (2006) el concepto de historia de vida es más global y puede encerrar los dos términos antes descritos.

2.4.2.1. La Autobiografía, aspectos principales

La autobiografía (del griego *αυτός* (autos) = «propio», *βίος* (bios) = «vida» y *γράφειν* (grafos) = «escritura») es la narración de una vida hecha por el propio sujeto. Es un género literario que en gran medida se sitúa en la frontera entre literatura y la historia.

En primer lugar se habla de la autobiografía que según Bolívar (2001) es un género dentro de la narrativa que cuenta la historia de sí mismo, en otras palabras, las escrituras del “yo”. Entre su definición cita a Lejeune (1975) quien estipula que el relato autobiográfico exige que coincida la identidad del autor, la del narrador y la del personaje. Afirma también que es un relato retrospectivo, en prosa, que una persona real hace sobre su propia existencia, el cual se centra en la vida y personalidad del sujeto.

La autobiografía puede ser entendida como la narrativización de la experiencia de vida de cada persona, que configura su vida narrada, y que constituyen en últimas el relatar la vida desde uno mismo, revalorando lo propio y lo individual.

En la autobiografía se rememoran aspectos significativos de la vida y partes importantes de la experiencia. El tema esencial de una autobiografía son realidades experimentadas de una forma concreta y no aquellas que forman parte del ámbito de las experiencias consideradas en sí mismas con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo. En la autobiografía es el propio escritor el que está tratando de reflexionar sobre el ámbito de experiencias de su propia vida interior, o sea, que el autor es alguien para quien esta vida interior es importante.

La verdadera autobiografía que es un tejido en el que la autoconciencia se enhebra delicadamente a través de experiencias interrelacionadas, puede tener funciones tan

diversas como la autoexplicación, el autodescubrimiento, la autoclarificación, la autoformación, la autopresentación o la autojustificación (Weintraub, 1991).

Cuando el narrador escribe su autobiografía y logra una visión retrospectiva y total de su vida, consigue imponer el orden del presente sobre el pasado, es decir, un acontecimiento que en su momento se vio cuando estaba teniendo lugar, puede verse ahora mediante la escritura en función de sus resultados. Entonces, se puede decir que el sentido del pasado es inteligible y significativo en función de su comprensión en el presente (Weintraub, 1991).

Para Fernando Vásquez (2000), el sentido de la autobiografía está unido con la revaloración de lo propio y lo individual, por lo tanto está asociada a un territorio, lo cual a la vez se relaciona con espacios de socialización, de crianza, de aventura. Además, se puede decir que a través de la autobiografía no se piensa el pasado como algo estático o inalterable, sino como una reconstrucción de zonas o franjas de la vida. Sería al mismo tiempo como hacer un inventario de la vida mediante el cual se hace un homenaje a aquellas personas que permitieron ser quienes somos, aunque también a través de ella se pueden derrumbar ciertos ídolos y denunciar mentiras o situaciones con las que no se está de acuerdo. Es entonces, como si se pusiera la vida en una balanza y se hiciera una lectura sobre sí mismo y se dejara como herencia aquellos aspectos, experiencias o pensamientos que son considerados como más importantes.

Analizando esta perspectiva es posible ver que la autobiografía como relato también tiene un papel formador, como lo propone Fernando Vásquez: “La autobiografía se convierte en modelo de vida. En experiencia referida. Y todo ejemplo, lo sabemos, es digno de imitación. Allí, en esa dimensión ejemplarizante, la autobiografía encarna como enseñanza, como parábola; como genuina educación” (Vásquez, 2000).

2.4.2.2. La Autobiografía, desarrollo del género.

Buscando la idea de biografía en la Antigüedad, se puede ver cómo en el esquema individual de la biografía se encierra el ambiente social, la intuición y la leyenda. De esta manera, se reflejan los acontecimientos sociales que afectan a la comunidad, se simplifican y rehacen hasta convertirlos en sucesos personales.

El concepto de héroe se forja en el devenir histórico colectivo a la existencia personal. El individuo es el protagonista de la historia, pero en cuando pierde su singularidad, cuando se va configurando el otro protagonista de la historia: el mito o la leyenda. Se presenta así al modelo, aquella figura de referencia a la que se tiene que imitar (figura moralizante, tiene aspectos a imitar y aspectos a desterrar), o al prototipo que sirve para configurar a los nuevos ciudadanos, con su conciencia de clase, de nación, de raza situados en un contexto real y con unas circunstancias concretas a superar.

Durante la Edad Media se desvía toda individualidad hacia el sentido de comunidad, se tiende a la homogeneización dentro de su clase, los héroes están fuera de este contexto, se tiende a buscar lo raro, lo extraño y lo inimitable. El héroe y el santo medieval son el arquetipo que se puede admirar y que es difícil de imitar por sus grandes gestas.

En la Edad Moderna se preocupan por hacer una descripción de la persona física, de su linaje, para conseguir el retrato moral, de las costumbres y la constatación histórica. Se exponen entonces los ideales del momento y podemos ver ejemplos de esto en los grandes relatos del Siglo de Oro español.

En los siglos XIX y XX, aparece lo que el autor llama biografía erudita, esta busca sacar a la luz a los personajes de las letras, de las ciencias o de las artes, intenta verificar su aportación a la cultura y justifica las biografías con las documentaciones que constatan y autentifican cada una de las afirmaciones. Al finalizar la Primera Guerra Mundial, se retoma la búsqueda de la intimidad del personaje, coincidiendo con la novela histórica que se desarrolla en varios países, siendo una síntesis entre los personajes reales y las situaciones imaginadas.

2.4.2.3. La Autobiografía, una mirada desde la filosofía

Se debe reconocer que la autobiografía como método filosófico no ha sido tan estudiada como el género literario, pero se intenta hacer un acercamiento frente a este tema desde: la corriente autobiográfica en la filosofía y las condiciones que la definen como método filosófico.

Según Martín (1998), la tentación de escribir una autobiografía está generalizada, y se debe a que este género no tiene reglas, normas o patrones a seguir y con qué poder criticarlo.

La literatura crítica sobre la autobiografía comenzó en el siglo XX y en la segunda mitad tuvo un mayor desarrollo. Este género comporta muchos riesgos de falsificación consciente o no, de magnificación de la propia personalidad, de errores cometidos por la memoria con el paso del tiempo y por tratarse de visiones parciales, sesgadas. Pero el hecho de que provenga de vivencias reales y profundas, permite reflejar el mundo circundante y profundizar en los hechos de una manera que por otros métodos sería difícil de alcanzar.

Algunos autores se han planteado la pregunta de si es posible escribir algo que no sea de la propia vida, frente a esto los enfoques filosóficos, psicológicos, históricos, sociológicos o literarios se dan en variadas proporciones en la misma obra. Podríamos ver la autobiografía como una sección de la biografía y ésta a la vez como una parte de la historia.

Al recomponer la vida como una totalidad, la autobiografía, se convierte en un recurso para conocerse y tener una perspectiva mayor y profunda que es difícil a veces adquirir en un momento concreto. Quizás con la distancia hay un olvido, una reconstrucción, se llenan huecos de un modo artificial, consciente, pero a la vez también ha facilitado la exacta significación de muchos hechos en el contexto general de su vida. Hay entonces un nuevo descubrimiento del sentido de la existencia y esto es la clave para entender lo que se quiso ser y que da sentido a la vida.

Las condiciones de la autobiografía como método filosófico:

- Debe ser realizada por un filósofo.
- Tratar de las cuestiones propiamente filosóficas.
- Que sirva para interpretar sus ideas y aun las de su época.
- Que sea sintomático de una época en la historia del pensamiento.

En las autobiografías consideradas como filosóficas lo que importa es fundamentalmente el ideario del autor, o lo que podemos llamar su itinerario intelectual.

2.4.2.4. La Autobiografía y la formación de los profesores

La formación del docente como actividad compleja e innovadora capacita a los profesionales de la actividad educativa para comprender su práctica, fortalecer sus concepciones teóricas y poner en tela de juicio las razones de su pensamiento en la acción.

Entre las diferentes modalidades que permiten la reflexión creadora en la práctica docente, se destaca la autobiografía, instrumento de crítica y comprensión que implica situar al profesor como autor narrativo de su propia línea profesional.

Según Medina (1998), el análisis de la biografía docente aporta los siguientes logros:

- Afianzar el conocimiento práctico como integración del saber y el hacer de cada profesor.
- Comprender la práctica educativa actual desde la visión creadora de cada acción singular y reflexión sobre lo realizado.
- Narrar las actuaciones más representativas de los procesos educativos en el aula.
- Analizar y comprender lo llevado a cabo desde las claves profundas en las que han interactuado docentes, colegas y estudiantes.

La reflexión critico-creadora sobre la historia profesional de los profesores es en sí una perspectiva valiosa de conocimiento personal y profesional. Desde la autobiografía como modalidad reflexiva-indagadora, personal y colaborativa, se facilita entonces el desarrollo de la capacidad formativa de cada profesional.

La autobiografía profesional requiere de una reflexión sistemática, bien asentada y estructurada en la que cada paso se va apoyando en el anterior. De esta manera, el conocimiento de la propia biografía, de las principales incidencias que nos han marcado, los hitos en el desarrollo del saber hacer y del por qué de tal actuación, van conformando la trayectoria profesional del profesor y lo obligan a dar razones de las actuaciones anteriores y de su interacción con las decisiones.

De esta manera se puede decir que la autobiografía no es sólo narración de una determinada práctica, sino que es un esfuerzo continuado por profundizar en lo realizado, en los problemas acometidos y en la perspectiva seguida para entenderlos en toda su complejidad (Medina, 1998).

2.4.3. La Investigación Narrativa y la Formación-Reflexión de los profesores

Es importante analizar cómo en diferentes estudios en educación se utilizan las narrativas como herramienta o metodología para la formación de los docentes.

La investigación hermenéutica se dirige a dar sentido y a comprender (no explicar relaciones de causa y afecto) la experiencia vivida y narrada. El sentido de una acción, lo que la hace intangible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones y motivos que tiene para él frente al horizonte de su vida.

Rompiendo con una concepción racional instrumenta o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narrativa se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, dando valor al juicio del profesor en este proceso, que incluye los aspectos técnicos y las dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, 2002).

Elbaz (1991) señala: La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es por el contrario una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo.

Según Nogueira Dobarro, “la forma más eficaz de escuchar a otro, al diferente, al extraño, es crear las condiciones para que pueda pronunciar y elaborar su propio discurso. Y ello requiere de silencio no sólo exterior, sino, sobre todo, interior, donde nace la actitud de acogida, respeto y reciprocidad, ámbito éste en que en verdad surge la presencia firme del otro, con toda su singular dignidad, con nombre propio (...) Todo ser humano es una lección para otro, un texto abierto a la posibilidad de inventar nuevas realidades” (citado por Madriz, 2000).

Según esta investigación el propósito más importante para motivar a los estudiantes a que se narren es la oportunidad de comenzar de nuevo, y al respecto menciona una idea de Arendt:

“Con palabra y acto nos interesamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la

labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentro en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*: comenzar, conducir, gobernar), poner algo en movimiento. Debido a que son *initium* los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se prestan a la acción” (Citado en Madriz, 2000).

Al final de este artículo Madriz propone que los docentes deben ocupar un lugar en el mundo a través de la palabra y la acción, pues la acción de contarse da la posibilidad de volver a ser, de ser quienes no son, de ser aquello que podrían ser.

En otro artículo titulado El enfoque biográfico-narrativo como estrategia metodológica en los procesos de la formación docente, de Cristian Díaz (2006), se encontró cómo la mirada biográfica, a través de historia y relatos de vida, activa una disponibilidad reflexiva, señalando trabajos de Bruner (citado por Díaz 2006) que apuntan a explicar cómo los seres humanos somos poseedores de reflexividad, y hace referencia a ésta como una capacidad de volvernos hacia el pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente.

Durante la elaboración de los relatos (autobiografías o entrevistas narrativas) el investigado reflexiona, tomando conciencia de aspectos en los que casi nunca han pensado en su carrera profesional. Atraviesan las etapas de su vida profesional, con un reducido control consciente de su punto de partida y del sentido que mantiene su carrera en general.

La narrativa constituye así la clave para la autocomprensión, y para el cambio. Las entrevistas narrativas, son interactivas, éstas otorgan criterios de validez; el relato de otro es considerado verdadero y a la vez, refleja una verdad fundamental que trasciende su efecto sobre los oyentes o lectores, encontrándose cualidades como autenticidad, familiaridad, verosimilitud y transferibilidad.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de la Investigación

La propuesta “CONCEPCIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA PEDAGÓGICA”, presenta una metodología de claro corte cualitativo, de orden hermenéutico y desde la perspectiva biográfico-narrativa.

La investigación cualitativa tiene especial relevancia para los estudios en ciencias sociales, y en la psicología debido a la diversidad de los mundos vitales. Es tan importante el estudio de los significados subjetivos, la experiencia y la práctica cotidiana como la comprensión de las narraciones y los discursos. Este tipo de investigación tiene varias características que la identifican: diferentes métodos y teorías que la respaldan, el reconocimiento y análisis de de las diferentes perspectivas de los participantes y capacidad de reflexión de los investigadores sobre la investigación como parte del proceso de producción de conocimiento (Flick, 2004).

A partir de los planteamientos de Flick (2004), se puede decir que la investigación cualitativa por lo general, trabaja con dos tipos de datos: los datos verbales, que se recogen mediante entrevistas y narraciones, y los datos visuales que se derivan de aplicar diversos métodos de observación. La interpretación de estos datos se orienta por la codificación, la categorización y por el análisis de las estructuras de los textos, es decir que la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.

La postura epistemológica hermenéutica permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y dilemas en sus vidas. Por lo tanto, bajo esta perspectiva se rompe con la concepción instrumental y normativa de la enseñanza y se da una relación de igualdad entre el sujeto y el objeto, es decir, que tanto el investigado como el investigador se encuentran en una relación de igualdad, además percibe al sujeto como un ser histórico y reflexivo, valorando las

dimensiones morales, emotivas y políticas, planteamiento que se considera fundamental para el desarrollo de este trabajo.

En particular, la investigación biográfico-narrativa, se refiere a una investigación que se interesa principalmente por las voces de las personas y del modo como expresan sus propias vivencias. Utiliza fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, teniendo en cuenta la subjetividad tanto de los investigados como de los investigadores que participan en ella.

3.2. Población y Muestra

3.2.1. Población

La población en la investigación estuvo constituida por los 29 estudiantes de primer semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, que ingresaron en el segundo período académico del 2007.

Los integrantes de este grupo de maestrantes se caracterizan entre otras, por su ejercicio en la labor docente, algunos como una práctica cotidiana y otros como prácticas casuales o accidentales. Por otra parte, se evidencia la heterogeneidad de los estudiantes debido a los diferentes campos de acción en los que se desempeñan, sus condiciones de formación y sus experiencias particulares, en consecuencia se encontraran allí: médicos, ingenieros, artistas, licenciados, abogados, etc.

Debido a estas características, sus autobiografías fueron los insumos primarios que constituyeron una fuente importante y legítima de información que contribuyó a interpretar las concepciones y reflexiones acerca de la formación de los profesores.

3.2.2. Muestra

Teniendo en cuenta la población anterior y sus respectivas autobiografías, se realizó una primera selección a partir de la lectura de dichos instrumentos narrativos. Después de esta primera lectura, se escogieron las autobiografías que dieron cuenta de sus procesos de formación desde sus inicios en la docencia hasta el presente.

En un segundo momento se hizo un muestreo intencionado, con el cual se disminuyó el número de autobiografías, dejando sólo aquellas que fueron significativas y representativas para el tema escogido en el trabajo.

Los criterios tenidos en cuenta para realizar el muestreo intencionado fueron los siguientes: primero que las personas mostraran interés en participar en el estudio, segundo que fuesen significativas para la investigación, es decir que desde su experiencia pudieran aportar al tema de investigación, tercero que fueran personas formadas como licenciados o profesionales en disciplinas diferentes pero que se desempeñaran como docentes en ese momento, y por último que mostraran habilidades para la escritura, evidentes en su ejercicio autobiográfico.

La investigación narrativa se caracteriza por trabajar con muestras pequeñas que satisfagan las necesidades de información de la investigación, pues no se pretende demostrar ninguna hipótesis sino comprender situaciones y aspectos relacionados con las personas participantes del estudio. Por lo tanto, para el ejercicio investigativo específicamente, la muestra estuvo conformada por 9 estudiantes de la maestría, es decir, trabajamos con 9 autobiografías y, consecuentemente, 9 entrevistas biográficas (en 2 etapas) que complementaron y profundizaron la información recogida en las autobiografías del grupo investigado, conformando así un total de 18 relatos analizados y estudiados.

De estos 9 docentes seleccionados, 3 son hombres y 6 son mujeres, 6 son licenciados en educación y 3 son graduados en otra profesión y actualmente ejercen la docencia.

3.3. Recolección de la Información

3.3.1. Lectura y Selección de las Autobiografías

La etapa de la recolección de la información se inició con la lectura de cada una de las autobiografías de los maestrantes (Anexo 1), esto con el objetivo de seleccionar aquellas cuyo contenido aportaran elementos sobre la formación docente de cada uno de ellos.

Las autobiografías como insumo primario fueron de gran utilidad en cuanto contribuyeron, a la luz de los planteamientos teóricos, para la elaboración de los protocolos

de las entrevistas, pues se encontraron aspectos sobre los cuales se consideró importante obtener más información.

3.3.2. Entrevistas biográfico-narrativas

Después de haber leído las autobiografías, fue importante profundizar en aquellos aspectos relevantes hallados en los relatos que aportaban a la comprensión de las concepciones acerca de la formación de los profesores. Lo interesante de esta experiencia fue el hecho de tener la oportunidad de escuchar, desde su propia voz, cómo cada uno de los investigados se narraba a sí mismo y reflexionaba sobre su vida pedagógica. Así, después de esta etapa de lectura se procedió a la construcción del protocolo para las entrevistas.

Según algunos autores consultados para realizar esta fase del proceso de investigación, se puede ver que la entrevista biográfica en profundidad permite reconstruir la historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato (Bolívar, 2004).

A través de las entrevistas las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (Ricoeur, 1996). Supone un ejercicio reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han marcado la vida y la vivencia actual del ejercicio de la profesión.

En Hermanns (citado por Flick 2004), se encontró que en la entrevista narrativa, se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada. La tarea del entrevistador es pues hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un relato coherente de todos los acontecimientos relevantes desde su principio hasta su final.

En esta etapa de la investigación se tuvo en cuenta la propuesta de Flick (2004) en la cual se plantea que en la entrevista narrativa el investigador debe comenzar haciendo una pregunta generadora de narración que se refiera al tema que es objetivo de estudio. Esta pregunta, según el autor, está destinada a estimular el relato principal del entrevistado. A

esto le siguen otras preguntas de narración en el que se complementan los fragmentos que no se detallaron antes de manera exhaustiva. Por último, en la entrevista se hacen preguntas donde se pueda hacer un balance, tratando de encontrar un sentido final a la historia.

El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: 1) realización de un protocolo de entrevista, 2) validación del protocolo a través de la prueba piloto, 3) la realización de las entrevistas narrativas en profundidad.

1. Protocolo inicial

Previo a la etapa de entrevistas se realizó un protocolo inicial, esto con la intención de organizar la sesión de preguntas. El protocolo partió de los objetivos específicos, cada uno de ellos se dividió en preguntas generales y categorías encubiertas, las cuales dieron origen a las preguntas específicas (que motivaran a la narración) que se utilizaron en la entrevista. Para la validación de este instrumento se llevó a cabo una prueba piloto (ver Anexo 2).

2. Prueba piloto

El realizar una prueba piloto fue una experiencia útil en cuanto permitió comprobar la habilidad de entrevistadores necesaria para el ejercicio, y validar el protocolo de entrevista con el cual se evidenció la pertinencia de las preguntas a realizar, la continuidad de las mismas y se confirmó sí con ellas se obtendría la información requerida.

Se realizaron cinco pruebas piloto, las cuales fueron socializadas al interior del equipo investigador. De esta forma se analizaron los aspectos positivos y negativos del ejercicio y se organizaron y reformularon las preguntas.

3. Entrevistas biográfico- narrativas

En la primera ronda de entrevistas se indagó acerca de algunos aspectos de la vida pedagógica de los profesores participantes en la investigación, específicamente relacionados con su formación.

Posteriormente se realizó una lectura detallada cada una de las entrevistas con el objetivo de identificar los aspectos sobre los cuales profundizar en la segunda ronda de entrevistas. La información obtenida en las dos rondas de entrevistas se integró en un mismo texto, teniendo en cuenta la lógica de las preguntas, el cual fue empleado en la etapa de análisis (ver Anexo 3).

3.4. Análisis de la Información

Para el análisis de la información recolectada, se revisaron las propuestas de Bolívar (2002), Soneira (2006), Coffey y Atkinson (2003), Marieta Quintero (2008).

Según Bolívar se puede distinguir dos tipos de análisis en la investigación narrativa, cada uno tiene formas diferentes de construir conocimiento y criterios específicos de validación y fiabilidad.

Una propuesta es el análisis paradigmático de datos narrativos, éste se basa en el estudio de narrativas, historias orales o escritas de vida cuyo análisis procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías para llegar a determinadas generalizaciones. Se buscan temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como bases de datos, y las categorías se derivan inductivamente de los datos. Esta parte está relacionada con el análisis cualitativo y con la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967).

La otra propuesta es el análisis narrativo, basado en el estudio de casos particulares (acciones o sucesos) que produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos, aquí no se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuren la historia, para así poder expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. Se deben unir temporalmente o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. El objetivo de este tipo de análisis es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad (Bolívar 2002).

3.4.1. Propuestas generales

Elementos de la Teoría Fundamentada

En el análisis de datos cualitativos es frecuente que se identifiquen temas, conceptos, ideas y reflexiones comunes en los datos recolectados. Se trata de organizar, examinar y recuperar aquellos fragmentos de textos con base en alguna propiedad o elemento común que resulten significativos para la investigación.

La teoría fundamentada es una metodología que tiene como objetivo la identificación de procesos sociales básicos como punto central de la teoría. A través de esta metodología se pueden descubrir aquellos aspectos que son relevantes de una determinada área de estudio (Strauss y Corbin, 1990), utilizando una serie de procedimientos que a través de la inducción, genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado. En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio.

Strauss y Corbin (1990) afirman que la teoría fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar en él. Aseguran que el aspecto cualitativo de esta metodología favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

Algunos elementos del proceso de análisis de datos que propone la teoría fundamentada serán empleados en la propuesta integradora que se propone en la investigación, los cuales se explicarán a continuación:

Codificación abierta: trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales y secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos, lo que se denomina códigos.

Codificación axial: se reúne la información en nuevas formas, más generales, después de haber realizado la codificación abierta. El resultado son las subcategorías que dan origen a la categoría central.

Codificación selectiva: se elige una categoría como central de la cual parte toda la explicación de los resultados encontrados, para luego establecer las relaciones existentes entre las subcategorías o categorías axiales con esta categoría central.

Estos procesos de codificación aunque suponen una desfragmentación de los datos, permiten identificar y agrupar la información descontextualizándola, es decir, extraerla del texto original, para luego recuperarla en un nuevo texto (recontextualizándola), e interrogarla con el fin de descubrir las intenciones y funciones presentes en los relatos. Estas diferentes etapas de codificación requieren leer una y otra vez los relatos, para encontrar relaciones, semejanzas o diferencias entre ellos, lo que implica de alguna manera empezar con el proceso de interpretación.

Estructura y Significado de la Narrativa

Otra fuente consultada fue Quintero (2008), en el documento titulado: los usos, significados y metodología de la narrativa. En este estudio se presentan cuatro momentos de la metodología narrativa, y según la autora en cada uno de estos momentos encontramos un nivel de recolección, organización y sistematización de la información con su correspondiente interpretación y comprensión. Los cuatro momentos propuestos son:

Momento 1: Registro de codificación (códigos de identificación de la herramienta narrativa utilizada: edad, género, rango socio cultural, número de entrevista...).

Momento 2: Nivel textual de preconcepción de la trama narrativa (Aquí se dan tres tipos de referencia: de hechos, temporales y espaciales, se analiza lo que se dice con el lenguaje)

Para un análisis más integrador que relacione todas las narraciones, se escogen párrafos según el problema y los objetivos de la investigación. Los hechos o acontecimientos de cada párrafo elegido serán entendidos como preconcepciones de la trama narrativa. Esas tramas responden a los interrogantes ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿en dónde?, ¿por qué?, entre otros.

Momento 3: Nivel contextual de la trama narrativa (identificación de la fuerza narrativa para dar significado a las acciones a partir de rasgos específicos de su cultura, es decir, comprender e interpretar nuestra inserción en redes narrativas en las cuales encontramos reflexiones y juicios de valor.)

Momento 4: Nivel metatextual, reconfiguración de la trama narrativa (Es una nueva lectura de la trama de la narrativa resultado de la interpretación en los momentos 2 y 3, y del diálogo con otras voces que pueden provenir de otros autores, sujetos y textos).

Según la autora, este último nivel da cuenta de que las narrativas no son simples historias, sino un conjunto interrelacionado de creencias, normas, ideologías, las cuales son reveladas por el investigador y narradas en una trama narrativa reconfigurada.

Funciones Narrativas

Con el análisis de las funciones narrativas se puede tener en cuenta no sólo las estructuras formales de los relatos sino la comprensión de las acciones sociales implícitas en los relatos, debido a que las narrativas individuales están inmersas dentro de unos discursos institucionales, culturales y sociales.

El análisis de las funciones permite que se haga un acercamiento no tan sistemático y estructurado de la narrativa y se pueda derivar de esta manera más infraestructura dependiente del contexto y el análisis se pueda enfocar entonces en explicar los efectos (implícitos o explícitos) del relato.

Este tipo de análisis posibilita comprender la relación entre la intención del narrador y la forma en la que cuenta la historia (Coffey y Atkinson, 2003).

3.4.2. Propuesta Integradora para el análisis

Para cumplir con los dos objetivos específicos propuestos en la investigación se analizó la información desde dos perspectivas (paradigmática y narrativa), diferentes pero complementarias. La propuesta de análisis que se asumió en la investigación estuvo conformada por elementos de las propuestas generales descritas anteriormente: teoría fundamentada, estructura y significado de la narrativa y funciones narrativas.

En primer lugar se realizó la codificación abierta, axial y selectiva, propuestas en la teoría fundamentada, en segundo lugar, la sistematización de las estructuras y los significados presentes en los relatos y por último la integración de la información obtenida hasta el momento con el análisis de las funciones narrativas, el cual permite la interpretación y comprensión de las reflexiones de los maestrantes acerca de su formación.

El proceso de análisis de los datos desde los elementos de la teoría fundamentada tuvo tres momentos: codificación abierta, codificación axial (subcategorías) y codificación selectiva (categoría central).

Los códigos que emergieron en la etapa de codificación abierta procedieron tanto de las expresiones utilizadas por los investigados en sus relatos, como de las interpretaciones de los investigadores sobre el tema y de la información teórica de los textos consultados.

Después de realizar la codificación abierta a través del criterio de recurrencia, fue necesario depurar y diferenciar los códigos encontrados. Para efectos de la investigación, después de haber encontrado unos códigos representativos en los datos, se pasó a la fase de descubrir categorías axiales que agruparan los códigos y mostraran relaciones entre ellos, para después desde ahí tratar de descubrir nuevas interpretaciones y comprensiones acerca de los aspectos que intervienen en la formación de los profesores.

En la codificación axial se reagruparon los datos en nuevas formas, esta vez identificando temas significativos. Estas categorías axiales resultaron ser preguntas relevantes para la investigación, y giraron en torno a fenómenos descubiertos en los datos. Después de realizar la codificación abierta y la codificación axial se pasó a la etapa de codificación selectiva, en la cual se encontró una categoría central que reunió las subcategorías encontradas (ver Tabla 1).

Este proceso se realizó a través de un software para análisis de datos cualitativos, el Atlas.ti, (ver Anexo 4). Esta herramienta informática tuvo como objetivo facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales, permitiendo no sólo automatizar el análisis, sino también agilizar las actividades implicadas: la segmentación de textos en citas y códigos, la escritura de comentarios y anotaciones y la interpretación de estos. Además permitió integrar la información de varios documentos que estaban disponibles, facilitando la organización, la búsqueda y la recuperación de la información.

Tabla 1. Resumen con los códigos y las categorías axiales.

Categoría Central	Categorías Axiales o Subcategorías	Códigos	Explicación	Ejemplo
Concepciones acerca de la Formación Docente	1. ¿Qué es la formación?	1.1. Importancia de la formación	Evidencia la importancia de la formación tanto para los estudiantes como para los profesores	"yo digo que un profesor debe estar en constante formación..."
		1.2. Formación en la práctica	Hace referencia a aquellas reflexiones que evidencian que los docentes se forman a través de la experiencia laboral y su práctica cotidiana	"Yo aprendí a ser docente, siendo docente (...) Por lo que ya he dicho anteriormente, o sea fue un paralelo entre la universidad y el trabajo, entonces lo que iba viendo lo iba aplicando, entonces uno como que va aprendiendo a ser docente de esa forma..."
		1.3. Concepciones sobre el sistema educativo	Opiniones acerca de los programas académicos y las instituciones educativas	"... a mí me parece que hoy en día la formación de los licenciados en el pregrado es muy superficial, dan una serie de herramientas que no son suficientes, no hay una profundidad en la formación de los maestros"
		1.4. Ideas acerca del desempeño docente y profesional	Apreciaciones sobre las diferentes formas de ver al docente y su compromiso como profesional	"así preparo mis clases. Una pizca de buenos motivos, grandes cantidades de teoría, dosis cortas de imposición, trozos largos de libertad, mezclas y acompaña de un buen vino en este caso mucha conversación, finalmente el comensal es el que evalúa el placer inscrito en su alimento."
	2. ¿Para qué la formación?	2.1. Expectativas académicas y laborales	Expresan deseos de formación con el objetivo de mejorar su desempeño profesional y mejorar sus condiciones laborales	"este momento la única expectativa que tengo y diría que motivación, es poder cambiar de lugar de trabajo. Definitivamente creo que no estoy haciendo nada. Es como haciendo un trabajo por sobrevivir, pero que no está aportando nada"
		2.2. Concepciones e importancia de la investigación	Ideas y expectativas relacionadas con el tema de la investigación	Yo creo que (la investigación) es la columna vertebral en este momento de cualquier profesión. Y según como lo estamos viendo pues la nueva reglamentación de las universidades esta el docente pero el docente investigador...."

Categoría Central	Categorías Axiales o Subcategorías	Códigos	Explicación	Ejemplo
		2.3. Razones para continuar formándose	Razones por las cuales buscan continuar su proceso de formación	<i>“Actualmente me encuentro en una etapa de búsqueda del conocimiento, por esta razón ingresé a la maestría, pues considero que un verdadero maestro se hace todos los días y es urgente seguir en ese proceso de aprendizaje para que los estudiantes encuentren en su maestro aquello que están buscando....”</i>
		2.4. Satisfacción profesional	Expresiones de agrado por la profesión escogida y gusto por la labor que realiza	<i>“Cuando en mis estudiantes percibo un brillo especial en sus ojos, una sonrisa cálida y tierna, una palabra sincera, un logro alcanzado y un sueño hecho realidad, sé que es un reconocimiento a lo que hago, porque les he dado la oportunidad de llenar su vida de significados...”</i>
		2.5. Trascendencia de la labor	Repercusión social y personal (en los estudiantes) de la labor del docente	<i>“Cuando se elige la tarea docente ésta se convierte en una forma de vida y por tal motivo, los maestros atravesamos por diferentes situaciones y momentos de vida que marcan nuestra personalidad, afectos, relaciones y amistades...”</i>
	3. ¿Cuáles son los momentos y espacios de la formación?	3.1. Inclinación vocacional	Primer indicio de lo que ellos querían estudiar	<i>“Mi último año en el colegio se convirtió en la ruta a casa, empecé a recolectar los primeros indicios de lo que luego se convertiría en mi objeto de estudio. (...) Me dedicaba de tiempo completo a trabajar por el colegio y sin proponérmelo, sin ser consciente de lo que estaba pasando, empecé a descubrir mi vocación por la pedagogía.”</i>
		3.2. La formación en el pregrado	Aspectos relacionados con la institución y las características de esta etapa	<i>“yo estudié en una universidad que en ese momento era como semi pública, que era la Universidad Libre y yo entré a estudiar sociales ¿si?, y al entrar a estudiar sociales entonces también yo vi las filosofías, vi todo eso, pero ligado a la parte de la formación...”</i>
		3.3. Primeras prácticas	Se refiere a las primeras experiencias de prácticas pedagógicas o profesionales	<i>“...las prácticas pedagógicas las disfrute. Creo que dieron unas herramientas muy valiosas. Y es el momento indicado donde uno logra fusionar teoría y práctica...”</i>

Categoría Central	Categorías Axiales o Subcategorías	Códigos	Explicación	Ejemplo
		3.4. Inicios en la docencia	Circunstancias que lo llevaron a ser docente	<i>“Mi carrera la empiezo como administrador de unas salas de cómputo y dos meses después soy ascendido a analista de sistema. (...) Estando desempeñándome en el área administrativa, se presenta la oportunidad de reemplazar a un docente que, por motivos de salud, debe renunciar y que dictaba una asignatura “bases de datos” del programa de ingeniería....”</i>
		3.5. Autoformación	forma de aprendizaje a través de la búsqueda personal	<i>“...la formación yo la he hecho uno en forma más autodidacta, de estar leyendo, de estar digamos individualmente, y la otra la formación en la vida...”</i>
		3.6. Aportes formativos de los compañeros	Espacios y momentos de formación que se dan en la interacción con compañeros de estudio o de trabajo.	<i>“mis conocimientos en docencia eran nulos, mis compañeros fueron mis maestros; ellos me enseñaron como desarrollar el syllabus, como presentar la clase, cuando hacer evaluaciones, como preguntar, cuando y porque aproximar una nota”</i>
		3.7. Espacios de formación complementarios	Escenarios que generan espacios de formación diferentes al pregrado	<i>“he tenido espacio de diez años fuera de la academia, pero en esos diez años lo que yo he tenido es uno, la práctica de docente en los colegios, pero lo otro es que yo he tenido al lado una práctica digamos organizativa con maestros...”</i>
	4. ¿Quiénes intervienen en la formación?	4.1. Personas influyentes	Se refiere a las personas (familiares, amigos, profesores, colegas.) que influyeron o marcaron sus procesos de formación y su desempeño profesional	<i>“Sin lugar a dudas la persona que marcó de manera contundente mi quehacer profesional fue el padre Publio, como decano, amigo y cómplice. Moldeó paso a paso la profesora que soy hoy. La suma de experiencias, el paso de una materia a otra, de un salón a otro, de un grupo amigable a otro menos amigable...todo esto va moldeando nuestro perfil como profesores.”</i>

La sistematización de las estructuras y los significados presentes en los relatos se realizó a partir de la propuesta de Quintero (2008), con la cual se identificaron en los relatos fragmentos narrativos relacionados con el tema de la formación de los profesores. Para ello se buscaron las referencias a hechos, las referencias temporales, las referencias espaciales, los sujetos participantes en la acción, y el tema, el significado y el sentido de estos fragmentos narrativos para una mejor comprensión. Estos últimos elementos (tema, significado y sentido) contribuyeron a la identificación de las funciones narrativas presentes en los fragmentos de relato.

Para ilustrar los aspectos relacionados con la formación de los docentes que emergieron del análisis de la información, se construyó un relato que integró algunas voces de los investigados (sin hacer generalizaciones ni comparaciones) a través de una trama organizada de manera temporal (ver Epílogo).

A continuación, se muestra a manera de ilustración dos ejemplos donde se muestra la forma en que se llevó a cabo la sistematización de la información, teniendo en cuenta las estructuras y los significados presentes en los relatos y el análisis de las funciones narrativas implícitas en ellos.

Tabla 2. Elementos para el análisis de las estructuras y funciones narrativas. Ejemplo 1.

Herramienta Narrativa	Autobiografía				
Narrador	G				
Fragmento de Texto	<p>En enero de 1984 , mis padres me matricularon en la Normal Departamental María Auxiliadora de Villapinzón Cundinamarca, un municipio que queda ubicado a dos horas de la ciudad capital, ellos estaban interesados en la Normal porque tenía internado femenino y era dirigido por las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y por supuesto querían que su hija tuviera una educación que fuera complementaria y sirviera para tener independencia económica para poder más adelante costearme por sí misma la universidad. Ellos gastaron sus ahorros de muchos años de esfuerzo y decidieron invertir en mi futuro.</p> <p>A mi memoria viene el primer día que arribamos al internado porque hacía bastante frío y nos reunieron en un aula múltiple muy grande; mis compañeras provenían de diferentes rincones de Colombia; la organización del internado era impecable, no teníamos acceso ni a la radio ni a la televisión; para muchas niñas era difícil adaptarse a esa nueva vida. En mi caso yo estaba feliz, porque era toda una aventura, como en las películas, me adapté fácilmente a la rigurosidad del internado, yo era república independiente e introvertida y únicamente socializaba con estudiantes procedentes de mi pueblo natal, Tibirita Cundinamarca.</p> <p>Transcurrieron seis años de vida en el internado, sin duda una experiencia que me aportó significativamente como persona y gané mucha independencia; ho recuerdo con alegría todo lo que viví en ese lugar, cada dos años visito el pueblo y recuerdo con nostalgia momentos bellos e inolvidables que habitan en lo más profundo de mi ser.</p>				
Referencias a Hechos	Referencias Temporales	Referencias Espaciales	Sujetos	Tema	Significado
...mis padres me matricularon en la Normal Departamental ...	<p>En enero de 1984...</p> <p>...el primer día que arribamos al internado...</p> <p>Transcurrieron seis años de vida en el internado...</p> <p>...hoy recuerdo con alegría...</p> <p>...cada dos años visito el pueblo...</p>	<p>la Normal Departamental María Auxiliadora de Villapinzón Cundinamarca ...</p> <p>mi pueblo natal, Tibirita Cundinamarca ...</p>	<p>mis padres me matricularo n...</p> <p>yo estaba feliz....</p> <p>socializaba con estudiantes procedentes de mi pueblo natal</p>	<p>Años de estudio en la normal.</p>	<p>Destacar la importancia que tuvo para ella y su familia la etapa de estudios en la normal.</p>
Sentido	Reconocer la influencia de algunas personas respecto a su decisión profesional.				

	Valorar la formación de la normal como un aporte significativo para su vida.
--	--

Reconocemos que en la formación de los profesores intervienen diferentes aspectos como la influencia de la familia u otras personas en la elección de las instituciones educativas y en ocasiones en la misma decisión profesional.

En este fragmento en el que se relata cómo los padres tomaron la decisión de matricularla en una escuela normal por varias razones, por ser una escuela privada, católica, para niñas y además porque brindaba la oportunidad de formarse para ser profesora y de esta forma garantizar su futuro laboral y económico.

La narradora describe como transcurrió esta etapa en el internado donde a pesar de que había una disciplina estricta, ella logró adaptarse, crecer en independencia y ser feliz. Al final hace un balance positivo de esta etapa de su formación como docente que le aportó experiencias significativas y momentos gratos

Tabla 3. Elementos para el análisis de las estructuras y funciones narrativas. Ejemplo 2.

Herramienta Narrativa	Autobiografía
Narrador	C
Fragmento de Texto	<p>Estando en cuarto semestre me fui a buscar trabajo de maestro y así abandonar el taller de modistería, armé mi hoja de vida que no pasaba de una hoja tamaño carta, no sabía que más escribir en ella, sin embargo me arriesgué, cogí el periódico y empecé a buscar, la verdad es que en la mayoría de los colegios me rechazaron, hasta que finalmente llegué al Colegio Santa Librada, un colegio de bachillerato de la localidad que recién abría su bachillerato, le presente mi hoja de vida al Rector, me miró, me preguntó dónde estudiaba, dónde vivía y nada más, finalmente me contrató. Claro, antes me aclaró que como estaban comenzando debía dictar las clases de Historia, Geografía, Democracia, Español, Religión, mientras otro maestro igual de joven que yo, dictaba las otras, ciencias, educación física, matemáticas y dibujo, además él sería el coordinador general del colegio, los dos aceptamos las condiciones, al fin y al cabo era trabajo y ambos sentíamos las ansias de enseñar. Como ninguno de los dos sabía inglés tuvo que contratar una monjita para que viniera exclusivamente a dictar esa clase.</p> <p>-Bueno y del sueldo, le preguntamos.</p> <p>-Son tres mil quinientos pesos-. Y con su tono de voz no admitió ninguna negociación.</p> <p>Lo curioso sucedería el día de la liquidación. Al finalizar el año el Rector organizó un bazar para pagar nuestro último sueldo y la liquidación, al terminar la actividad nos dijo:</p> <p>-¿Cuánto hizo su curso?</p> <p>Y le respondí: - Tres mil ochocientos pesos.</p>

	<p>-Pues esa es su liquidación. Procedió a tomar todas las monedas, contarlas hasta llegar a la suma de tres mil ochocientos pesos, las empacó en un tarro de galletas metálico, de esos de saltinas la Rosa, y me lo entrego. Yo lo tomé, me despedí de los presentes y salí para la casa, cuando llegué con el tarro de monedas a la casa, todos se rieron y mi papá me dijo: -Se lo advertí, esa profesión era para morirse de hambre.</p>				
Referencias a Hechos	Referencias Temporales	Referencias Espaciales	Sujetos	Tema	Significado
<p>Estando en cuarto semestre me fui a buscar trabajo de maestro... ... en la mayoría de los colegios me rechazaron... ... finalmente llegué al Colegio Santa Librada...</p>	<p>Estando en cuarto semestre... ... empecé a buscar... ... finalmente llegue al Colegio Santa Librada... ... Al finalizar el año...</p>	<p>... Colegio Santa Librada... ... colegio de bachillerato de la localidad...</p>	<p>...una monjita... ... otro maestro igual de joven que yo... ... el Rector... ... todos se rieron y mi papá me dijo...</p>	<p>Primera experiencia laboral como docente.</p>	<p>A pesar de la falta de experiencia buscó su primer trabajo, sin importar las críticas de su familia aceptó porque su mayor deseo era el de enseñar.</p>
Sentido	<p>Manifiesta satisfacción por obtener su primer trabajo a pesar de la falta de experiencia y reconoce su gusto por la profesión. Evidencia la frustración de sus padres ante la decisión de ser docente debido a las condiciones económicas de la profesión.</p>				

En este texto el narrador cuenta su primera experiencia laboral como docente en un colegio de bachillerato. La selección de este lugar fue al azar debido a que buscó en el periódico oportunidades de trabajo. Aunque no tenía experiencia y aun estaba estudiando pregrado sentía el deseo por iniciarse en la labor docente y transmitir sus conocimientos.

Reflexiona respecto a las condiciones de contratación y el salario tan bajo que le ofrecieron es esta oportunidad, incluso cuenta cómo la liquidación no estaba contemplada en el presupuesto del colegio para el pago de los profesores, a tal punto que hicieron un bazar para recolectar los fondos y así poder dar cumplimiento a esta obligación económica. De alguna manera el narrador critica esta condición de los docentes.

Evidencia que el factor económico no hacía parte de sus mayores expectativas, aunque para su familia este sí era un factor importante y lo cuestionaban por su decisión de ser docente, pues el reconocimiento económico no era satisfactorio.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación producto del análisis propuesto (paradigmático y narrativo), son presentados a través de la siguiente matriz de sistematización de la información, en la cual mostramos 1) categoría central, 2) categorías axiales o subcategorías, 3) códigos que las componen, 4) funciones narrativas.

Categoría Central	Categorías Axiales o Subcategorías	Códigos	Funciones Narrativas
Concepciones acerca de la Formación Docente	1. ¿Qué es la formación?	1.1. Importancia de la formación	Presentación
		1.2. Formación en la práctica	
		1.3. Concepciones sobre el sistema educativo	
		1.4. Ideas acerca del desempeño docente y profesional	
	2. ¿Para qué la formación?	2.1. Expectativas académicas y laborales	Justificación Valoración
		2.2. Concepciones e importancia de la investigación	
		2.3. Razones para continuar formándose	
		2.4. Satisfacción profesional	
		2.5. Trascendencia de la labor	
	3. ¿Cuáles son los momentos y espacios de la formación?	3.1. Inclinación vocacional	Descubrimiento Identidad docente Explicación Reconocimiento Valoración
		3.2. La formación en el pregrado	
		3.3. Primeras prácticas	
		3.4. Inicios en la docencia	
		3.5. Autoformación	
		3.6. Aportes formativos de los compañeros	
		3.7. Espacios de formación complementarios	
4. ¿Quiénes intervienen en la formación?	4.1. Personas influyentes	Reconocimiento Valoración	

A continuación se analiza la categoría central, las categorías axiales o subcategorías que la componen y los códigos presentes en cada una de ellas, los cuales permiten complejizar y profundizar en cada categoría. Así mismo, las categorías se acompañan de las funciones narrativas que se constituyen en el sentido y significados sociales y pedagógicos otorgados por los sujetos del estudio.

La explicación parte de la categoría central, para luego mostrar cada categoría axial o subcategoría con su correspondiente explicación, y dentro de estas se presentan los códigos que la componen con ejemplos extraídos de los relatos de los entrevistados, para luego mencionar las funciones narrativas presentes que utilizaron los investigados en sus relatos.

Categoría Central: Concepciones acerca de la formación docente

La categoría central Concepciones acerca de la formación docente, estuvo compuesta por cuatro categorías axiales o subcategorías: 1) Ideas sobre la formación, 2) Motivos para la formación, 3) Momentos y espacios de formación, 4) Sujetos que intervienen en la formación.

En esta categoría se reúnen las concepciones que tienen los profesores acerca de su formación desde las cuatro subcategorías mencionadas anteriormente, que aunque se analizan de manera independiente en la investigación, se complementan entre sí y se encuentran fuertemente relacionadas en la vida cotidiana de los profesores.

Subcategoría 1: Ideas sobre la formación y la práctica docente

La siguiente subcategoría menciona aquellas ideas, conceptos y opiniones que expresan los profesores acerca de su formación en dos sentidos: uno personal, el cual se refiere específicamente a su formación, y un sentido externo que se refiere a las concepciones sobre formación docente a partir de su experiencia e interacción en un contexto.

Los docentes comprenden la formación como un proceso de transformación permanente, en el cual se adquieren nuevos conocimientos o se perfeccionan aquellos que se han adquirido durante la vida. También es una oportunidad de reflexionar y de sentar una postura crítica frente a las situaciones a las cuales se enfrentan cotidianamente.

En los relatos se encontró que existen diferentes conceptos acerca de la formación, para algunos es un proceso que se da a través de la práctica y, para otros, una necesidad para mejorar las condiciones laborales.

Esta subcategoría acerca de la formación está constituida por cuatro códigos a saber:

Código 1.1: Importancia de la formación: evidencia la importancia de la formación tanto para los estudiantes como para los profesores.

“yo digo que un profesor debe estar en constante formación y estar en la universidad entendida académicamente y entendida como los universos del mundo, si un maestro no está en constante formación su práctica se va a limitar a una rutina que se va a volver tediosa y que en algún momento ya se va a transformar porque la sociedad se ha transformado, entonces si uno no está, yo no digo tanto como a la par de las nuevas tecnologías a la moda que se está enseñando en pedagogía, no, no es tanto eso, sino que un maestro debe estar en constante transformación, en constante evaluación, para que sus prácticas estén acorde con el contexto en el cual está ubicado.” (E-S)¹

Código 1.2: Formación en la práctica: hace referencia a aquellas reflexiones que evidencian que los docentes se forman a través de la experiencia laboral y su práctica cotidiana.

“Yo aprendí a ser docente, siendo docente.... o sea es mi forma de ver, ¿por qué? Por lo que ya he dicho anteriormente, fue un paralelo entre la universidad y el trabajo, entonces lo que iba viendo lo iba aplicando, entonces uno como que va aprendiendo a ser docente de esa forma...” (E-C)

Código 1.3: Concepciones sobre el sistema educativo: Opiniones acerca de los programas académicos y las instituciones educativas.

¹ En la codificación la primera letra indica el instrumento del cual se extrajo la cita (E=entrevista, A=autobiografía), la segunda letra indica la inicial del nombre del narrador autor de la cita.

“Las políticas públicas han incidido en las reformas educativas y por ende han dinamizado el rol del maestro, dejó de ser un operario de escuela debido a que los nuevos requerimientos de orden global exigen el dominio de una lengua extranjera y es imperativo el manejo de nuevas tecnologías, todo ha ido evolucionando paulatinamente, las condiciones laborales son diferentes para los nuevos docentes, por ejemplo ellos se rigen por evaluaciones de desempeño y se les reconoce el nivel de estudios y tienen otras implicaciones a nivel prestacional, mientras que para los antiguos se tiene en cuenta el tiempo de experiencia para ascender en el escalafón.” (E-G)

Código 1.4: Ideas acerca del desempeño docente y profesional: apreciaciones sobre las diferentes formas de ver al docente y su compromiso como profesional.

“así preparo mis clases. Una pizca de buenos motivos, grandes cantidades de teoría, dosis cortas de imposición, trozos largos de libertad, mezclas y acompañas de un buen vino en este caso mucha conversación, finalmente el comensal es el que evalúa el placer inscrito en su alimento.” (A-B)

Las funciones que acompañan a esta subcategoría son:

Presentación

Desde el análisis narrativo se encontró que la función que más utilizan los profesores para evidenciar sus reflexiones acerca de qué es la formación, es la función de presentación. Con esta función expresan dos concepciones relacionadas con la formación:

1. Relación entre las prácticas pedagógicas y los estudios de pregrado (especialmente en el caso de los profesionales no licenciados reconocen cómo las prácticas docentes de alguna manera estuvieron presentes durante su vida universitaria por lo tanto reconocen que la formación docente está conformada por un componente teórico producto de la formación inicial y un componente práctico que se da en la experiencia laboral).
2. La formación docente determinada por las experiencias pedagógicas, es decir, por aquellas situaciones que han marcado su desempeño como docentes (reconocen que

a través de la experiencia laboral han adquirido herramientas y conocimientos útiles para su desempeño como profesionales de la docencia)

Subcategoría 2: Motivos para la formación

Esta subcategoría hace referencia a las motivaciones o expectativas de formación y de perfeccionamiento profesional que tienen los profesores.

Al analizar la subcategoría se encontró que la formación es una oportunidad de perfeccionamiento de la labor, por tal razón se cree que debe ser continua, además que las exigencias de la educación actual requieren que los docentes sean investigadores y respondan a dichas necesidades, lo cual definitivamente se verá reflejado en el mejoramiento profesional y laboral. Por otra parte, la docencia es entendida como una labor que tiene una gran responsabilidad social y es también una actividad que trasciende en la vida de los individuos y genera satisfacción a los profesores.

Esta subcategoría está compuesta por cinco códigos:

Código 2.1: Expectativas académicas y laborales: Expresan deseos de formación con el objetivo de mejorar su desempeño profesional y mejorar sus condiciones laborales.

“este momento la única expectativa que tengo y diría que motivación, es poder cambiar de lugar de trabajo. Definitivamente creo que no estoy haciendo nada. Es como haciendo un trabajo por sobrevivir, pero que no está aportando nada”. (E-P)

Código 2.2: Concepciones e importancia de la investigación: ideas y expectativas relacionadas con el tema de la investigación.

G: ¿Qué importancia le das a la investigación en tu profesión? Y por qué?

P: Yo creo que es la columna vertebral en este momento de cualquier profesión. Y según como lo estamos viendo pues la nueva reglamentación de las universidades está el docente pero el docente investigador, o sino esta en vía de extinción. (E-P)

Código 2.3: Motivaciones para continuar formándose: razones por las cuales buscan continuar su proceso de formación.

“Trabajo en estos momentos con docentes universitarios, docentes los cuales hay unos que también tiene maestría y pues se sobreentiende que yo soy jefe de ellos, como mínimo tengo que tener el mismo nivel educativo y pues uno nunca sabe en que momento se vuelva filtro también para continuar trabajando, entonces es algo que hago inicialmente porque pues la oportunidad se me presenta, el tiempo y la capacidad para hacerlo...” (E-CH)

Código 2.4: Satisfacción profesional: expresiones de agrado por la profesión escogida y gusto por la labor que realiza.

“Cuando en mis estudiantes percibo un brillo especial en sus ojos, una sonrisa cálida y tierna, una palabra sincera, un logro alcanzado y un sueño hecho realidad, sé que es un reconocimiento a lo que hago, porque les he dado la oportunidad de llenar su vida de significados...” (A-G)

Código 2.5: Trascendencia de la labor: repercusión social y personal (en los estudiantes) de la labor del docente.

“Cuando se elige la tarea docente ésta se convierte en una forma de vida y por tal motivo, los maestros atravesamos por diferentes situaciones y momentos de vida que marcan nuestra personalidad, afectos, relaciones y amistades. Por esta razón, no podemos olvidar los momentos de satisfacción, de logros, de metas cumplidas. Aquellos donde el estudiante logra superar al maestro” (A-P)

Dentro de esta subcategoría se hicieron presentes las funciones narrativas justificación y valoración.

Justificación

Mediante la justificación los profesores argumentan decisiones y acciones relacionadas tanto con su formación como con su práctica docente, aspectos que reflexionan desde la profesión escogida (manifiestan que la razón por la cual escogieron su carrera estuvo basada en su inclinación vocacional, pues argumentan que siempre les gustó determinada área del conocimiento y por tal razón buscaron una alternativa de formación que estuviera lo más relacionada posible con dicho interés).

Igualmente a través de las narrativas se pueden ver las razones involucradas con la elección de la institución en la cual realizarían sus estudios universitarios (algunos destacan la calidad académica y otros el aporte de la institución a su formación personal que ven reflejada en su desempeño profesional y laboral).

Como punto común se encontró que los investigados reconocen la importancia de continuar formándose, consideran que los docentes deben estar en permanente actualización de conocimientos por la responsabilidad social que implica esta labor., y entre las motivaciones para ingresar a la maestría en Docencia se pueden mencionar: requerimiento laboral, ascenso en el escalafón, necesidades de actualización, adquisición de nuevos conocimientos en el área de la pedagogía.

Valoración

En cuanto a la función narrativa valoración, se puede decir que los profesores reconocen y evalúan algunos motivos y necesidades para la formación docente.

Los investigados reflexionan acerca del reconocimiento social de la labor docente (se esfuerzan por prepararse y mejorar su condición profesional asistiendo permanentemente a espacios de formación, pero las instituciones y las políticas educativas no siempre reconocen el aporte que esto representa para mejorar la calidad de los procesos educativos).

Conjuntamente destacan como elementos importantes a desarrollar durante la formación la lectura, la comprensión de textos y la escritura (a través de ellos los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas y pensar en sus debilidades y fortalezas, sugieren que los docentes deben utilizarlos como herramientas para transformar su pensar y su quehacer).

Otro de los aspectos que tiene que ver con las motivaciones de los profesores para la formación está relacionado con el mejoramiento de las condiciones laborales, su bienestar familiar y su calidad de vida, a la vez, plantean que a través de una mejor remuneración económica pudieran acceder a nuevos espacios de formación.

Subcategoría 3: Momentos y espacios de formación

En esta subcategoría los profesores describen los espacios y momentos que determinaron su formación pedagógica.

Si bien es cierto que desde que se empieza a hacer memoria sobre los procesos de formación se evidencian unos deseos o gustos particulares (inclinación vocacional), de alguna manera estos marcan el desempeño en las prácticas docentes futuras (inicios en la docencia), es decir, que los que llegaron a ser docentes de forma accidental o por convicción están sesgados por esas primeras expectativas profesionales y marcados por los momentos de formación en el pregrado y/o por esas primeras experiencias como docentes.

Se encontró que en los relatos que existen ciertos hechos vinculados con su historia social y familiar que de alguna forma condujeron a la elección de la docencia como profesión, (lo que podríamos llamar una herencia vocacional), aunque podemos decir también, que esta no siempre fue una opción inicial de estudio sino que se dio de manera causal (como oportunidad o necesidad), “la vida los llevó a estudiar o trabajar en docencia”.

En esta subcategoría podemos ver que existen diferentes modos de formación, es decir, existen diversos escenarios, momentos y personas que contribuyen para que los docentes se formen permanentemente, esto lo podemos evidenciar a través de los siete códigos que la componen:

Código 3.1: Inclinación vocacional: primer indicio de lo que ellos querían estudiar.

“Mi último año en el colegio se convirtió en la ruta a casa, empecé a recolectar los primeros indicios de lo que luego se convertiría en mi objeto de estudio. Yo olvidé por completo la vida académica. La trigonometría, la física, la química, el inglés, entre otras áreas del conocimiento propias de la formación de educación secundaria, pasaron a un

tercer plano, menos de la filosofía la cual me apasionaba sentía una gusto especial por ella porque me permitía comprender la condición de lo humano y de esta manera empecé a tomar distancia de mis compañeras, sentía que a veces ellas se preocupaban por cosas superficiales. Me dedicaba de tiempo completo a trabajar por el colegio y sin proponérmelo, sin ser consciente de lo que estaba pasando, empecé a descubrir mi vocación por la pedagogía. ” (A-S)

Código 3.2: La formación en el pregrado: Aspectos relacionados con la institución y las características de esta etapa.

“yo estudié en una universidad que en ese momento era como semi pública, que era la Universidad Libre y yo entré a estudiar sociales ¿si?, y al entrar a estudiar sociales entonces también yo vi las filosofías, vi todo eso, pero ligado a la parte de la formación política ¿si?, entonces, lo primero que yo hice cuando estaba en la universidad, tenía como 18 años, fue vincularme con todo el problema del movimiento estudiantil.” (A-C)

Código 3.3: Primeras prácticas: Se refiere a las primeras experiencias de prácticas pedagógicas o profesionales.

“...las prácticas pedagógicas las disfrute. Creo que dieron unas herramientas muy valiosas. Y es el momento indicado donde uno logra fusionar teoría y práctica. Todo aquello que se vio en la teoría, logra conjugarlo, y lógicamente van a quedar muchos vacíos que debe buscar por si mismo para realizar una práctica docente pertinente y adecuada.”(E-P)

Código 3.4: Inicios en la docencia: circunstancias que lo llevaron a ser docente.

“Mi carrera la empiezo como administrador de unas salas de cómputo y dos meses después soy ascendido a analista de sistemas; es una gran institución de carácter tecnológico ubicada en Teusaquillo llamada Coruniversitec. Estando desempeñándome en el área administrativa, se presenta la oportunidad de reemplazar a un docente que, por

motivos de salud, debe renunciar y que dictaba una asignatura “bases de datos” del programa de ingeniería. Una vez que culmina el semestre y ayudado por la buena evaluación que me hacen los estudiantes, motiva al decano de la facultad a asignarme otras materias para el semestre siguiente.”(A-CH)

Código 3.5: Autoformación: forma de aprendizaje a través de la búsqueda personal.

“...la formación yo la he hecho uno en forma más autodidacta, de estar leyendo, de estar digamos individualmente, y la otra la formación en la vida, digo en la vida política, estar metido en una cantidad de cosas no solo del colegio sino del trabajo comunitario y todas esas cosas que le implican a usted aprender ¿umm?, entonces digamos que esa ha sido como la formación...” (E-C)

Código 3.6: Aportes formativos de los compañeros: espacios y momentos de formación que se dan en la interacción con compañeros de estudio o de trabajo.

“mis conocimientos en docencia eran nulos, mis compañeros fueron mis maestros; ellos me enseñaron como desarrollar el syllabus, como presentar la clase, cuando hacer evaluaciones, como preguntar, cuando y porque aproximar una nota.” (A-MB)

Código 3.7: Espacios de formación complementarios: escenarios que generan espacios de formación diferentes al pregrado.

“he tenido espacio de diez años fuera de la academia, pero en esos diez años lo que yo he tenido es uno, la práctica de docente en los colegios, pero lo otro es que yo he tenido al lado una práctica digamos organizativa con maestros, con jóvenes, que eso también me ha obligado, me ha propiciado aprender otra serie de cosas, entonces yo he estado en grupos de estudio por ejemplo, para armar un módulo de formación en historia, entonces el hecho de estar usted en un grupo donde tiene que dar como resultado unas cartillas, un material o todas esas cosas, eso implica que tienes que leer para debatir...” (E-C)

Las funciones narrativas que estuvieron presentes en esta subcategoría fueron: descubrimiento, identidad docente, explicación, reconocimiento y valoración.

Descubrimiento

A través de la función de descubrimiento se pueden ver diferentes reflexiones acerca de las circunstancias para hallar la inclinación vocacional.

- Evidencia que, de alguna manera la influencia familiar, del entorno o de los profesores, influyeron en las intenciones de formación. Aunque para algunos no existiera claridad sobre qué estudiar, manifiestan la importancia que para ellos tenía el hecho de continuar estudiando.
- En este sentido se puede ver que los investigados expresan preferencias por materias del bachillerato en las que centraron sus intereses y en las cuales obtenían mejores resultados, razón por la cual se inclinaron por estas áreas del conocimiento en el momento de escoger una profesión.
- Además hacen referencia a las opciones que consideraron para decidirse por una carrera profesional y por una institución en particular.

Identidad docente

Con la función de identidad docente los profesores destacan aquellos aspectos, rasgos y acciones que los caracterizan como docentes y los han llevado a construir su pensar, su decir y su hacer como profesores. Al respecto enfatizan en la responsabilidad social que implica la labor docente (refieren que la docencia es una profesión humanizadora, que más que transmitir conocimientos, posibilita educar, dar enseñanzas para la vida y suscita reflexiones y actitudes críticas frente a la responsabilidad ciudadana) y las reflexiones que generan sus prácticas pedagógicas (en cuanto a formas de actuar en el aula, conocimientos, metodologías de enseñanza y trato con los estudiantes).

Explicación

Otra función presente en esta categoría fue la de explicación. Mediante esta función los profesores mencionan diferentes aclaraciones respecto a su formación. A través de la

descripción, se amplían las explicaciones y se hacen más evidentes los diferentes momentos y espacios que contribuyeron a su formación. En este sentido se pueden ver algunas reflexiones sobre esas primeras experiencias en la profesión docente y reconocen que de alguna manera han estado involucrados con la docencia desde sus inicios formativos.

Por otra parte ese encontró que todos los profesores investigados reconocen que un docente aprende a ser docente a través de su experiencia en el aula, pues explican que en la universidad los forman más en la parte disciplinar y no los preparan para lo que implica el reto de ser docentes, parece ser que las universidades se centran más en un modelo instrumental, que prepara a los futuros docentes para transmitir un conocimiento y se olvidan de generar ese pensamiento crítico que se requiere en el aula para estar atentos a las problemáticas del contexto. Además reflexionan respecto a la transformación de su práctica pedagógica como fruto de la experiencia.

Reconocimiento

Con la función de reconocimiento, también presente en esta categoría, los profesores muestran la importancia y la incidencia que tienen diferentes momentos y espacios en su quehacer como docentes.

En este sentido mencionan las personas que marcaron sus prácticas pedagógicas, se habla acerca de los familiares, amigos o profesores que son destacados como personas que a través de sus consejos o ejemplo los motivaron para tomar la decisión de ser docentes, para algunos, la familia juega un papel fundamental y que sus sugerencias fueron determinantes en su formación, para otros, la influencia de los amigos y la gran admiración que sienten por ellos son también una forma de influencia respecto a la decisión de ser docentes. Por otra parte, se ve de manera reiterada, casi en todos los investigados la influencia de algún profesor, pues de esta manera explican muchos de sus hábitos en su quehacer como docentes y que a través de su ejemplo fue como tomaron la decisión de ser profesores.

De esta forma muestran:

- Logros académicos (relacionados con los resultados positivos en su etapa de formación inicial, resaltando su buen nivel académico y su compromiso como estudiante),
- Logros laborales (referidos a las alternativas de trabajo, las cuales son vistas como oportunidades para crecer a nivel profesional)
- Logros personales (metas significativas que han alcanzado durante su trayectoria como docentes, los cuales consideran como espacios formativos debido al esfuerzo que implicaron y a la enseñanza que dejaron para sus vidas profesionales)
- Dificultades que se han presentado durante su trayectoria como profesores (las cuales son vistas en este momento como experiencias enriquecedoras que han contribuido para transformar su práctica actual).

Así mismo, reconocen que la investigación y la autoformación generan innovación y transformación de la práctica de los docentes, razón por la cual las consideran de gran importancia y necesarias en la profesión. De igual forma argumentan que para continuar mejorando su práctica pedagógica no basta con asistir a la universidad o participar en diferentes actividades académicas, sino que además se deben incorporar la indagación, la lectura, la escritura y la reflexión de manera permanente en sus procesos de formación.

Valoración

Con la función de valoración los investigados resaltan y analizan diferentes apreciaciones relacionadas con sentimientos de satisfacción o desagrado respecto a lugares y momentos que influyeron en su formación.

Al respecto se puede decir que los profesores de manera general valoran positivamente la institución en la cual fueron formados, y frente a esto reflexionan sobre dos temas centrales, uno que gira en torno al sentido de pertenencia con la institución, y otro que tiene que ver con el reconocimiento de la calidad de las universidades públicas en relación con las universidades privadas (se observan sentimientos positivos y de satisfacción lo cual permite pensar que el sólo hecho de ser estudiante de una universidad genera una identidad,

pues en cierta medida existe un sentimiento de gratitud por haber sido formados en dicho lugar, y después de varios años de haberse graduado siguen reconociendo el aporte formativo de estas instituciones).

En cuanto a las valoraciones negativas y críticas que hacen los profesores se puede decir que estas están relacionadas con:

- La falta de recursos y apoyo institucional (problemática que genera inconformidad, pues impide que se lleven a cabo proyectos pedagógicos y que se implementen nuevas alternativas metodológicas, situación que hace sentir desmotivados a los docentes en su quehacer cotidiano).
- Los modelos de formación (los investigados critican los modelos de formación que siguen actualmente algunas universidades, pues no hay coherencia entre la formación y las necesidades sociales, los programas forman más bajo una visión empresarial que para dar respuesta a las problemáticas sociales de nuestro país).
- Otras funciones impuestas a los docentes (los profesores manifiestan descontento porque muchas veces se les asignan labores técnicas o administrativas que no están acordes con la profesión, además se quejan de la deshumanización de la labor docente y de la mecanización de los procesos educativos).
- Pocos espacios de interacción académica y profesional que tienen los profesores (manifiestan descontento porque las instituciones no propician espacios de interacción entre compañeros, lo cual es visto como una oportunidad para compartir experiencias, dudas o situaciones problemáticas).

Subcategoría 4: Sujetos que intervienen en la formación

Esta subcategoría hace referencia a las principales personas que intervienen en la formación de los profesores.

En los diferentes relatos se encuentra la incidencia de personas significativas, ya sean familiares, profesores de la escuela o de la formación de pregrado y actores de las instituciones en las cuales trabajan o han trabajado.

Estas personas tienen características personales o profesionales que son significativas para los investigados, para algunos estas personas dejaron huellas por sus aportes a nivel académico, para otros la influencia estuvo marcada por actitudes docentes tanto positivas como negativas, (en la mayoría de los casos se ven valorados de manera positiva) las cuales muchas veces funcionan como referentes en sus prácticas pedagógicas.

Esta subcategoría está compuesta por un código y una función narrativa:

Código 4.1: Personas influyentes: se refiere a las personas (familiares, amigos, profesores, colegas.) que influyeron o marcaron su formación y su desempeño profesional.

“Sin lugar a dudas la persona que marcó de manera contundente mi quehacer profesional fue el padre Publio, como decano, amigo y cómplice. Moldeó paso a paso la profesora que soy hoy. La suma de experiencias, el paso de una materia a otra, de un salón a otro, de un grupo amigable a otro menos amigable...todo esto va moldeando nuestro perfil como profesores.” (A-P)

Valoración

Desde las funciones narrativas, se puede decir que la que más se aprecia en esta categoría es la de valoración, a través de ella los profesores destacan la importancia de aquellas personas que los orientaron al iniciar su labor docente (permiten ver la influencia de los compañeros de trabajo en el inicio de la labor como docentes, los cuales ofrecen alternativas de formación a partir de sus experiencias y son vistos como una compañía que permite compartir y construir juntos), reflexionan sobre los buenos maestros presentes los diferentes espacios de formación (evidencian la influencia de profesores con altos niveles académicos y cercanos en la parte personal, atentos a la formación integral de los estudiantes) y sobre sus relaciones laborales y académicas (consideran importante la presencia de personas que con su ejemplo, consejos o enseñanzas contribuyeron en su proceso de formación, así, reconocen que es necesario dejar espacio para esos encuentros con los compañeros en cuanto les aportan para mejorar y transformar sus prácticas. Valoran las reuniones de profesores como alternativas de formación y mencionan la importancia del buen trato con los estudiantes ya que estos son vistos como la razón de ser de la profesión).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Reflexionar en torno a la formación docente resulta ser un tema de gran importancia no sólo para las personas y las instituciones encargadas de la labor de formar a los futuros profesores, sino para los profesores mismos, ya que como profesionales de la docencia están involucrados permanentemente en diferentes espacios de formación.

A través del trabajo investigativo, el cual tuvo como objetivo: interpretar las concepciones y reflexiones acerca de la formación docente presentes en las narrativas pedagógicas de los cursantes de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2007- II), arribamos a las siguientes conclusiones:

Los relatos de vida y sobre todo las autobiografías rescatan las voces de los profesores, permitiéndoles reflexionar sobre sus experiencias de vida, su trayectoria docente, los diferentes procesos de formación por los que han transitado, y a la vez hacer un balance de todo eso y trasmitirlo como fuente de conocimiento.

Las reflexiones en torno a la formación presentes en las narrativas pedagógicas giran alrededor de concepciones relacionadas con ideas, motivos, momentos, espacios y sujetos implicados en la formación de los profesores.

Ideas sobre la formación y la práctica docente:

- La formación es un proceso de transformación permanente en el cual se adquieren las herramientas necesarias para mejorar las prácticas en el aula, renovar los conocimientos y reflexionar acerca de su quehacer como profesionales.
- La práctica y el trabajo cotidiano en las aulas son los factores que más contribuyen a la formación de los profesores.

- Un docente competente es aquel que actualiza de manera permanente sus conocimientos, estrategias y metodologías participando en investigaciones de temas de interés pedagógico.
- La profesión docente es un asunto de vocación y compromiso social, pues en términos económicos no se satisfacen las expectativas. Se plantea que el mayor orgullo que puede sentir un profesor es que sus estudiantes aprendan, sean buenas personas y tengan responsabilidad social.
- Debido a las necesidades económicas y los pocos recursos que ofrecen las instituciones educativas, los docentes se ven obligados a desempeñar diversos roles que no le corresponden con su profesión: labores técnicas y organizativas.

Motivos para la formación:

- Mejorar el nivel profesional y laboral, la necesidad de responder a los retos de la educación actual, la exigencia de formarse como docentes investigadores y la oportunidad de cambiar su calidad de vida, pues a través de estos espacios de formación se pueden obtener ascensos laborales que permitan mejorar las condiciones salariales y de bienestar familiar y personal.
- Participar en diferentes espacios de formación que permitan confrontar posturas pedagógicas, compartir experiencias, adquirir competencias para participar en investigaciones, renovar los conocimientos, interactuar con pares académicos y mejorar las prácticas en el aula.

Momentos y Espacios de formación:

- Un momento determinante para la formación es la etapa de descubrimiento vocacional, este proceso de duda e indagación en ocasiones está acompañado por un método de ensayo error, empiezan por una carrera y luego por motivos de necesidad o casualidad se conectan con la docencia.
- La formación que reciben los profesores durante la etapa inicial es insuficiente, esto se debe a que existe una separación entre la teoría y la práctica, es decir, entre los discursos de las universidades y lo que se encuentra en la realidad de las instituciones, por esta razón la formación se fortalece y se complementa a través de

la autoformación, la lectura, la interacción con otros profesores y la participación en espacios de formación complementarios.

- En la etapa de formación inicial y de inicios en la profesión docente es clave la orientación de los superiores y el acompañamiento de los colegas de trabajo.
- La identidad docente es una construcción que se da a partir de la interacción con los compañeros de trabajo, con los estudiantes, con las personas que han generado algún tipo de influencia en su formación como profesionales, con los profesores y con las instituciones en las cuales fueron formados, aspectos que los han llevado a caracterizarse como profesores y a construir su pensar, su decir y su quehacer pedagógico. Además plantean que el reconocimiento que los otros hacen de su labor es también un elemento que contribuye a la construcción de identidad.
- La reflexión y la experiencia generan transformación en las prácticas pedagógicas y el quehacer del profesor. Al igual que la práctica, la reflexión va de la mano de todo proceso de formación.

Sujetos que intervienen en la formación:

- Se evidencia la incidencia de personas que aportaron significativamente a la formación. Para algunos profesores, los recuerdos respecto a estas personas están asociados con aportes a nivel académico o consejos oportunos a la hora de asumir tareas propias de la labor docente, para otros, con las actitudes positivas o negativas que muchas veces funcionan como referentes para sus prácticas pedagógicas, entre las que destacan: metodologías de enseñanza, libros sugeridos, formas de evaluación, estrategias para la resolución de problemáticas en el aula.

5.2. Prospectiva

Es importante que los interesados en el tema de la formación docente (como las normales y las facultades de educación) tengan la oportunidad de analizar los resultados de la investigación para potenciar los currículos y las experiencias de formación con los futuros profesores.

A través de la investigación se puede concientizar a los docentes sobre la importancia de la narrativa como una herramienta de reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas.

Se pretende rescatar la utilidad de la escritura en la formación y la labor de los docentes como una estrategia de construcción de conocimientos y de experiencias.

5.3. Recomendaciones

A partir de la investigación se proponen las siguientes recomendaciones:

- La línea de investigación biográfico-narrativa de la maestría se debe fortalecer para que podamos seguir profundizando en las historias de vida de los maestros, sus problemáticas y sus saberes.
- Los docentes deben aprovechar la oportunidad de contarse a través de autobiografías y relatos de vida, para hacer de ese ejercicio un proceso de formación y reflexión permanente que permite cuestionar, transformar y mejorar los conocimientos y las prácticas docentes.
- A través de las narrativas pedagógicas, analizar otros temas de investigación en educación que sean de interés para los maestros, las directivas, las instituciones y las personas que tienen que ver con los procesos de formación, estos temas pueden ser: la evaluación, las políticas educativas, los currículos institucionales, las condiciones laborales de los profesores, los modelos y estilos de enseñanza-aprendizaje, estrategias didácticas, diálogos entre las diferentes disciplinas, educación y ciudadanía, diversidad de contextos y poblaciones, esto con el objetivo de reflexionar y generar alternativas de cambio en las prácticas pedagógicas.
- Utilizar en las investigaciones biográfico-narrativas futuras otros métodos de recolección de la información, por ejemplo, diarios de campo, grupos de discusión, relatos de experiencias de maestros, que complementen, enriquezcan y profundicen las interpretaciones que se derivan de ellos.

6. EPÍLOGO: Y OTRO RELATO MÁS.

*Un día, junto al mar, la más triste canción
oyó llorar a un alma su dolor,
y a por el alma fue vibrando la tonada,
conmovida y gentil, maravillada.*

He empezado este relato varias veces, quizás 7 u 8, son muchos intentos? No?, A mi me parecen unos cuantos, pero reconozco que pudieran ser más, por eso voy a volver empezar este relato.

La verdad no siempre empiezo de la misma manera, tengo que reconocer que recreo la realidad con mis sueños, con la música que me gusta, con pedazos de películas y con los relatos de mis amigos y mi familia que también son parte de mi historia, son recuerdos que no sé si son míos porque son ya viejos y la memoria me traiciona

Qué tal si les cuento algunos comienzos de mis historias o relatos de vida para adentrarnos en este mundo maravilloso de las narrativas. Pero eso sí, recuerden que son sólo posibles comienzos de una de las tantas historias de la vida de una maestra.

Uno de los primeros recuerdos que tengo en mi memoria, lo que algunos llaman idea fundante, es el de mi mamá como una maestra rural, sencilla, bajita, cariñosa, que los niños no dejaban de abrazar cada vez que llegaban a la casa. (...) Fue en el corredor que daba al jardín, donde mi mamá y sus hermanos aprendieron a leer y a escribir de la mano de mi abuelo; y fue ese el mismo lugar que ella escogió para enseñar a sus pequeños alumnos las primeras letras. Los carteles de imágenes coloridas, acompañados de vocales, sílabas y palabras continúan aún en un rincón de la casa, como mudos testigos de un trabajo que recuerdo con cariño y, que quizá he soñado toda mi vida.

Volvamos a empezar...

Nací en Bogotá en el año 78 de mil novecientos, el vigésimo primer día del decimoprimer mes, soy hija de una familia tranquila y amorosa, la menor de dos hermanos,

influenciada desde pequeña por la educación y sus formas, mi educación básica se dio en muchos institutos académicos, es decir mi bachillerato fue el producto de seis colegios que me permitieron conocer a muchas personas y por lo tanto conocer muchas maneras del ver el mundo.

Noto en sus caras algo de curiosidad.

¿Seguimos con los comienzos o avanzamos un poco? Uno más para terminar con esta parte.

En enero de 1984 , mis padres me matricularon en la Normal Departamental María Auxiliadora de Villapinzón Cundinamarca, un municipio que queda ubicado a dos horas de la ciudad capital, ellos estaban interesados en la Normal porque tenía internado femenino y era dirigido por las Hermanas Franciscanas Misioneras de María Auxiliadora y por supuesto querían que su hija tuviera una educación que fuera complementaria y sirviera para tener independencia económica para poder más adelante costearme por sí misma la universidad. Ellos gastaron sus ahorros de muchos años de esfuerzo y decidieron invertir en mi futuro. Transcurrieron seis años de vida en el internado, sin duda una experiencia que me aportó significativamente como persona y gané mucha independencia; hoy recuerdo con alegría todo lo que viví en ese lugar, cada dos años visito el pueblo y recuerdo con nostalgia momentos bellos e inolvidables que habitan en lo más profundo de mi ser.

*Un día, junto al mar, un alma oyó su voz
y una tonada hallaba su razón.*

*Fue el día en que ocurrió la verdad hechizada:
la melodía y el alma enamoradas.*

Empecemos ahora por otra parte de mi vida, cuando terminaba el bachillerato y debía presentarme a las pruebas del ICFES.

En este momento podría decir que aunque tuve muchos profesores, mi forma de aprender fue muy personal, a muy temprana edad me di cuenta que el colegio era solo un componente para mi formación pero que el conocimiento que allí me procuraban era vago, se basaba en la memorización de especificidades que no tenían aplicación a las necesidades en las que me encaminaba, es así como encontré en los libros y las bibliotecas una fuente

inagotable de conocimiento. (...) Pero a esta altura no importaba la nota, importaba aprender y demostrar que tanto podía hacer, llega el grado once con todas sus vicisitudes y necesidades, el ICFES, la despedida. Mientras mis compañeras visitaban las diferentes boutiques para encontrar el vestido de la noche de estrellas, yo me internaba en las bibliotecas y consultaba en sus anaqueles libros sobre el ICFES para saber cuáles podrían ser las preguntas más usuales. Después cuando ellas realizaban sus preicfes, yo leía cuentos de Andrés Caicedo, escuchaba a los Beatles, los Doors, los Stone, Fito Páez, Sabina y Silvio Rodríguez. Finalmente llegó el ICFES con sus resultados, la única persona que no hizo el pre ICFES fue la persona que mejor puntaje obtuvo. De esta manera yo pagaba a mis maestros sus enseñanzas”.

Cuéntame tus miedos, quiero ver si son más grandes que tus anhelos...

Bueno, demasiado romanticismo hasta aquí, hablemos pues de los momentos difíciles y de duda, de los momentos en que uno no saber qué pensar, para dónde coger, qué hacer con la vida.

“Al salir del colegio no sabía qué estudiar, creía que no era buena ni para matemáticas, ni para ciencias; así que la opción que me quedaba era humanidades”.

Esta reflexión ha sido muy corta para hablar de mis dudas vocacionales y el descubrimiento de la profesión que quería ejercer. Intentémoslo de nuevo.

Cuando salí del bachillerato no tenía muy claro que iba a estudiar, no tenía ni idea de lo que iba a estudiar. Entonces recuerdo que me ponía con mi mamá a revisar todos los folletos que mandaban del ICFES, donde estaban las carreras y la descripción de cada una con el perfil profesional, y lo leíamos y lo leíamos y decía este, no ese no me gusta, aquello, no ese tampoco me gusta. No me gustaba nada. Finalmente mis padres me pagaron una orientación profesional en la universidad de La Sabana. Entonces allí las psicólogas me orientaron, vieron mis aptitudes, mis capacidades, y me dijeron: lo tuyo es la educación. Resulta que era lo que menos yo había pensado que iba a estudiar en la vida, eso no. Entonces allí me conectaron con la universidad directamente después que salió el perfil profesional, había una carrera de licenciatura en educación preescolar, no, no era licenciatura, era técnico profesional intermedio en educación preescolar. Entonces a mí

también me pareció una ventaja que era una carrera corta y técnica, entonces pensé: listo, eso es lo que voy a estudiar.

En estas etapas de duda me lleno de ansiedad, ¿a ustedes les ha pasado? Creo que es normal, recuerdo en particular cuando me dio por estudiar inglés porque era lo único que me gustaba, imagínense que realicé 14 niveles en el Centro Colombo Americano de Bogotá. Cuando inicié el curso, mis bases de inglés eran un poco precarias. Pero con el tiempo ya me desenvolvía con buen nivel tanto en la parte oral como escrita. La metodología que usaban allá era muy buena, los recursos didácticos y actividades variadas de los docentes eran motivantes y hacía que, por lo menos en mi caso, al llegar a la casa continuara estudiando inglés, hasta el punto de empapelar todo mi cuarto y poner carteles en el techo de lo visto en clase para no olvidar lo aprendido; hasta a mi mamá le hablaba en inglés cuando me preguntaba algo y me la pasaba escuchando música y memorizando canciones, claro, en inglés.

*When you're down and troubled and you need a helping hand
and nothing, nothing is going right.*

*Close your eyes and think of me and soon I will be there
to brighten up even your darkest nights*

*You just call out my name, and you know wherever I am
Ill come running, to see you again.*

*Winter, spring, summer, or fall, all you have to do is call
and Ill be there, you've got a friend.*

De qué otra cosa pudiera hablarles, porque la idea es contarles un poco de mi vida, algunos pedazos o experiencia que creo pueden ser interesantes. Hasta aquí les he hablado de cuando era joven y como fue eso de decidir que quería estudiar, que iba a ser en el futuro, a que me quería dedicar cuando fuera grande.

Hablemos entonces ahora de esas personas que me han acompañado en este proceso de ser docente, de algunas personas que incidieron grandemente en mi forma de ser y en la forma cómo vivo la docencia y en que enfrento la vida.

La primera de todas, mi mamá... mi mamá es la persona que mi dio la vida, la luz, la persona que recuerdo por sus ojos azules cuando estoy frente al mar, azul profundo del cielo y del mar. Mi mamá es la persona que me va a acompañar a decidir un camino, o mejor, muchos caminos, caminos que te tendré que recorrer por mi misma y conquistar. En sus palabras sería: los hijos son flechas que uno lanza al mundo, yo lo interpretaría como que hay que darles alguna dirección, un norte, pero estar conscientes de que ellos harán su propio recorrido y no regresaran.

*Anda, corre donde debas ir, anda que te espera el porvenir,
Vuela, tu canto está conmigo, no tengo soledad...*

Lo que más me motivó a estudiar una carrera universitaria fue la “cantaleta” que todos los días me daba mi mamá para que continuara estudiando. En esa época yo tenía un buen progreso en la música, vivía encarretada y ganándome mis pesitos, pero mi mamá me tenía loca con el disquito rayado de: “!...la joven tiene que seguir estudiando !... - no piense que se va a quedar joven toda la vida, “!...la música no es más que por un tiempo determinado, y después ¿Qué se va a poner hacer?, ella fue la persona que hizo que me decidiera a estudiar una carrera con otro futuro.

También hay otras personas importantes en nuestras vidas como profesionales, personas que han dejado huella en mí, que me dejaron su marca, su impronta, sus conocimientos, su cariño, un pedazo de su vida.

Les hablaré de dos en particular: el padre Publio y Gabriel.

La persona que sin lugar a dudas me marcó de manera contundente en mi quehacer profesional fue el padre Publio, además de ser decano de la facultad donde trabajaba, fue mi amigo y cómplice. Él moldeó paso a paso la profesora que soy hoy. Recuerdo sus enseñanzas, su responsabilidad ante el trabajo, su personalidad rígida y vertical que indudablemente me marcó. Su experiencia, sus conocimientos, sus lecturas compartidas, los diálogos en los momentos de soledad o de satisfacción, sin lugar a dudas, enriqueció y fortaleció mi vocación de maestra.

A Gabriel lo recuerdo por muchas cosas, fue mi maestro, mi amigo, impulso y apoyo. Gabriel Barragán había estudiado en la Academia de Historia, y siendo profesor era estudiante de antropología de la Universidad Nacional, él nos dictaba Filosofía e Historia del Arte, vestía con blue jean, camisa sport, una bufanda, botas o zapatos de goma amarilla y cuero nobú, cargaba sus libros en una mochila peruana de piel de vicuña con un paisaje andino, esta era la envidia de maestros y estudiantes, después supe que se la había regalado un amigo que había estado en el Perú. Gabriel era todo un personaje, a veces parecía comportar dos personalidades, una cuando estaba en el salón de clases y la otra cuando estaba en el patio de descanso o cuando salíamos del colegio, en la primera era nuestro maestro, exigente, duro y en la otra faceta una persona amable, que molestaba, le sacaba chiste a todo. En las clases era exigente, nos preguntaba todos los días: “haber joven que vimos en la clase pasada” y si el interlocutor no sabía, inmediatamente sacaba su libreta de calificaciones y le colocaba 0, después se dirigía a otro y a otro, hasta que reconstruía lo dicho el día anterior, explicaba, dejaba algo de tarea y no permitía ni la más mínima indisciplina en el salón de clases. Como ya conocíamos la rutina de la clase, pues todos leíamos o preguntábamos antes de que llegara: ¿oye, qué fue lo que vimos la clase pasada?, esto nos obligaba a repasar, a estar atentos, por eso era común en el colegio ver a todos los estudiantes repasar las notas de filosofía más que las de química o física. Con Gabriel me empezó a gustar la filosofía.

*En la punta del amor viaja el amigo, en la punta más aguda que hay que ver.
Esa punta que lo mismo cava en tierra que en las ruinas, que en un rastro de mujer.
Es por eso que es soldado y es amante, es por eso que es madera y es metal.
Es por eso que lo mismo siembra rosas que razones de bandera y arsenal.*

Les contaré ahora sobre aquella vieja idea de crear un colegio. En aquel momento Gabriel me dijo:

-china, por qué no montamos un colegio.

Yo le dije:

-¿Y con qué plata?

-Pues saquemos una casa en arriendo y ahí poco a poco lo vamos armando, además puede ser la sede del grupo. (En aquella época yo tenía mis compromisos políticos, pero de eso no vamos a hablar para no complicarnos demasiado, no por el tema, sino por lo extenso y la pasión que despierta en mí).

“Después de haber craneado la idea la emprendimos. Tomamos un casalote en arriendo, semi abandonado, tenía en la parte de atrás un zona verde, el pasto medía unos 40 centímetros de altura y los inquilinos anteriores tenían yo creo que unos cuatro perros por que había mierda en cantidad, las paredes eran de ladrillo cocido sin pañetar y mucho menos sin estucar, tardamos todo el mes de enero en arreglarla. La casa contaba con un baño donde había una taza sin cisterna y al lado había una caneca de 50 galones para depósito de agua con su respectivo balde, ese baño fue el culpable de que un día llegara un funcionario del centro de salud y nos dijera:

-Tienen este fin de semana para construir un baño y enchaparlo, de lo contrario les cierro esto. Y sin dejarnos pronunciar una sola palabra se marchó.

Él no sabía que todas las casas del barrio tenían diseñado tan efectivo sistema para hacer las necesidades fisiológicas, por eso ni los padres, ni los estudiantes habían caído en la cuenta del problema de higiene que se nos había podido haber armado.

Con Gabriel nos preguntamos: ¿Y ahora qué hacemos? Y le dimos solución. Reunimos una plata, sacamos prestada otra y nos dirigimos a San Victorino, allí en las bodegas de imperfectos compramos un hermoso sanitario marca corona, después de pagarlo no lo entregaron y caímos en cuenta: y ahora como putas vamos a llevar este baño hasta el Colegio, pues en un bus dijo Gabriel. Así que Gabriel se lo echó al hombro y nos dirigimos a la Caracas, nos paramos en el parque de los Mártires y esperamos el Bus. La Gente pasaba y nos miraba con cara de sorpresa, por fin apareció el bus que decía Monte Blanco, venía semivacío, esto quiere decir con todos los puestos ocupados y una treinta personas a bordo, el bus paro y nosotros subimos por encima de la registradora nuestro hermoso sanitario, la gente nos miro, y creo que se preguntaba: ¿ Y estos qué?, el conductor nos dijo, bueno y es que no van a pagar el pasaje del baño? Y nos toco pagar, lo cuadramos al fondo y para completar, como no había puestos, nos sentamos en él. Esta es la historia del primer baño del Isidro Molina y de esto hace ya 23 años, lastima no haberlo guardado como un dispositivo de memoria”.

*Alma, tus encantos son tan ciertos, nunca abandones un deseo sin realizar,
un sueño tan intenso en la realidad...*

Hablemos ahora de mis amores, para no hablar del amor en general, porque el amor es algo, una cosa inmensa, complicada, aplastante, que te devora (y te hace perder la cabeza, el hambre, el suelo).

Como el amor se manifiesta de muchas maneras como mundos en el universo, les contaré algo de mis amores: la filosofía y la pedagogía, los niños...

Las reflexiones filosóficas llegaron a mi vida por Gabriel, empecé reflexionando entorno al tiempo y el espacio como realidades independientes, como realidades objetivas, además se planteaba que todo existe en un lugar y en un tiempo, y entonces surgió la pregunta: Si todo existe en un lugar y un tiempo, ¿Cómo puede existir Dios en todos los tiempos y en todos los lugares? y así en mis reflexiones me cuestionaba: donde está Dios? Esta conclusión me llenó de contradicciones la cabeza en aquel momento, porque desde luego, yo creo en Dios. Pero bueno, como yo reflexiono todo el tiempo y me lleno de imágenes y de ideas, es mejor seguir en lo que íbamos hablando.

La docencia llegó a mi vida de manera casual, podría contar al menos 3 momentos en que llegó a mí por invitación de mis amigos. Hablemos de la primera experiencia. Sobre el cuarto semestre de la universidad, dos compañeros deciden crear unos talleres con niños, durante el desarrollo del proyecto uno de ellos tuvo que abandonar el proceso por lo que me invitaron a participar, entonces se generó en mí un escudo ante esta situación, no me veía en un espacio con niños, pero finalmente accedí. Empiezo con un grupo no mayor de quince niños y niñas en una clase de dibujo, mi exigencia siempre ha sido poco tolerante por lo que no creo en disculpas, sin embargo el paso de los días y el interés de estos niños por lo que podían aprender me motivó muchísimo. Al cabo de un mes el taller terminó y los padres se acercaron a hablar con los “profesores”. Todo terminó con la felicidad de todas las partes y la invitación a que en las próximas vacaciones se repitiera dicho taller.

Los niños, los niños son mi vida, el motivo por el que me levanto cada día y me dirijo al trabajo llena de alegría y esperanza. Claro que esto ha sido un proceso largo, con el tiempo he aprendido que el mundo de los niños es distinto al que uno cree, por eso para poder

disfrutar lo que hago, tengo que ser flexible y reflexiva frente a lo que trato de enseñarles cada día. Algo común en todas las actividades que realizo en el colegio con mis pequeños, es que tenemos que participar sin miedo, con locura y agrado.

Y ¿cómo se que me gusta lo que hago, qué lo que hago es algo bueno que me llena de energía y de orgullo? Pues...cuando en mis estudiantes percibo un brillo especial en sus ojos, una sonrisa cálida y tierna, una palabra sincera, un logro alcanzado y un sueño hecho realidad, sé que es un reconocimiento a lo que hago, porque les he dado la oportunidad de llenar su vida de significados.

Hay muchas cosas de qué hablarles, esto es solo un primer acercamiento, por eso seguiré contándoles cómo es que preparo las clases, porque todo buen maestro prepara sus clases, o como diría un nuevo amigo: se prepara para los “acompañamientos pedagógicos” (como un soldado cuando va a la guerra o una amante cuando va al encuentro).

Cuando pienso en las clases pienso en la cocina y en mi fascinación por cocinar. Entonces viene a mi mente un buen plato de arroz congrís con chicharrones de puerco o en unos espaguetis al pesto. Simplemente agregas a un recipiente con agua caliente un paquete de espaguetis, esperas entre diez y quince minutos que estas se encuentren medianamente blandas revolviéndolas ocasionalmente para que no se peguen entre sí, mientras tanto en otro recipiente preparas una salsa que puede contener todo lo que gustes, teniendo en cuenta que su naturaleza sea conveniente al mezclarla y sin embargo como en el quehacer artístico entre mas mezcles un color más tonos encontraras del mismo. Finalmente encontraras uno que sea maravilloso y listo para servir, así preparo mis clases. Una pizca de buenos motivos, grandes cantidades de teoría, dosis cortas de imposición, trozos largos de libertad, entonces se mezcla todo y se acompaña de un buen vino, en este caso mucha conversación. Recordar siempre crear un clima de confianza que permita el acercamiento con las otras personas (eso ayuda a eliminar barreras), en todo caso se debe motivar al estudiante a participar, por decirlo de una forma amable, “seducirlo” al conocimiento.

Es difícil hilar una historia, yo no sé si lo he logrado, podría decir que dejé unos puntos de identificación, como esos jueguitos de niños que decían: una los puntos y verá que aparece. Ahora le corresponde a usted el turno, entonces puede quedarse con lo que le muestro o poner sus propios puntos y continuar esta historia.

Cuando pienso en las historias de vida de una maestra, que en este caso podría ser yo,

pienso en un laberinto, un espacio y un tiempo que tengo que recorrer para conocer, hay momentos en que cometo errores, momentos de cansancio y de dudas, pero también existen momentos de iluminación, de reafirmación y de orgullo por lo vivido.

Otra imagen que me gusta cuando pienso en mi vida es la del mar, imagen que a veces sustituyo por las montañas, pero que me acompaña a todas partes. Mi historia entonces podría ser como las olas del mar, movimientos hacia adelante, hacia atrás, energía, fuerza, música, sal...

(Por ahora, yo diría que así está bien, para tener una idea de cómo podría ser esto de...extenso, complicado, hermoso...si quieren más, me dicen, no hay problema con eso, solo que habría que buscar otro espacio y otro tiempo, porque siempre hay algo que contar, de eso se trata la vida, de contar historias).

Quiero ser tu libertad, tu cielo, la eternidad...

BIBLIOGRAFÍA

Avanzini, G. (Compilador) (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Fondo De Cultura Económica, México

Bedoya, J. (2005). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Ecoe Ediciones, Bogotá.

Barrero, J.E. y Tenorio, G. (2008). Tesis de Maestría en Docencia no publicada. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Bolívar, A. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, La Murralla.

Bolívar, A. (2002). “¿de nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Recuperado el día, mes, año, de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. & Domingo, J. (2006, Septiembre). La investigación biográfico-narrativa en Iberoamerica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, (Vol.7, No. 4, Art.12)

Bravo, M. (2002). El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad. Revista de Ciencias Humanas, 30. Recuperado el 20 de enero de 2009, en www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm.

Brubacher, J., Case, Ch. & Reagen, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa, España.

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Bogotá, Núñez Impresores.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

Connelly, F. Y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, En Larrosa, J. Y Otros, *Déjame que te cuente. Ensayos Sobre Narrativa Y Educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, S. A. (2006). ¿Qué factores pueden influir en el trabajo de los profesores de ciencias chilenos? Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 5, No. 2. Recuperado en 12 de diciembre de 2008, en http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART10_Vol5_N2.pdf

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

De Tezanos, A. (1986). Maestros Artesanos Intelectuales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios. Magisterio. Bogotá, Colombia.

Decreto 272 DE 1998. Diario Oficial No. 43.238, del 16 de febrero de 1998. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 18 de enero de 2009, en http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1998/febrero/11/dec272111998.pdf

Díaz, C. J. (2006). El enfoque biográfico-narrativo como estrategia metodológica en los procesos de formación docente. Reflexiones y aportes desde las historias y relatos de vida. VIII Jornada del Maestro Investigador. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Díaz, C. (2009). Viejas y nuevas ideas en educación. Caracas, Venezuela, Laboratorio Educativo.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata, S. L., Madrid

Fabara, E., Ochoa, M. y Lamizosa, J. (2000). Hacia la integración educativa. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Fabara, E. (2003). El estado del arte de la formación docente en Colombia, Ecuador y Venezuela. Lima, Ministerio de Educación, Gtz, Unesco.

Flick, U. (2004). Introducción A La Investigación Cualitativa. Madrid, Ediciones Morata, S.L. Y Fundación Paideia Galiza.

Flores, L. E. (2004). ¿Cómo Estamos Formando A Los Maestros En América Latina? Lima, Ministerio De Educación, Gtz, Unesco.

Flórez, R. (1994) Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá, Mc GRAW- Hill.

Formación docente inicial. (2001). IPE-Buenos Aires, Sede Regional del instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, formación docente inicial. Informes periódicos para su publicación-Nº 5. Recuperado 20 de marzo de 2008, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/informes/informe05_formdocente.pdf

García, L. (2003). El Estado del arte de la formación docente en Cuba. Lima, Ministerio De Educación, Gtz, Unesco.

Goodson, I. (2004). Historias de vida del profesorado. Ediciones OCTAEDRO, S.L.Barcelona

Geetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata. P279.

Hamburger, A. (1998). La formación permanente del profesorado. Revista Itinerario Educativo, Facultad De Educación, Universidad de San Buenaventura.

Hernández, F.J. La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación. Grupo: Sociología de la educación. Recuperado el 19 de junio de 2009, de http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf

Hirsch, A. (2003). Investigación Superior. Universidad y formación de profesores. Editorial Trillas S.A. México.

Imbernón, F. (1994). La formación del profesorado. Ediciones Paidós, Barcelona.

Jaramillo, J. (2002). Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Alfaomega Colombia.

Kincheloe, J. (2001). Hacia Una Revisión Crítica Del Pensamiento Docente. Octaedro, Barcelona.

Larrosa J. (1995). Déjame Que Te Cuente. Barcelona, Laertes, Revista Iberoamericana de Educación O.E.I.

López- Barajas, E. (Coord.). (1998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Universidad nacional de Educación a Distancia, UNED, España.

López De Castilla, M. (2003). El estado del arte de la formación docente en Bolivia, Paraguay y Perú. Lima, Ministerio de Educación, Gtz, UNESCO.

Mcewan H. Y Egan K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu Editores. P234.

Madriz, G. (2000). ¿Quién eres?...¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. En A Parte Rei. Revista de filosofía. Recuperado el 20 de octubre de 2007, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>

Maldonado, M.A. (2008).Pedagogías críticas.Europa, América Latina, Norteamérica. Bogota, Cooperativa Editorial Magisterio.

Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y métodos biográficos: estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Messina, G. (1999). Investigación en investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* 19.

Meza, J. L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. En *Revista de Actualidades Pedagógicas*. No. 51. pp. 29-72.

Mojica, D. M. y Orduz C.M. (2008). *Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente*. Tesis de Maestría en Docencia no publicada. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Barcelona, Empresa Editorial Herde S.

Olivé, L. (1994). *La identidad personal y colectiva*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, España.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó, De Irif, S.L. Francia.

Pogré, P. (2004). *Documento de síntesis de los estados del arte de los nueve países*. Lima, Ministerio de Educación, Gtz, UNESCO.

Quintero, M. (2008). *Aproximación a los sentidos, significados, usos y metodologías de la narrativa*. Manuscrito no publicado. Universidad de La Salle., Bogotá, Colombia.

Quintero, M. y Ruiz, A. (2004). *Qué significa investigar en educación?* Bogotá, Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Reverter, S. (2004). *Valores básicos de la identidad europea*. Barcelona, Universidad Jaime I, Universitat.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores,S.A.

Rojas, L.I. y Rendón, D. B. (2004). *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente entre Orugas y Mariposas*. (2002 septiembre 4 al 6: Bogotá). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Sandoval, S. (2001). La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios (Tomo I y II). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Saravia, L y Flores, I. (2004). La formación docente en América Latina y el Caribe. Lima, Ministerio De Educación, Gtz, Unesco.

Shön, D. (1998). La formación de profesionales reflexivos. España, Paidós Ibérica.

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Barcelona, Octaedro.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires, Gedisa.

Vásquez, F. (2007). Educar con maestría. Ediciones Unisalle, Bogotá.

Vásquez, F. (2000). Oficio De Maestro. Javegraf, Bogotá.

Velásquez, C. M. (2005). Manual de géneros periodísticos. Universidad de la Sabana, Ecoe Ediciones, Bogotá.

Weintraub, K. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. La autobiografía y sus problemas teóricos. Suplementos Anthropos. 29. pp. 18-33.

Zuluaga, O.L., Noguera C.E. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de recolección de la información. Autobiografía 1: P.

“Oiga, señor Mc Court alguna vez
trabajó de verdad, no enseñando sino...
ya sabe, de verdad?
Frank Mc Court, en El profesor.

Me propuse ser una excelente profesora en el mismo instante en el que el Padre Publio Restrepo me entrevistó para ingresar como profesora a la facultad de filosofía de la Universidad San Buenaventura. El acababa de llegar de Alemania y quería seleccionar los profesores que lo acompañarían en su decanatura. Recuerdo el primer día de clase, el largo pasillo que recorrí para llegar al salón de décimo semestre de filosofía. Los estudiantes esperaban a la nueva profesora de la materia ayudas educativas. Un grupo de 15 ó 18 estudiantes, de la misma edad mía o tal vez algunos mayores. Después de una tímida presentación y los primeros diálogos entre profesora-estudiantes, me dejaron ver que era la primera profesora mujer que tendrían durante su época de estudiantes en la facultad de filosofía. Recuerdo ese día, sus rostros, gestos y su insistente mirada a la profe nueva que llegaba a la universidad.

Así se inició mi carrera docente que ha tenido momentos de satisfacción, soledad, tristeza, alegría e incertidumbre. Esa primera materia marcó mi vida profesional y mi vida personal pues fue en ese salón de clase donde cultivé grandes amistades y lazos afectivos que cambiaron toda mi vida. Cada uno tomó su camino, varios se graduaron y otros siguieron la vida docente, todos seguramente, recordarán a su profesora de ayudas educativas.

En ese primer semestre en la universidad aprendí todo lo que tenía que saber como profesora y que seguramente estaba en los libros y en las clases recibidas en el pregrado, pero sólo el contacto con los estudiantes, el aula de clase, me hicieron maestra. Desde ese

primer día hasta hoy, han pasado 21 años continuos de actividad docente mezclada con diversos ingredientes que le han dado sabor a la vida.

Los estudiantes han cambiado desde esa época, la profesora también. En ese entonces la profesora era más joven o tan joven como sus estudiantes. Años después tenía la misma edad que los estudiantes y ahora perfectamente podría ser la mamá de esos muchachos sentados en los pupitres con su aire de indiferencia, arrogancia e ignorancia.

Sin lugar a dudas la persona que marcó de manera contundente mi quehacer profesional fue el padre Publio, como decano, amigo y cómplice. Moldeó paso a paso la profesora que soy hoy. La suma de experiencias, el paso de una materia a otra, de un salón a otro, de un grupo amigable a otro menos amigable...todo esto va moldeando nuestro perfil como profesores. Sabemos con seguridad que una vez se cierra la puerta del salón, allí se encierra todo un mundo de situaciones complejas que ponen a prueba la habilidad, el encanto y la convicción de querer ser maestro y no abogado, médico o ingeniero.

Hoy que me encuentro alejada del Padre Publio recuerdo aún más sus enseñanzas, su personalidad rígida y vertical que indudablemente me marcó, además de su alto grado de responsabilidad. Su experiencia, sus conocimientos, sus lecturas compartidas, los diálogos en los momentos de soledad o de satisfacción, sin lugar a dudas, todo aquello enriqueció y fortaleció mi vocación de maestra.

Muchos llegaron por accidente, casualidades de la vida o por otros motivos a ser maestros. Pero la experiencia y la certeza de que somos maestros no se improvisa. El estudiante y el profesor tienen una relación de complicidad de complementariedad, pero ellos también son implacables ante la menor equivocación del maestro. Por esta razón, el profesor debe ir con paso firme ante sus alumnos, siempre será el modelo.

Trabajé en diferentes universidades y cada una me enseñó muchas cosas que han ido perfeccionando mi tarea docente. Indudablemente primero la San Buenaventura por todas las amistades que germinaron allí y la gran escuela docente que me formó; luego pasé por la Tadeo, la Luis Amigó y la Sabana.

Recuerdo que en alguna oportunidad tenía a mi cargo un grupo muy difícil, tan difícil que puso a prueba mi decisión de dedicarme a la enseñanza. En ese momento, cuando surgen las dudas y todas las dificultades salen a flote, mi papá me dijo: "No, Patricia, no puede renunciar...no puede dejarse ganar por ese grupo". Aún escucho sus palabras y eso

revive la seguridad que gané con sus palabras. Desde ese día soy una maestra que tiene todas las capacidades para manejar, organizar y lo más importante no perder la autoridad frente a los grupos, por más difíciles que sean.

Uno de los retos que me propuse fue el de innovar en el aula, el de crear nuevas estrategias y establecer reglas de juego muy claras frente a los estudiantes. Los talleres, las metodologías, los textos elegidos son una oportunidad para que los estudiantes aprendan y por supuesto yo también. Pues considero que un profesor termina su carrera docente el día que crea que lo sabe todo, que ya no tiene nada nuevo por aprender. Esa es la clave del éxito de un maestro, o de cualquier profesional, aprender, actualizarse y ponerse de pie frente a los retos que se le presenten.

Son muchos los conocimientos que un estudiante puede aprender en su carrera profesional, pero sólo la práctica y el contacto con los estudiantes, le darán el sello de distinción frente a otros profesionales.

Cuando se elige la tarea docente ésta se convierte en una forma de vida y por tal motivo, los maestros atravesamos por diferentes situaciones y momentos de vida que marcan nuestra personalidad, afectos, relaciones y amistades. Por esta razón, no podemos olvidar los momentos de satisfacción, de logros, de metas cumplidas. Aquellos donde el estudiante logra superar al maestro. Vienen a mi mente muchos de los estudiantes que estuvieron en mi aula de clase y hoy han logrado superar al maestro. Recuerdo a Edgar Quintero, estudiante inteligente, brillante, analista, gran lector, pintor y amigo. Hace Tiempo le perdí el rastro, pero estoy segura que en el lugar donde esté, brillará con luz propia, estará dando lo mejor de sí.

Cómo olvidar a Ernesto Londoño o Luis Fernando Benítez, estudiantes de comunidades religiosas que mostraron siempre su lucidez intelectual, su capacidad de análisis y sobre todo, su humildad para aprender. Hoy tienen su título de doctor y con gran orgullo puedo decir, que fueron alumnos míos.

Con el correr del tiempo pasaron por mi aula de clase el padre Manuel Cely, actualmente capellán del Colegio San Carlos. Hoy igual que ayer, muestra su inteligencia y capacidad de trabajo. Gracias por recordar con afecto y gratitud a su maestra.

La primera vez que trabajé con estudiantes seculares me enseñó varias cosas. Me vi enriquecida por las innumerables experiencias que compartimos. Sin embargo, sólo unos

pocos se comprometieron con su misión y carisma de la comunidad a la cual pertenecían. Muy pocos mostraron su humildad y otros definitivamente aprovecharon su paso por la universidad para obtener los beneficios que les brindaba la universidad.

Su espíritu y personalidad siguen igual de vacíos.

Pasé también por la época de reflexión y de crisis. Llegué a cuestionarme sobre mi elección profesional, inclusive llegué a reconsiderar mi tarea docente. Finalmente, me quedé en ella. Convencida de mi vocación y tarea, de mi responsabilidad frente a los demás, a mi familia y a mí misma. Con la certeza de que no seré millonaria, no llegaré a tener un gran capital, pero sí experiencias enriquecedoras, pocos amigos y por delante grandes retos.


En ocasiones me siento desilusionada, como si estuviera remando en la dirección equivocada, agobiada y cansada cuando veo que a los estudiantes que tengo en frente no les interesa nada. Que todo lo que quiero enseñar y compartir se pierde en el camino, me preocupa su futuro desolador y sin norte. Pero, de una cosa estoy segura, si ellos no aprenden, yo sí estoy aprendiendo, leyendo, actualizándome. Todas esas cosas que ellos se niegan a aprender yo las aprendo. Todo aquello que se niegan a leer, yo lo leo. Todo aquello que se niegan a ver, yo lo analizo. Todo aquello que se niegan a descubrir...quiero descubrirlo.

Actualmente me encuentro en una etapa de búsqueda del conocimiento, por esta razón ingresé a la maestría, pues considero que un verdadero maestro se hace todos los días y es urgente seguir en ese proceso de aprendizaje para que los estudiantes encuentren en su maestro aquello que están buscando. Los años de experiencia han sido muy valiosos, pero es conveniente alternarlos, renovarlos y cuestionarlos con los nuevos conocimientos, ese es el reto del verdadero maestro.

Inicié esta autobiografía con un epígrafe de la gran obra de Frank MacCourt (2006) “El profesor” y dice al terminar su autobiografía:”El aula es un lugar de mucho dramatismo. Nunca sabrás qué les has hecho a, o qué has hecho por, los cientos que vienen y van. Los ves salir del aula: soñadores, insulsos, despectivos, maravillados, sonrientes, perplejos. Después de unos años desarrollas antenas. Sabes cuándo llegaste a ellos, cuándo te los pusiste en contra. Es química. Es psicología. Es instinto animal. Estás con los chicos y, mientras quieras seguir siendo profesor, no hay escape. No esperes ayuda de los que has

escapado del aula, los superiores. Están ocupados yendo a almorzar y pensando pensamientos superiores. Eres tú y los chicos. Bueno, suena el timbre. Te veo luego. Busca lo que amas y hazlo.”

Anexo 2. Protocolo de entrevista # 1

	UNIVERSIDAD DE LA SALLE BOGOTÁ - COLOMBIA		
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
CONCEPCIONES Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES A PARTIR DE LOS RELATOS DE VIDA PEDAGÓGICA			
PROTOCOLO DE ENTREVISTA			
Realiza la Entrevista de la Investigación:			
Tipo de entrevista: Narrativa		Fecha de Entrevista:	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	
Lugar de Desarrollo de la Entrevista:			
APROXIMACIÓN GENERAL:			
<p>Muy apreciado(a) Estudiante (Profesor(a), Doctor(a)): antes de iniciar la entrevista, el equipo de investigación del proyecto denominado “Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica” desea agradecerle su valiosa colaboración para el desarrollo de nuestra propuesta investigativa. Le rogamos responder lo más ampliamente posible cada una de las preguntas.</p>			
Nivel de Formación Académica: (Complete los datos según corresponda)			
Título de Pregrado:			
Título de Especialización:			
Título de Maestría:			
Título de Doctorado:			

FORMATO PARA INVESTIGADOS			
Contenido Temático (Objetivos)	Pregunta General	Categorías Encubiertas	Preguntas
Comprender el significado de las reflexiones de los maestrantes acerca de sus procesos de formación, a través de las funciones narrativas en los relatos e historias de vida.	¿Cuál es la historia de vida pedagógica de los maestrantes?	Historia de vida profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuéntame ¿dónde y cómo fue tu etapa de bachillerato y pregrado? ▪ ¿Qué aspectos importantes de estas etapas recuerda, descríbalas? ▪ ¿Cuáles son las personas, (profesores, compañeros, amigos) que recuerdas de estas etapas de manera especial o que dejaron alguna huella, y por qué? ▪ ¿Cómo fueron tus prácticas pedagógicas o profesionales? ▪ Cuéntame ampliamente tu primer día como docente. ▪ ¿Cómo ha evolucionado tu práctica y tu saber con el paso del tiempo?
		Aportes reflexivos de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuéntame un día tuyo normal (en el trabajo, en la casa). ▪ ¿Reflexiona usted luego de un día de trabajo sobre su desempeño en el salón de clase y sobre su trato con los estudiantes? cuéntame algo de esta experiencia. ▪ ¿Qué experiencias te han hecho cuestionarte tu labor como docente? ▪ ¿Luego de pensar en tu desempeño profesional has considerado la necesidad de continuar estudiando? ¿por qué? con qué objetivo lo haces?

FORMATO PARA INVESTIGADOS			
Identificar aspectos relacionados con los procesos de formación de los profesores a partir de los relatos e historias de vida de los maestrantes.	¿Cómo ha sido su proceso de formación docente?	Formación inicial (Pregrado)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Háblame con más detalle de tu formación de pregrado, puedes contarme algunas experiencias positivas, negativas, algún día especial... ▪ ¿Consideras que este tiempo fue suficiente para iniciarte en tu labor docente? coméntame algo de esto. ▪ ¿Cómo, cuándo y dónde crees que aprendiste a ejercer tu profesión docente? ▪ ¿Qué personas consideras que influyeron de manera determinante en tu práctica docente? Háblame de ellas.
		Formación continua (Formación postescolar derivada de la ocupación profesional)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál piensas que fue tu mayor motivación para estudiar la maestría? ▪ ¿En qué otro tipo de actividades académicas has participado? ¿Cómo te han parecido estas experiencias? ▪ ¿Qué importancia la das a la investigación en tu profesión? ¿por qué? ▪ ¿Qué proyectos de investigación has realizado o te gustaría realizar? ▪ Cuéntame como es el desarrollo de una reunión de profesores en la institución donde laboras. sobre que hablan, que discuten, como piensas que aportan a tu desempeño profesional. ▪ ¿Qué expectativas académicas tienes actualmente, y que otros aspectos o actividades crees que te pueden contribuir para tu desarrollo profesional? ▪ ¿Cómo te ves en 10 años a nivel profesional y laboral?

Anexo 3. Instrumento de recolección de la información: Entrevistas narrativas en profundidad: P.

G: Bueno, vamos a empezar con las preguntas del primer ciclo de entrevistas.

Quisiera que empezaras contándome dónde y cómo fue tu etapa de bachillerato, algunos aspectos importantes de esta etapa, personas...

P: Bueno esa es una de las etapas que no recuerdo con mucho agrado. Realmente estudié en un colegio de monjas, de hermanas salesianas, con mucha represión, mucha disciplina. Para estar en pleno siglo XX era terrible el rigor, entonces para mí fue muy difícil adaptarme., cuando pensé cambiar de colegio, ya en grado 10^{mo} o 11^{no}, en ese tiempo 5^{to} o 6^{to} de bachillerato, pues ya resulto muy difícil. Entonces dije ya toca acabar aquí, y lo hice por esa razón. Pero realmente no es de las etapas que recuerde con más agrado. Yo creo que el día que me gradué era como si me hubiera quitado de encima la esclavitud.

G: Hay algún maestro de esta etapa que recuerdes con menos desagrado o todo fue difícil?

P: Todo fue difícil. Recuerdo más los profesores por el aspecto negativo que positivo.

G: no hablemos más de esa etapa. Bueno entonces pasemos a la etapa de pregrado, de esta etapa pudieras contar algún aspecto importante, algunas personas, hechos. Cuéntame cómo llegaste ahí, que estudiaste, cuéntame un poquito de esto...

P: De la etapa pregrado, sí.

Bueno, cuando salí del bachillerato no tenía muy claro que iba a estudiar, no tenía ni idea de lo que iba a estudiar. Entonces recuerdo que me ponía con mi mamá a revisar todos los folletos que mandaban del ICFES, donde estaban las carreras y la descripción de las carreras, con el perfil profesional y a que se podía dedicar uno en el futuro, y lo leíamos y lo leíamos y decía este, no ese no me gusta, aquello, no ese tampoco me gusta.

No me gustaba nada. Finalmente ellos me pagaron una orientación profesional en la universidad de La Sabana. Entonces allí di con muy buenas sicólogas, me orientaron, vieron mis aptitudes, mis capacidades, y vieron que lo mío era en parte como el aspecto de la educación. Resulta que era lo que menos yo había pensado que iba a estudiar en la vida, eso no. Entonces allí me conectaron con la universidad directamente después que salió el perfil profesional, entonces ellos tenían la carrera de licenciatura en educación

preescolar, no, no era licenciatura, era técnico profesional intermedio en educación preescolar. Entonces a mí también me pareció una ventaja que era una carrera corta, técnica, no me importaba tener otro título. Entonces yo dije listo ese.

Tenía, o tengo, tengo mucha habilidad manual, motriz, creativa. Pues era el perfecto perfil para educación preescolar. Entonces ahí me encamine con eso, me gusto muchísimo, todas las materias que vi. Pensando en que me iba a desarrollar en el aspecto de la educación preescolar.

Pero después me encontré en los últimos semestres, con una profesora muy especial. Que se llama Consuelo de Arévalo. Que nos dicto la materia de ayudas educativas. Entonces ella me hizo la conexión. Nos hicimos amigas., me gusto mucho la materia., yo fui una excelente alumna.

Gracias a la conexión de ella me pude ir a estudiar a México. A estudiar ayudas educativas. Entonces ahí ya, como que el preescolar era una cosa y las ayudas educativas otra.

Entonces ya me metí por el lado de las ayudas educativas.

Una vez que regrese de México, se me abrieron las puertas por ella también, en la universidad de San Buenaventura, pues porque ella dictaba en la San Buenaventura en la facultad de educación y le ofrecieron en la facultad de filosofía.

Entonces dijo en esa oportunidad, no yo como que a los filósofos, yo como que no me meto por eso lado. Entonces me dijo usted se le mediría a eso, y le dije: Yo sí, y ese fue el primer contacto que yo tuve con la universidad.

G: *háblame un poco de cómo fue tu experiencia de estudiar en México, cuánto duró, cómo fue...*

P: *bueno, una vez me gradué en el pregrado, por una profesora que tenía contacto con el instituto de bellas artes de México, me pude ir al estudiar ayudas educativas allá. Algo así como un diplomado, el equivalente a un diplomado y fue prácticamente esto lo que me abrió las puertas a mi trabajo docente en las diferentes universidades fue una experiencia enriquecedora, personal y académicamente hablando.*

G: *donde fue que estudiaste, en qué ciudad, en qué lugar*

P: *estuve en Ciudad de México, en el instituto de bellas artes en ese momento pertenecía o había una conexión directa con la UNAD de México y ellos capacitaban estudiantes extranjeros que llegaban allí, a la ciudad, a perfeccionar o*

profesionalizarse en diferentes áreas relacionadas con bellas artes. En el caso mío, yo escogí ayudas educativas.

G: *¿y si te gustó esta experiencia?*

P: *claro, fue una experiencia inolvidable, muy enriquecedora*

G: Háblame un poco de tus practicas pedagógicas.

P: si, de las prácticas pedagógicas, las disfrute. Creo que dieron unas herramientas muy valiosas. Y es el momento indicado donde uno logra fusionar teoría y práctica. Todo aquello que se vio en la teoría, logra conjugarlo, y lógicamente van a quedar muchos vacíos que debe buscar por si mismo para realizar una práctica docente pertinente y adecuada.

G: *donde y cómo fueron tus prácticas como docente, es decir si tienes un recuerdo de esta etapa, donde lo hiciste*

P: *bueno, la práctica docente, recuerdo una tiene y hice en el hospital de Kennedy. Allí la práctica docente se hizo, directamente en la guardería, en la parte escolar del hospital de Kennedy. El trabajo, además de aprender muchas cosas, del manejo de la gente, de poner en práctica aspectos pedagógicos y didácticos, me llevó a que finalmente me ofrecieron el trabajo allí, una vez terminó la práctica docente. Entonces, comencé a trabajar allí, pero después de unos meses fue cuando sucedió lo del viaje a México y entonces renuncie, pero fue una experiencia que me llevó a comprender que la universidad, en la universidad se aprenden muchas cosas, pero que indudablemente la práctica es la que marca tu quehacer como docente.*

G: Si fueron valiosas entonces?

P: Si claro, claro.

G: Cuéntame un poco de tu primer día como docente

Bueno, mi primer grupo como docente, fue precisamente en la universidad de San Buenaventura, creo que en el año 84. Era un grupo de estudiantes para la licenciatura de filosofía de 8^{vo} semestre. Que por primera vez iban a tener una profesora mujer, y esa era yo. En esa oportunidad, creo que era más joven que algunos de ellos o de la misma edad que ellos. Claro el impacto, todo era nuevo. Pero me recibieron muy bien. Y esa experiencia fue la que me marco para seguir en el ejercicio docente.

G: Cómo ha evolucionado tus prácticas, tu saber con el paso del tiempo?

P: Ha tenido que evolucionar mucho. En la parte de la docencia, a veces se encuentra uno que le ofrecen muchas materias, y no tiene la oportunidad de escoger. Pero yo he

intentado de alguna manera especializarme en una, para no estar dictando muchas cosas. Y cosas que no me interesan. Entonces por ejemplo, comencé con las ayudas educativas, con pedagogía, con didáctica, luego me enrole con comunicación oral y escrita. Y esas son las que prefiero.

Ya por circunstancias de las instituciones, de la necesidad del trabajo, he tenido que dictar una que otra que no me interesa. Por lo general espero que ellos aprendan y que yo también al mismo tiempo me este enriqueciendo con el desarrollo de la materia.

G: *bueno, nos decías que tus formas de dar la clase y de prepararlas han evolucionado con el tiempo, ha cambiado. Me puedes decir en qué aspectos ha sido esta evolución.*

P: *si. Ha cambiado indudablemente, los 22 o 23 años que llevo de experiencia docente, pues ha cambiado el contenido, ha cambiado la didáctica, han cambiado el tipo estudiantes y pues yo también el cambiado. Sigo siendo muy organizada, acostumbró a planear todo, muy estricta en mi trabajo académico, pero también creo que ha evolucionado en los elementos didácticos, en las estrategias didácticas que aplicó con mis estudiantes, en las metodologías, porque en ese momento o las desconocía y las he ido aprendiendo con el tiempo y sobre todo qué tengo muy claro que cada día hay algo nuevo que aprender.*

G: Ahora cuénteme un día normal de trabajo, desde que te levantas, así como te desempeñas en el día.

P: bueno si estamos hablando en el momento actual eso ha cambiado mucho. En otros tiempos podíamos trabajar en tres y cuatro universidades al mismo tiempo. Entonces yo corría de un lado para otro. Iba y dictaba en una y salía para la otra. Pero ya por la nueva reforma educativa en las universidades, ellos pretenden que nosotros estemos de medio tiempo o de tiempo completo. Entonces eso ha generado que casi que trabajemos en una sola institución.

Entonces un día normal, es generalmente tener clases de 7 de la mañana, dictar clases toda la mañana. Hay horas para tutoría, horas para atención a estudiantes, horas de corrección, horas de preparación de clases; mas clases por la tarde. Después llegar a la casa, corregir, preparar talleres, mirar lecturas. Para el otro día que grupo es, en que tema voy. Porque son muchos grupos los que tengo a mi cargo. Entonces hay que tener la cabeza como bien puesta para ubicarse en todas y en cada una.

G: Luego de un día de trabajo, me gustaría que me dijeras si reflexiones sobre tu desempeño en el salón de clases. Si cuando llegas a la casa, repasas el día, tienes en

cuenta para preparar las próximas clases, si hay algún momento que reflexiones sobre cómo van las cosas en el aula.

P: Bueno, yo tengo preparada las clases, como que en mi cabeza ya están estructuradas las clases. Yo sé exactamente en qué voy, qué tengo que hacer, qué tipo de taller, o qué tipo de actividad voy recoger. Pero a así que me ponga a reflexionar no. A menos que tenga algún incidente o positivo o negativo con determinado grupo, eso hace que reflexione sobre esa situación. Pero en general ya tengo la estructura en mi cabeza y ese es el desarrollo que les estoy dando.

G: *me contabas que a veces reflexionas cuando hay algún incidente en clase positivo o negativo. No puedes contar alguna anécdota que hayas tenido con algún estudiante o alguna clase.*

P: *bueno como las materias que yo dicto son del tipo humanístico, nosotros sabemos que tipo de materias son una costura o son un relleno para los estudiantes, ahí ya comienza el problema, entonces eso me cuestiona mucho, pues estamos formando lo que decía en algún momento el Premio Nóbel de literatura del 2007 Doris Lessing, que decía estamos formando bárbaros, es decir, como muchos conocimientos pero se parte humanística, su parte humana se está olvidando completamente, porque los estudiantes consideran que eso no es importante para su vida. Eso me lleva a cuestionar me quehacer, mi forma diseñar, pero yo sigo convencida que esa es una parte importante para el desarrollo integral del estudiante.*

G: *en sí, recuerdas a algún estudiante que te haya marcado, con el que mantenga alguna relación, recuerdas alguna experiencia*

P: *de una persona que recuerdo, hace ya mucho tiempo, llegó cuando estaba trabajando en la universidad Jorge Tadeo Lozano, que dictaba en todas las carreras, dictaba comunicación oral y escrita y llegó ya una señora a tomar clase, cuando yo vi que entró al salón, medio cierto temor porque era mayor que yo y yo estaba acostumbrada a trabajar con estudiantes muchachitos, pero después nos fuimos haciendo amigas y ya después, de eso no me acuerdo hace cuántos años, seguimos siendo amigas, ella está en Estados Unidos, pero seguimos siendo amigas, ella cuando recuerda esos momentos, dice que soy una excelente profesora y que definitivamente aprendió muchas cosas en su paso por la universidad.*

G: Bueno, que experiencias te han hecho cuestión arte tu labor como docente?

P: Una experiencia que me marco, indudablemente es mi salida de la universidad de San Buenaventura. Porque yo trabajé allí 21 años, primero como profesora de hora cátedra, después profesora de de medio tiempo, tiempo completo, después fui directora del programa de filosofía, fui directora de humanidades. Entonces eso me dio la oportunidad de desempeñarme en muchos campos y aprender muchas cosas que la teoría no me había dado.

Por razones de la vida, del nuevo rector que llegó, entonces salí de la universidad. Y he tenido que incursionar en otras universidades. Y realmente la experiencia ha sido muy difícil, yo ya no tengo el sentido de pertenecía que tuve en esa oportunidad con la San Buenaventura. Ya yo no tengo ese posicionamiento que tenía antes, como si fuera mío, como los cursos, las materias. Los proyectos que teníamos que desarrollar eran míos, no de la universidad. En este momento estoy más desprendida, y dispuesta a que en cualquier momento no es tu trabajo.

G: Bueno luego de pensar en tu desempeño profesional, has considerado la necesidad de continuar estudiando, ahora no nos referimos a la maestría, sino a nivel general.

P: Siempre, siempre. Y yo les decía a mis estudiantes que he venido formando, y que ya algunos son magíster, otros son doctores, otros tienen puestos importantes. Siempre les había dicho el profesor no puede dejar estudiar, porque el conocimiento siempre se tendrá que renovar, y si uno quiere seguir dictando clases tiene que tener conocimientos actualizados. Pues ese ha sido como el común denominador de toda la práctica docente.

G: Consideras que la etapa de pregrado fue suficiente para iniciarte en tu labor como docente?

P: Creo que no fue suficiente, simplemente fue el punto de partida. Porque hay muchas cosas que se quedan sin saber, muchas cosas que apenas quedan como decimos, en el tintero. Y ya después es la fusión con la práctica lo que hace que tú renueves, cambies.... Pero eso es ya trabajo tuyo no de la universidad.

G: *bueno, en algún momento mencionaste que la etapa del pregrado no es suficiente para iniciarse como docente porque quedan muchas cosas sin saber cuánto ¿cuáles podrían ser esas cosas?*

P: *si. Yo estoy convencida que el conocimiento evoluciona permanentemente y siempre les digo a mis estudiantes que después de cinco años que ellos han hecho su paso por la universidad, cuando se gradúan, eso que termina sabiendo ya está obsoleto el día que se gradúan, por esa razón tienen que seguir estudiando, tienen que seguir*

actualizándose y seguir capacitándose porque el conocimiento, ése conocimiento que aprendieron en la universidad ya está vigente, entonces yo también creo que lo que un aprende en el pregrado le da unas bases teóricas, seguramente metodológicas, pero es la experiencia docente la que realmente, el contacto con la gente, lo que quehacer docente.

G: Cuando crees que aprendiste tu profesión como docente, como, cuando? O todavía?

P: Pienso que se aprende todos los días. Porque cuando uno entra al salón y ve a un grupo, el grupo nunca es igual. Siempre vas a tener un grupo diferente, unos estudiantes diferentes, con problemáticas diferentes, con expectativas diferentes. Entonces no vas a poder en uno y otro curso la misma clase. Por algún u otro motivo, vas a tener que innovar, cambiar, actualizarte.

G: Entonces, que personas influyeron en tu práctica docente, en tu forma de dar clases.

P: Bueno ya mencionamos una, que fue la profesora de ayudas educativas, Consuelo de Arévalo. Y después el haberme encontrado como jefe, al padre Publio Restrepo, franciscano, decano de la facultad de filosofía también por los mismo 21 años. Él definitivamente me marco en mi ejercicio docente, como jefe, como compañero, como amigo. Exigente, pero muy exigente, porque venía de estar formado en la escuela alemana. Y aprendí muchas cosas. Y realmente lo que soy ahora se lo debo a él.

G: *también menciona base al Padre Publio Restrepo ¿porqué fue que te marcó tanto como persona? ¿Qué puedes contar sobre él?*

P: *el Padre Publio, pertenece a la comunidad de los frailes menores franciscanos, es una persona sencilla, culta, políglota, una persona muy humana. Cuando el llego de Alemania, llegó a buscar personas, profesores que le colaboraran en su primera decanatura, eso fue como en el año 94 creo, no en el 84, entonces, ahí nos conocimos, después empecé a trabajar con él y durante todos los años que trabaje con el me marcó su exigencia, su ejemplo, su responsabilidad, todos los conocimientos que impartía, su aspecto humano, entonces por eso no recuerdo con gratitud y es y segura que aprendí muchas cosas él; pero también esta, que seguramente no mencione en la entrevista pasada, él hermano Miguel Ángel Willes, también franciscanos que fue decano cerca del 2000, y es otro tipo de decano, otro tipo de gerencia, organización pero que también creyó en mi y medio la posibilidad de ser directora del departamento de humanidades, que ser directora del programa de filosofía, de dirigir y orientar las*

prácticas docentes, es decir que él creyó en mi y dio rienda suelta a lo que yo, por mis conocimientos y experiencia, podía aportarle a la universidad.

G: Entonces, en que otro tipo de actividades académicas has participado, que te parecen este tipo de experiencias?

P: bueno, Nosotros teníamos en la San Buenaventura una responsabilidad, que era la organización y desarrollo del foro: estudiantes de filosofía. Es una actividad anual que se hace con estudiantes, de 10 y 11 grado de todos los colegios de Bogotá, públicos, privados, sin importar el estrato a que pertenecían. Y nosotros hacíamos la invitación para que ellos reflexionaran alrededor de la filosofía.

El grupo de estudiantes tenían que elaborar su ponencia, y un día generalmente en octubre, se hacía el foro. Y entonces llegaban todos los colegios a la universidad, se presentaban las propuestas, se socializaban, y se reflexionaba como lo habíamos planteado alrededor de la filosofía. Llegamos a congregarse más de mil estudiantes cada año, y cada vez, lo que vimos después de haberlo realizado durante muchos periodos, es que los colegios ya no teníamos que invitarlos, sino que los colegios nos llamaban a decir nosotros queremos participar en el foro, que necesitamos, que requisitos tenemos... Fue una responsabilidad muy grande, y aprendimos muchas cosas a partir de la organización del desarrollo del evento, que casi nos llevaba por lo menos un año o medio año en la preparación.

G: Y después de eso has participado en otras actividades?

P: Conferencias, foros, debates, siempre intento participar en eso para actualizarme.

G: *me dices, que a veces participasen conferencias, foros. Me puedes hablar de alguno en particular que te interese, que te haya gustado, aportado.*

P: *sí, yo creo que en la entrevista pasada te comenté de los foros de filosofía que organizábamos para los estudiantes del décimo y un décimo grado. Mencionó ese tipo de actividades porque fue una escuela completa para nosotros, el convocar a colegios públicos y privados de Bogotá, a estudiantes del décimo y un décimo grado que se reunían a armar una ponencia, después exponerla frente a los demás colegios, el pensar y trabajar al rededor de la filosofía, pues eso fue muy gratificante para nosotros porque tuvimos contacto con los rectores, con los coordinadores, con los profesores de filosofía y luego con los estudiantes, además con eso promovíamos los programas que tenía la universidad, los estudiantes llegaban a la universidad el día del foro, se entregaban de donde estaba ubicada la universidad, quienes éramos, qué posibilidades*

tenían para ingresar en ella. En todos los aspectos aprendimos mucho de esa experiencia contó

G: Entonces que importancia le das a la investigación en tu profesión? Y por qué?

P: Yo creo que es la columna vertebral en este momento de cualquier profesión. Y según como lo estamos viendo pues la nueva reglamentación de las universidades esta el docente pero el docente investigador, o sino esta en vía de extinción. (Ja ja)

G: *me gustaría que me hablaras un poco de los temas que te gustaría investigar, ya que se le está dando tanta importancia a la investigación dentro de la docencia, es decir además de lo que estamos viendo en la maestría, que otros temas te gustaría...*

P: *bueno, a mí me interesa fundamentalmente como tema investigación que quisiera dedicarme a eso, es la didáctica, la pedagogía que es lo que siempre he enseñado y la comunicación, como que son los tres ingredientes básicos que me interesan. Me interesa encontrar nuevos campos, nuevas formas de enseñar esas asignaturas y sobre todo a nivel universitario.*

G: Bueno ya me hablaste un poco de los proyectos de investigación con esto de la San Buenaventura. Cuéntame cómo es el desarrollo de una reunión de profesores en la institución donde laboras, que hablan, que discuten, como piensas que aportan estas reuniones a tu desempeño profesional.

P: Realmente yo no veo que aporten nada. Como que todos cuando nos cursan la invitación o nos envían el correo para convocarnos a una reunión de profesores, todos tenemos el mismo desanimo y la falta de interés para participar en eso. Porque nosotros vemos que eso es un circulo vicioso. Se va, se quejan, se dan opiniones. Entonces ya hemos optado quizás con un poco de apatía, a que simplemente se va, se escucha, pero esto no nos va a llevar a nada.

G: *sobre las reuniones de profesores ¿cómo crees que deberían ser para que fueran útiles realmente?*

P: *bueno, realmente no creo que sean útiles. Cada uno de los participantes tiene un punto de vista que difícilmente cambia, sobre todo si estamos hablando de un tipo de reunión de profesores y no se llega a ningún punto concreto. Nosotros podemos estar reunidos una hora, dos horas, una tarde completa y finalmente que te levantas de la reunión y ahí no ha pasado nada, nos levantamos exactamente igual, en ese aspecto me he vuelto muy escéptica y no veo la utilidad por lo menos a corto plazo de ese tipo de reuniones, seguramente las tendrá a largo plazo, pero a corto plazo no le veo ninguna.*

G: *de tus compañeros de trabajo ¿cómo son? ¿Cómo te relaciones con ellos? ¿Tienes alguna amistad dentro del contexto profesional?*

P: *yo no sé si es por el momento, o por la institución en la cual estoy trabajando pero en este momento no tengo amigos de trabajo, desafortunadamente tengo que decirlo así, tengo compañeros de trabajo que compartimos una serie de responsabilidades o actividades de tipo laboral, pero realmente me he dado cuenta que son, hay mucha competencia, hay mucha deslealtad y que ellos están detrás de muchas cosas de las que tú tienes, entonces yo creo que es por el tipo de situación en la que estoy trabajando actualmente, se ve eso. Entonces podría decirte que tengo compañeros de trabajo pero no tengo amigos de trabajo.*

G: Eh, ahora hablemos un poco de cual fue tu motivación para estudiar la maestría de docencia.

P: Indudablemente actualizarme, tener el título, pero sobre todo poder cambiar de trabajo. Pienso que si tengo la maestría, se me pueden abrir otros caminos, porque considero que el trabajo que estoy haciendo en este momento no me está aportando nada, ni personal ni profesionalmente.

G: Y que expectativas académicas tienes actualmente, que otros aspectos o actividades crees que te puedan contribuir para tu desarrollo profesional?

P: En este momento la única expectativa que tengo y diría que motivación, es poder cambiar de lugar de trabajo. Definitivamente creo que no estoy haciendo nada. Es como haciendo un trabajo por sobrevivir, pero que no está aportando nada.

G: Entonces como te ves en 10 años a nivel profesional y laboral?

P: Ah, como me veo (risas). Me veo trabajando definitivamente en docencia y este es un camino que ya se recorrió. Que ya no puedo cambiar de rumbo, y que espero estar en una institución donde valoren mi trabajo y donde de alguna manera me exploten todas las aptitudes, todas las habilidades y toda la experiencia que tengo.

G: Claro, Bueno hay algo que quieras agregar a este entrevista que consideres que pueda ser relevante, de lo que hemos hablado?

P: Yo pienso que la profesión docente es un 50 % de vocación pero también otro 50 % del mismo ejercicio docente y de experiencia que se tiene, como la suma de los dos.

Como te decía yo al comienzo no sabía qué carrera iba a estudiar y definitivamente ésta era, esto es lo que quiero hacer y lo que quiero seguir haciendo.

G: *algo que quieras agregar, que sea importante, te sentiste bien con las preguntas...*

P: *te parecen interesantes las preguntas, sobre todo me hicieron reflexionar y recordar muchas cosas que ya tenía en el olvido.*

G: Muchas gracias.

Anexo 4. Ejemplos de codificación y sistematización de la información realizados con Atlas.ti

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a text document with the following content:

bachillerato me va bien, pero a su vez, en la música también me estaba yendo totalmente bien. Tengo un conflicto porque igual, la influencia de la familia era que no fuera a quedar como músico, que yo tenía que hacerme profesional efectivamente para forjar un mejor futuro. Viene la elección, considero que de una manera casi obligada a estudiar matemáticas y física que fue lo primero en lo que me matriculé en la universidad del Tolima, pero de ahí nace la oportunidad que tengo de desempeñarme como músico y abandono esa primera... ese primer intento de ingresar a la universidad, porque la intención mía era hacerme licenciado, una licenciatura que hay en la Universidad del Tolima... en ese momento me es rentable la música como tal y pues le comento que la abandoné ¿de acuerdo?, ya desempeñándome en orquestas de buen renombre es donde pues efectivamente la influencia de la familia hace que de nuevo tenga que regresar a la universidad y es cuando hago una administración financiera... umm la hice más que de pronto porque me llamara la atención por la administración, más que eso la hice fue como por estudiar y prácticamente por complacer a la familia en el momento en que era que me obligaban a estudiar y finalmente termino la administración financiera y continúo con la ingeniería de sistemas que fue el último título de pregrado que hice |

J: Osea, ¿cuál fue tu título de pregrado, de ingeniero de sistemas o de administrador financiero?

Ch: Primero es de administrador financiero a nivel tecnológico, y el segundo título es de ingeniero de sistemas.

J: ¿Quisiéramos saber ¿cuál fue la razón por la cual decidiste no retomar la licenciatura y decidiste estudiar Administración Financiera?

Ch: Referente a la pregunta, en ese momento en que yo me matriculé en la Licenciatura de Matemáticas y Física, como le comentaba anteriormente era porque finalmente tenía que hacer algo, tenía que poner a estudiar y siempre la matemática y la física me han gustado, creo que esa fue la razón principal que me llevó a ella, pero yo no logro estudiar ningún semestre, sencilla y llanamente paso a trabajar en una orquesta, en la parte musical y de ahí son más o menos tres años que estoy aquí en Bogotá, trabajando en ello, cuando regreso a Ibagué, por razones familiares, igual necesito también ponerme a estudiar, pero en este caso, veo que... en otras palabras como por cumplirle a la familia, como por hacer algo, entonces es que tomo la administración bancaria y financiera, de hecho pues mis hermanas, tengo algo de influencia por mis hermanas, pues que ellas siempre fueron bancarias y financieras, se pensionaron en las cajas, en los bancos y no se, era algo que tenía un poco de afinidad con la familia.

J: Bueno, y de ese pasar por distintas universidades, y distintas carreras ¿qué aspectos significativos tu recuerdas, que profesores?

Ch: Bueno... antes que nada, antes de hablar de los profesores, pues encuentro primero dos ambientes que son totalmente diferentes, de una universidad pública, la Universidad del Tolima, a una universidad privada como la Antonio Nariño en su momento, entonces pues primero son dos tipos de poblaciones diferentes y de los docentes prácticamente recuerdo de ellos pues siempre su capacidad pues para llevarlo a uno a un campo profesional, considero que fueron docentes que igual que como yo me hago después docente también universitario cuando de pronto me fueron a mirar una capacidades pedagógicas sino un conocimiento técnico, un conocimiento profesional, un ejemplo, yo me desempeñé bien en las bases de datos, como ingeniero de sistemas, siempre, el fuerte mío, mi énfasis fue en administración y diseño de base de datos y justamente eso fue lo que entré a estudiar a la Universidad... perdón, entré a enseñar a la universidad.

J: Ahh... y algún profesor que tú recuerdes de la Universidad.

Ch: Si, dos, en especial dos, Jorge Pacheco y Alfonso... Alfonso... bueno, se me olvida el nombre en este momento, pues son ingenieros de sistemas ¿sí?, son ingenieros de sistemas y pues tuve una influencia fuerte por ellos por la admiración que le cogió uno a los profesores cuando demuestran demasiado conocimiento en un área específica, entonces los admiraba bastante por eso y también pues por los consejos que solían dar en las clases, eran docentes que tenían una característica especial que parte de la clase la utilizaban para influenciarlo a uno de una manera moral, le enseñaban a uno a ver la vida de otra manera, es decir, se metían con la persona también, con el estudiante en el desarrollo de su personalidad, era importante para mí eso.

J: Pues bien, y hablando un poco más de Jorge y Alfonso, podrías comentarnos cómo eran sus clases, qué te

The right-hand sidebar shows the following codes:

- Personas influyentes~> ME - 21/09/08 [31]
- Carrera~> ME - 21/09/08 [32]
- Carrera~> ME - 21/09/08 [33]
- ME - 21/09/08 [34]
- Motivación para continuar formándose~> ME - 21/09/08 [35]
- Personas influyentes~> ME - 21/09/08 [36]
- Personas influyentes~> ME - 21/09/08 [37]
- Personas influyentes~> ME - 21/09/08 [38]

The bottom status bar shows: Loaded PT: P 3: E. CHARRV.rf, <HUPATH>E. CHARRV.rf. The taskbar at the bottom includes 'Inicio', 'Windows Live Messenger', 'backup of FORMACIOH...', 'Dibujo - Paint', and 'Microsoft PowerPoint - [P...]'.

Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica-126

001 **J:** Buenas tardes... es para mi un gusto Mary compartir contigo tus experiencias, pedagógicas, pedagógicas, poder conversar,... conversar acerca de todo lo que tu has vivido tu trasegar como docente y pues bueno, quiero saber sobre... algunos aspectos que me inquietan luego de leer tu autobiografía.

002 **M:** Juliana, buenas tardes con mucho gusto... Puedo colaborar en lo que necesitas, cuéntame.

003 **J:** Bueno me gustaría que me contaras... sobre tu etapa de bachillerato y tu etapa de pregrado, como fue este... este tiempo, esta experiencia.

004 **M:** Bueno... en mi etapa de... de bachillerato estudié en el colegio INEM López de Mesa, en la ciudad de Villavicencio, departamento del Meta... allí... nosotros entrábamos desde sexto y mirábamos durante cuatro semestres diferentes modalidades las cuales uno podía escoger la que más le gustaba, por la que más se inclinaba, eh... realmente a mi siempre me gustó el área de promoción a la comunidad... que era un trabajo con... con la comunidad, perdona la redundancia, con los niños, con la gente, y realmente eh... pues me gustaba interactuar con ellos... mmm en octavo me tomaban, pues como un, un cuestionamiento que si escogía o no esa área ya que muchas de mis compañeras tomaban el área de comercio porque en ese entonces siempre se buscaba como la forma de terminar el bachillerato y seguir trabajando como en un área específica, y la secretaria o la parte comercial era como lo más llamativo. Muchas tomaban esa área... realmente era por sus compañeras y no porque les gustaba, me quedé sola en el sentido de que siempre me gustó promoción a la comunidad, dije no me voy a lanzar por esa, por esa área porque es lo que me gusta independientemente de que estén o no mis compañeras, entonces tomé promoción a la comunidad, fue un trabajo desde octavo hasta once, cada semestre nos tocaba hacer una práctica en una comunidad diferente, comunidades en las cuales necesitaban mucha asesoría, mucha pedagogía de parte de nosotras las estudiantes y pues nosotras también, ¿no? de parte de las docentes, entonces en cada semestre íbamos a hacer nuestras prácticas, a trabajar con la comunidad, a realizar talleres con niños, con adultos, dependiendo pues el año en el que estuviéramos... Cuando ya estábamos en once ya empieza como el cuestionamiento de que realmente que es lo que uno quiere... seguir estudiando ¿no? Entonces, pues me acuerdo tanto de un área, de una materia que se llamaba salud y nutrición, que me parecía como el coco de mi trabajo en promoción a la comunidad ya que era mucha parte como teórica de enfermedades, de bueno de... yo decía en mi autografía, de agentes causales entonces no me gustaba, entonces yo decía, no definitivamente medicina yo no voy a escoger porque se inclinaban muchas ramas por lo que estaba estudiando, siempre me gustó la parte de trabajo social y esa era mi, mi expectativa o la psicología. Me presenté en la Nacional, donde pues uno sabe que aquí en Bogotá es durísima la parte de de traba... del examen de admisión, no pasé, quede desubicada, dije no, yo que hago... definitivamente me va a tocar pues esperar seis meses, sin embargo, pues ahí apareció mi mamá que fue la que me apoyó y me dijo no Mary Luz, sigue estudiando sigue, tu puedes buscar un, otra universidad no solo hay la Nacional sino hay otras universidades, como vivía en Villavicencio entonces **empecé a buscar y encontré en la Universidad Santo Tomás, allí mi presente**, y realmente empecé con la parte de educación preescolar no porque me hubiese llamado la atención desde un comienzo, sino porque tenía cosas significativas las cuales quería aprender... que era el trabajo con la familia y el trabajo con los niños, por eso me incliné en estudiar Licenciatura en Preescolar y Promoción de la Familia, así se llama mi título universitario, y pues realmente en la parte universitaria me tocó estudiar a distancia, estudiaba los sábados, los recursos económicos no eran los... más adecuados, pues tenía que trabajar y estudiar, me fui a donde una tía que me ofreció un trabajo en una papelería, entonces dije, no pues voy a voy a trabajar allá y los sábados viajo a Villavicencio y estudio, y así fue, entonces empecé así durante cinco años que duró la carrera, me pareció muy bonita estoy muy contenta con la profesión que tengo, creo que llena mis expectativas, y creo que lo que hago lo hago como me gusta, o sea creo que es lo más importante cuándo uno toma como la parte de la docencia, que lo que uno hace sea algo que le guste para poder como reflejar eso ante sus estudiantes.

005 **J:** Qué etapa de tu, de tu, de tus prácticas en el colegio o algo en la universidad que tu consideres que te dejó una huella, que fue trascendental o alguna anécdota que tú me quieras compartir.

006 **M:** Bueno durante el colegio... mmmmm... realmente toda la los semestres como ya le había comentado antes eran unas prácticas, me dejó marcada una, una práctica en un barrio que se llama Ciudad Porfia, era un barrio aledaño a Villavicencio... mmm... era una pobreza... absoluta podría decir, y me dejó marcada el interés, la motivación, y el gusto, como lo recibían a uno en ese entonces las personas, porque para ellos que llegara bueno, no me acuerdo el día pero recuerdo el jueves, era el día de práctica en esa comunidad y esa día nos tenían hospedada, nos tenían

Loaded PT: P 5: E MARY LUZ.tif, <HJUPATH>E MARY LUZ.tif

ANSI CP: 0 21:52

Inicio Windows Live Messenger backup of FORMACION... Dibujo - Paint Microsoft PowerPoint - [P... 09:52